



DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Leistungsbeurteilung mit Kompetenzrastern im
Mathematikunterricht. Eine Sachanalyse basierend auf
den Erfahrungen von neun Lehrkräften“

verfasst von / submitted by

Florian Kaltseis

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Magister der Naturwissenschaften (Mag.rer.nat.)

Wien, 2018/ Vienna, 2018

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

A 190 406 456

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

Lehramtsstudium

UF Mathematik

UF Geographie und Wirtschaftskunde

Betreut von / Supervisor:

Ass.-Prof. Mag. Mag. Dr. Christoph Ableitinger

Vorwort

Ich schätze die Möglichkeiten, die mir in und rund um mein Studium zur persönlichen Entwicklung gegeben wurden und diese Diplomarbeit ist nur ein Beispiel von vielen dafür.

Ich möchte mich bei meinen Eltern bedanken, die mich großzügig finanziell unterstützt haben. Besonders dankbar bin ich ihnen für die Haltung, die sie mir vermittelt haben. Sie war mir eine wertvolle Basis im Studium und wird es auch darüber hinaus bleiben.

Mein Dank geht auch an die Universität Wien und alle Steuerzahler und Steuerzahlerinnen, die meine Ausbildung möglich gemacht haben. Insbesondere bei Ass.-Prof. Dr. Christoph Ableitinger möchte ich mich dafür bedanken, dass er mir so großzügig seine Zeit bei der Betreuung meiner Diplomarbeit zur Verfügung stellte.

Schließlich möchte ich mich bei meinen Freunden bedanken, für das Vergnügen diesen langen Weg gemeinsam zu gehen!

Ich danke euch allen!

Inhaltsverzeichnis

VORWORT.....	3
INHALTSVERZEICHNIS	5
EINLEITUNG.....	9
I. TEIL THEORIE.....	11
I.1 BEGRIFFSKLÄRUNG.....	11
I.2 KOMPETENZRASTER.....	14
<i>I.2.1 Was ist ein Kompetenzraster?.....</i>	<i>14</i>
<i>I.2.2 Anwendung von Kompetenzrastern</i>	<i>17</i>
<i>I.2.3 Funktionen und Mehrwert von Kompetenzrastern</i>	<i>20</i>
<i>I.2.4 Entwicklungen im Ministerium für Bildung.....</i>	<i>26</i>
I.3 ANSPRÜCHE AN LEISTUNGSBEURTEILUNG.....	29
<i>I.3.1 Transparenz, Gerechtigkeit, Validität</i>	<i>29</i>
<i>I.3.2 Lernsituation versus Prüfungssituation</i>	<i>30</i>
I.4 LEHRPLAN UND KOMPETENZMODELL	32
<i>I.4.1 Kompetenzmodell des AHS Lehrplans</i>	<i>32</i>
<i>I.4.2 Weitere Änderung im Mathematik Lehrplan der AHS Oberstufe.....</i>	<i>35</i>
<i>I.4.3 Allgemeine Änderungen durch die NOST</i>	<i>36</i>
I.5 BEZUGSNORMEN	38
<i>I.5.1 Soziale Bezugsnorm.....</i>	<i>38</i>
<i>I.5.2 Kriteriale oder Sachnorm</i>	<i>40</i>
<i>I.5.3 Individualnorm</i>	<i>41</i>
I.6 TAXONOMIE UND BEURTEILUNGSSTUFEN	43
II. TEIL FORSCHUNGSPROJEKT	45
II.1 FORSCHUNGSFRAGE UND PROBLEMSTELLUNG.....	45
II.2 METHODISCHES VORGEHEN.....	46
<i>II.2.1 Die Interviewpartner und -partnerinnen</i>	<i>46</i>
<i>II.2.2 Leitfaden erstellen</i>	<i>47</i>
<i>II.2.3 Interviews.....</i>	<i>48</i>
<i>II.2.4 Transkribieren.....</i>	<i>49</i>
<i>II.2.5 Reduktion.....</i>	<i>50</i>
<i>II.2.6 Gestaltungsspielräume definieren.....</i>	<i>50</i>
<i>II.2.7 Gliedern nach Gestaltungsspielräumen.....</i>	<i>51</i>
II.3 ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE.....	52
<i>II.3.1 Kommunikation und Rückmeldekultur</i>	<i>54</i>

II.3.2 Auswahl der Lernziele.....	61
II.3.3 Gliederung der Lernziele.....	63
II.3.4 Taxonomie.....	66
II.3.5 Quantitative und qualitative Bewertungen.....	67
II.3.6 Beurteilung.....	73
II.3.7 Kompensationschancen.....	79
II.3.8 Leistungsfeststellungen.....	84
III. TEIL GESTALTUNGSSPIELRÄUME BEI DER LEISTUNGSBEURTEILUNG MIT KOMPETENZRASTERN	91
III.1 ERSTELLUNG DES KOMPETENZRASTERS.....	92
III.1.1 Auswahl der Lernziele	92
III.1.2 Gliederung der Lernziele.....	95
III.1.3 Taxonomie.....	97
III.2 UMSETZUNG IM UNTERRICHT	98
III.2.1 Kommunikation und Rückmeldekultur	98
III.2.2 Leistungsfeststellungen	101
III.2.3 Kompensationschancen.....	106
III.3 BEWERTUNG & BEURTEILUNG.....	108
III.3.1 Bewertung	108
III.3.2 Beurteilung.....	112
LITERATURVERZEICHNIS	115
ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....	117
TABELLENVERZEICHNIS.....	117
IV. TEIL ANHANG.....	118
IV.1 ABSTRACT.....	118
IV.2 L1 KOMPETENZRASTER.....	119
IV.3 L3 BEURTEILUNGSRASTER	121
IV.4 L3 KOMPETENZRASTER (10. SCHULSTUFE, HLW).....	122
IV.5 L4 CHECKLISTE FÜR 1. KLASSE AHS.....	125
IV.6 L5 KOMPETENZRASTER.....	127
IV.7 L5 BEURTEILUNGSRASTER	129
IV.8 L6 KOMPETENZRASTER.....	130
IV.9 L6 SCHULARBEIT (OFFENE AUFGABE)	131
IV.9.1 Schularbeitsstoff.....	132
IV.9.2 L6 Hilfekärtchen zur Schularbeit.....	133

IV.9.3 Korrekturraster zur Schularbeit.....	134
IV.10 L6 LERNZIELKONTROLLE	135
IV.11 L8 ENTSCHEIDUNGSGRUNDLAGE ZUR BEURTEILUNG.....	138
IV.12 L8 KRITERIENRASTER FÜR DIE BEWERTUNG.....	139
IV.13 L8 RÜCKMELDUNG AUF LEISTUNGSFESTSTELLUNGEN.....	141
IV.14 L8 CHECKLISTE	142
IV.15 TRANSKRIPTIONEN	144
IV.15.1 Interview mit L1	144
IV.15.2 Interview mit L2	162
IV.15.3 Interview mit L3	184
IV.15.4 Interview mit L4	200
IV.15.5 Interview mit L5	219
IV.15.6 Interview mit L6	233
IV.15.7 Interview mit L7	254
IV.15.8 Interview mit L8	274

Einleitung

Im nationalen Bildungsbericht Österreich 2015 wird darauf hingewiesen, dass Kompetenzraster als unterstützende Vorlagen im Rahmen der förderlichen Leistungsbeurteilung geplant sind. Auch für den Mathematikunterricht wurden Raster in Arbeitsgruppen von Lehrkräften evaluiert, was zeigt, wie präsent dieses Thema ist.¹

Die Forschungsfrage versucht zu klären, welche Fragen Lehrende sich stellen sollten, wenn sie Kompetenzraster in ihrem Mathematikunterricht einsetzen wollen. Der erste Teil lautet „Welche Gestaltungsspielräume gibt es bei der Beurteilung im Mathematikunterricht mit Hilfe von Kompetenzrastern?“. Damit ist gemeint, in welchen Bereichen Entscheidungen zu treffen sind um ein Leistungsbeurteilungskonzept inklusive Kompetenzraster zu erstellen. Der zweite Teil lautet „Welche Möglichkeiten stehen jeweils [in den Gestaltungsspielräumen] zur Verfügung?“. Es werden die verschiedenen Optionen, die bei den angesprochenen Entscheidungen zur Verfügung stehen, erkundet. Schließlich lautet der dritte Teil der Forschungsfrage „Wie wirken sie [die Möglichkeiten in einzelnen Gestaltungsspielräumen] sich auf den Lern- und Lehrprozess aus? Wie könnten sinnvolle aufwandsarme Umsetzungen aussehen?“. Diese Frage beleuchtet schließlich die Vor- und Nachteile einzelner Entscheidungsmöglichkeiten.

Als Forschungsmethode wurden qualitative Interviews mit 9 Lehrenden, die bereits Erfahrung mit Kompetenzrastern im Mathematikunterricht gesammelt haben, geführt. Die Erfahrungen wurden gesammelt, strukturiert und einander gegenübergestellt, um Lehrende bei eigenen Umsetzungen zu unterstützen. Es konnten einige vielversprechende Übereinstimmungen gefunden werden, jedoch ist eine Übertragung auf die Allgemeinheit nicht zulässig.

Im I. Teil werden theoretische Grundlagen zu Kompetenzrastern erklärt: Zunächst wird der Begriff an sich abgegrenzt und einige theoretische Vorzüge werden genannt. Dann werden rechtliche, gesellschaftliche und pädagogische Ansprüche an Leistungsbeurteilung im Kontext dieser Arbeit erläutert.

¹ vgl. BRUNEFORTH et al. 2016 S. 63 und 76

Im II. Teil werden neben Details zur Forschungsfrage und Forschungsmethode deren empirische Ergebnisse präsentiert. Gestaltungsraum für Gestaltungsraum werden die Umsetzungen und die damit verbundenen Erfahrungen der 9 interviewten Lehrkräfte geschildert.

Der III. Teil hat das Ziel, Lehrenden, die interessiert an der Arbeit mit Kompetenzrastern im Mathematikunterricht sind, kurz und bündig die praxisrelevanten Ergebnisse der qualitativen Interviews und der Literaturrecherche zu vermitteln. Das entspricht der Beantwortung der Forschungsfrage. Er beginnt mit der Erstellung eines Leistungsbeurteilungskonzepts (Gestaltungsspielräume: „Auswahl der Lernziele“, „Gliederung der Lernziele“, „Taxonomie“). Dann geht es weiter mit der Umsetzung im Unterricht (Gestaltungsspielräume: „Kommunikation & Rückmeldekultur“, „Leistungsfeststellungen“, „Kompensationschancen“). Schließlich endet er mit der Bewertung und Beurteilung, wo die beiden gleichnamigen Gestaltungsspielräume behandelt werden.

I. Teil Theorie

I.1 Begriffsklärung

Hier werden einige Begriffe rund um Kompetenzraster im Rahmen der Leistungsbeurteilung von Mathematikunterricht erklärt, die für die weitere Arbeit wichtig sind.

Kompetenz

Im österreichischen Bildungswesen hat sich der Kompetenzbegriff nach WEINERT durchgesetzt. Dementsprechend sind Kompetenzen „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösung in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“²

Im AHS-Lehrplan für Mathematik in der Oberstufe wird unter „Bildungs- und Lehraufgabe, Lehrstoff“ kurz und bündig erklärt, wie mathematische Kompetenz im Unterricht zu verstehen ist. Vergleicht man die Ausführung zum Begriff Kompetenz mit der Definition nach WEINERT, dann fällt auf, dass im Lehrplan die nachhaltige Verfügbarkeit der Fähigkeiten betont wird, während der verantwortungsvolle Einsatz nicht mehr genannt wird.

Leistung

KELLER (2011 S. 155) stellt fest, dass, um den Kompetenzbegriff nach WEINERT ernst zu nehmen, auch ein neuer „erweiterter Leistungsbegriff“ nötig ist, der sich vom traditionellen Leistungsbegriff unterscheidet: Bisher versuchte man vor allem die Realisierung kognitiver Lernziele zu ermitteln. Dieses Blickfeld muss erweitert werden um auch volitionale, motivationale und metakognitive Aspekte von Leistung berücksichtigen zu können, die inhaltliche Fähigkeiten erst zu Kompetenzen machen.

Leistungsbeurteilung

Am Jahresende (bzw. in der NOST am Semesterende) muss die Lehrkraft eine Note vergeben und dieser Vorgang wird im Rahmen dieser Arbeit als Leistungsbeurteilung

² WEINERT 2002 S. 27-28

verstanden und unterliegt den Regelungen §11-17 der LBVO. Charakteristisch für die Leistungsbeurteilung ist, dass sie auch rechtliche Konsequenzen hat (Aufstiegsberechtigung, Anspruch auf Stipendien, etc.). Die Leistungsbeurteilung hat daher einen prognostischen Charakter, weil deren rechtliche Konsequenzen in der Zukunft liegen. Durch die Betrachtung aller Leistungsfeststellungen (s.u.) wird der Ist-Stand des Lernenden mit dem Soll des Lehrplans (unter Rücksichtnahme auf den Stand des Unterrichts) verglichen (LBVO §11 Abs.1). Dabei soll die Lehrkraft sachlich, gerecht und mit „größtmöglicher Objektivierung“ vorgehen (LBVO §11 Abs.2). Es sind „alle vom Schüler im betreffenden Unterrichtsjahr erbrachten Leistungen“ miteinzubeziehen, wobei jüngere größeres Gewicht haben sollten.

Leistungsbewertung

Es ist zu beachten, dass in der LBVO der Begriff Leistungsbeurteilung breiter verstanden wird als in dieser Arbeit, da dort alle Bewertungen, die schließlich in die Semesterbeurteilung miteinbezogen werden, darunter fallen. Um trennscharf zwischen der Jahres-/Semesternotenvergabe und der Bewertung von Leistungsfeststellungen (s.u.) unterscheiden zu können, möchte ich in dieser Arbeit ersteres als Leistungsbeurteilung und zweiteres als Leistungsbewertung verstehen. Für Schularbeiten, Tests und Prüfungen ist eine Bewertung durch Notenstufen (Sehr gut bis Nicht genügend) gesetzlich vorgeschrieben, während sie für andere Leistungsfeststellungen im Rahmen der Mitarbeit (Lernzielkontrollen, Portfolios,...) nicht erlaubt ist. Dort wird in der Regel meist auf verbale Rückmeldungen oder Symbole (z.B. +, ~, -) zurückgegriffen.

Leistungsfeststellung

Den Begriff der Leistungsfeststellung werde ich im Sinne der LBVO verwenden. Jede Leistungsfeststellung wird in die Leistungsbeurteilung miteinbezogen (das grenzt den Begriff von der Informationsfeststellung ab). Die gesetzlichen Regelungen finden sich in der LBVO im 2. Abschnitt, §2-10. So müssen die Leistungsfeststellungen möglichst gleichmäßig über den Beurteilungszeitraum verteilt sein (§2 Abs. 2). In §3 werden die verschiedenen Formen festgelegt, wie zum Beispiel mündliche Prüfungen, Tests, Schularbeiten, praktische Leistungsfeststellungen und graphische Leistungsfeststellungen.

Inhaltsbereich – Thema – Lernziel

Diese drei Begriffe sind hierarchisch zu verstehen: Ein Inhaltsbereich hat mehrere Themen. Ein Thema hat mehrere Lernziele. Diese Gliederungsebenen sind für die Strukturierung von Kompetenzrastern sehr relevant.

Die 4 *Inhaltsbereiche* stammen aus dem BIFIE-Kompetenzmodell, das seit dem Schuljahr 2017/18 auch im Mathematik-Lehrplan der AHS verankert ist. Sie umfassen in der Unterstufe „Zahlen und Maße“, „variable, funktionale Abhängigkeiten“, „geometrische Figuren und Körper“ und „statistische Darstellungen und Kenngrößen“. In der Oberstufe heißen die Inhaltsbereiche „Algebra und Geometrie“, „funktionale Abhängigkeiten“, „Analysis“ und „Wahrscheinlichkeit & Statistik“. Man beachte den Unterschied im jeweils dritten Inhaltsbereich.

Unter einem *Thema* verstehe ich im Rahmen dieser Arbeit einen kleinen Bereich eines Inhaltsbereichs: „Differenzenquotient – Differentialquotient“ wurde im Kompetenzraster von I1 zum Beispiel als Thema des Inhaltsbereichs Analysis gegliedert.

Ein Thema ist noch immer zu groß um Lernende explizit zum Handeln im Lernprozess aufzufordern. Diese Funktion erfüllen die *Lernziele*, die demnach einzelnen Themen zugeordnet sind. I1 nennt als eines von drei Lernzielen „Den Zusammenhang Differenzenquotient – Differentialquotient kennen, formal beschreiben können und die Begriffe als mittlere Änderungsrate bzw. momentane (lokale) Änderungsrate kontextbezogen anwenden und deuten können“ welches dem Thema „Differenzenquotient – Differentialquotient“ zugeordnet ist.

Kategorische Hürden

Im Rahmen der Arbeit beschäftige ich mich viel mit qualitativer Bewertung. Dort trifft man manchmal auf den Ansatz, dass, wenn bestimmte, als wesentlich erachtete Lernziele nicht erreicht werden (auch nach Kompensationschancen nicht) eine negative Beurteilung zu geben ist (in Anlehnung an die LBVO §14). Auch die Entscheidungsgrundlage des Zentrums für Lernende Schulen (ZLS) im NMS-Bereich³ definiert für alle positiven Noten solche roten Linien. Mit dem Begriff kategorische Hürden möchte ich diese roten Linien im Rahmen dieser Arbeit sprachlich greifbar machen.

³ siehe WESTFALL-GREITER 2014 S. 5-7

I.2.1 Was ist ein Kompetenzraster?

Eine ganze Begriffslandschaft hat sich mittlerweile rund um das Thema Kompetenzraster gebildet. In Veröffentlichungen des BIFIE⁴ und Bildungsministeriums wird meist der Begriff Kompetenzraster verwendet. In Unterlagen zur förderlichen Leistungsbeurteilung (FLB) wurde auch von Bewertungsrastern⁵ gesprochen. In der englischsprachigen Literatur finden wir Kompetenzraster unter dem Begriff „rubrics“⁶, wobei auch manche andere Kommunikations- und Evaluationsinstrumente unter diesem Schlagwort zusammengefasst werden. Ähnlich dazu gibt es auch im deutschsprachigen Raum eine Vielzahl von anderen Begriffen, die unterschiedliche Funktionen in unterschiedlichen Bereichen des Lehr- und Lernprozesses erfüllen (z.B. Lernrasten⁷, Korrekturraster,...). Diese Arbeit stützt sich auf eine Definition nach KELLER:

„In Beurteilungsrastern und Kompetenzmodellen wird versucht, menschliches Wissen und Können fachspezifisch zu beschreiben sowie in verschiedene Fähigkeitsdimensionen oder Niveaustufen aufzugliedern. Meist geben sie auf der einen Dimension an, was jemand in einem Fachgebiet kann, und auf der anderen Dimension, wie gut jemand das kann. Hinter beiden Instrumenten stehen ähnliche Grundideen: Sie sollen helfen, die Leistungsbewertung transparenter, effizienter und objektiver zu machen, Lernenden wirksames Feedback zu geben sowie das aktive, selbstgesteuerte Lernen zu unterstützen.“⁸

Die folgende Tabelle soll einen kurzen Eindruck geben, wie so ein Raster aussehen kann. Kompetenz 1, Kompetenz 2, Kompetenz 3, usw. gehören hier zu jener Dimension, in der beschrieben wird, *was* ein Lernender kann, während die Taxonomiestufen 5, 4, 3, 2, 1 (auch mehr oder weniger möglich) angeben, *wie gut* der Lernende die jeweilige Kompetenz beherrscht. Für einen Kompetenzraster im Mathematikunterricht werden die verschiedenen Kompetenzen in der ersten Spalte in der Regel dem Lehrplan entnommen, wobei eine Neustrukturierung und Operationalisierung notwendig ist

⁴ z.B. in BIFIE 2011 S. 114, BRUNEFORTH et al. 2016 S. 66

⁵ in Bundesministerium für Bildung und Frauen o.A. S. 17

⁶ z.B. in STEVENS & LEVI 2005

⁷ in BIFIE 2011 S. 125-127

⁸ KELLER 2011 S. 143

(siehe II.3.2). Die Taxonomie ist eine Skala, welche geeignet ist um verschiedene Niveaus bzgl. des Ausmaßes der Beherrschung einer Kompetenz zu unterscheiden (siehe I.6). Wenn ein Raster auch der Beurteilung durch Zeugnisnoten dienen soll, so ist die Wahl der Taxonomie der Schlüssel um die gesetzliche rechtliche Festlegung der Notenstufen in der LBVO §14 umzusetzen (was nicht erfordert, dass die Taxonomie 5-stufig ist).

Kompetenzen	Taxonomiestufen				
	5	4	3	2	1
Kompetenz 1					
Kompetenz 2					
Kompetenz 3					
...					

Tabelle 1: Muster für einen Kompetenzraster

Sowohl die Taxonomie als auch die Liste der Kompetenzen sind unter Umständen noch zu abstrakt um von Lernenden vor, während und nach dem Lernprozess erfasst werden zu können. Eine Möglichkeit, um ein besseres Verstehen zu ermöglichen ist, Beschreibungen zu formulieren, die verbal ausdrücken, was es bedeutet eine bestimmte Kompetenz auf einer bestimmten Taxonomiestufe zu beherrschen. KELLER (2011 S. 149-150) schlägt vor, diese Beschreibungen mit illustrierenden Handlungsbeispielen zu unterstützen oder sogar zu ersetzen: Der Unterschied liegt darin, dass das jeweilige Leistungsniveau einer Kompetenz nicht allgemein beschrieben wird, sondern exemplarisch durch für dieses Niveau charakteristische Handlungen. Im Mathematikunterricht wäre das durch die Angabe von Musterbeispielen denkbar.

Verschiedene Arten von Kompetenzrastern

THOMPSON & SENK (1998 786) geben einige sinnvolle Unterscheidungskriterien für Kompetenzraster. Ein allgemeiner Kompetenzraster („general rubric“) soll einen Überblick über die Kompetenzen geben, die Lehrende bei der Beurteilung berücksichtigen. Ein aufgabenspezifischer Kompetenzraster („taskspecific rubric“) setzt diese allgemein zu berücksichtigen Kompetenzen für einen bestimmten Arbeitsauftrag (z.B. ein Portfolio, ein Vortrag, ein Arbeitsblatt) um. Gemäß dieser Unterscheidung geht es in dieser Arbeit vor allem um allgemeine Kompetenzraster, die allerdings durch aufgabenspezifische Raster unterstützt werden können.

KELLER (2011 S. 144-145) nennt andere Unterscheidungskriterien:

- Instructional rubrics dienen der überblicksartigen Darstellung von zentralen Gestaltungsmomenten eines Fachgebietes oder Qualitätsmerkmalen einer Aufgabenlösung. Hier steht die Kommunikation von gestellten Erwartungen im Vordergrund und nicht so sehr die Bewertung.
- Primary trait Skalen beziehen sich ebenfalls auf eine bestimmte Aufgabe oder auch Aufgabentyp. Sie haben verschiedene Gütestufen um möglichst detailliert und verständlich zu beschreiben, wie weit jemand bei einer bestimmten Aufgabe gekommen ist. Dieses Verfahren kommt außerhalb von großen Bildungstests kaum zur Anwendung, da es sehr kompliziert und aufwändig in der Anwendung ist. STEVENS & LEVI, die sich mit der Bewertung von Studierenden-Abgaben an US-amerikanischen Universitäten beschäftigt haben, verstehen Kompetenzraster in diesem Sinne: Ein Kompetenzraster beginnt mit einer kurzen Beschreibung der Aufgabenstellung, unter der der eigentliche Raster abgebildet ist. In der linken Spalte stehen die wesentlichen Kompetenzen, die ein Studierender braucht um den Arbeitsauftrag meisterhaft zu absolvieren. Die weiteren Spalten geben an, auf welchem Niveau die jeweilige Kompetenz in der Abgabe gezeigt wurde.⁹ Der Kompetenzraster ist in diesem Fall ein Kommunikationsmittel, das sowohl Aufgabenstellung als auch Erwartungshorizont in einer kompakten Form wiedergibt. Im Gegensatz zum instructional rubric übernimmt er allerdings auch eine Bewertungsfunktion.
- Bei holistische Skalen wird eine Leistung von Experten auf Grund von ihrem Gesamteindruck eingeschätzt. Um die Niveaustufen verständlich zu kommunizieren werden oft Ankerbeispiele genannt, um die jeweilige Niveaustufe zu illustrieren. Die Aufmerksamkeit des Beurteilers bzw. der Beurteilerin wird so auf fachliche Schlüsselkriterien gelenkt ohne den Raum für eine authentische, persönliche Reaktion auf Leistung unnötig einzuengen. Es gibt Flexibilität um den Gesamteindruck wirken zu lassen, allerdings ist das Format der Beurteilung nicht mehr nach Kategorien differenziert.

⁹ vgl. STEVENS und LEVI 2008 S. 6-15

- Analytische Skalen werden meist in einer zweidimensionalen Matrix umgesetzt. Die verschiedenen Fähigkeitsdimensionen einer Kompetenz stehen dabei in den Zeilen, während die Spalten Niveaustufen der jeweiligen Fähigkeitsdimension beinhalten. Auch hier können die einzelnen Felder im Raster mit exemplarischen Aufgaben und verbalen Beschreibungen erläutert werden.

Wichtig bei diesen Einteilungen erscheint mir, dass sich in der Praxis Aspekte verschiedener Varianten miteinander vermischen und sie daher als idealtypische Begriffe zu verstehen sind. Diese Arbeit beschäftigt sich in erster Linie mit Kompetenzrastern als holistische und analytische Skalen, aber im Sinne der letzten Bemerkung natürlich auch mit den Aspekten der anderen Arten von Kompetenzrastern.

I.2.2 Anwendung von Kompetenzrastern

Hier soll kurz ein exemplarischer Überblick gegeben werden, wie die Anwendung von Kompetenzrastern in der Praxis aussehen kann, indem die einzelnen Schritte von der Erstellung des Rasters bis zur Vergabe einer Note genannt und beschrieben werden. Die Gliederung in die Phasen „Erstellung des Kompetenzrasters“, „Umsetzung im Unterricht“, „Bewertung und Beurteilung“ folgt dabei dem chronologischen Ablauf bei einer Umstellung und wird auch für die Gliederung des III. Teils herangezogen. Meine Darstellung beruht vor allem auf dem Gesamteindruck nach den Gesprächen mit den 9 Interviewpartnern und Interviewpartnerinnen.

I.2.2.a Erstellung des Kompetenzrasters

Die Erstellung des Kompetenzrasters ist ein sehr aufwändiges Unterfangen. Die Lernziele müssen ausgewählt werden, wofür der Lehrplan als Grundlage dient. Aber auch Gliederung und Gewichtung erfordern viel Arbeit. Eine Gliederungsebene nach mathematischen Inhaltsgebieten ist naheliegend, da sie dem chronologischen Ablauf des Unterrichts folgt und für alle Beteiligten eine verständliche und nachvollziehbare Einteilung darstellt. Darüber hinaus, kann auch nach Handlungsbereichen (vgl. Lehrplan: Darstellen & Modellbilden, Rechnen & Operieren, Interpretieren, Argumentieren & Begründen) gegliedert werden, was diese für Lehrende und Lernende in den Vordergrund rückt und sie im Lernprozess transparenter macht. Schließlich ist noch die Beziehung der Lernziele untereinander festzulegen: Sind sie gleichgewichtet? Sind sie voneinander unabhängig erreichbar? Werden sie einzeln oder bereichsweise

bewertet? Ist es bei jedem Lernziel möglich, herausragende bis stark mangelhafte Leistungen zu zeigen?

Für den Kompetenzraster als Tabelle fehlt nun noch die Taxonomie. Sie muss nicht unbedingt 5-stufig sein und sich direkt an den in der LBVO festgelegten Kriterien zu den Notenstufen orientieren. Wenn der Kompetenzraster für die Beurteilung verwendet wird, ist er die Grundlage der Benotung und dementsprechend ist die Taxonomie so zu wählen, dass im letzten Schritt die Beurteilung auch den Vorgaben der LBVO gerecht wird. Dabei ist dem Umgang der Taxonomie mit dem Begriff der überwiegenden Beherrschung des Wesentlichen besondere Aufmerksamkeit zu schenken, da sie für eine Aufstiegsberechtigung ausschlaggebend ist. Die Fähigkeit zur selbstständigen Anwendung und Eigenständigkeit sollen hingegen in der Taxonomie berücksichtigt werden, um bei Leistungen zwischen „Gut“ und „Sehr gut“ zu unterscheiden.

Der eigentliche Knackpunkt ist jedoch nicht die Erstellung dieser Tabelle, sondern die Festlegung eines Leistungsbeurteilungskonzepts, das vorgibt, wie damit umzugehen ist. Dazu gehört die Wahl der Leistungserhebungen, Gestaltung von Kompensationsmöglichkeiten, qualitative und/oder quantitative Kriterien zur Bewertung einzelner Lernziele und zur Semesterbeurteilung u.v.m. Ich bin überzeugt, dass in den Details dieser Entscheidungen die Herausforderung einer Umstellung und der Mehrwert einer erfolgreichen Umsetzung stecken.

Nähere Infos zur Umsetzung bei „der Erstellung des Kompetenzrasters“ im Kapitel III.1.

I.2.2.b Umsetzung im Unterricht

Kompetenzraster spielen nicht erst im Bewertungs- und Beurteilungsprozess eine Rolle. Wie jede Form der Leistungsbeurteilung beeinflussen sie die Art und Weise, wie Lernende und Lehrende den Lernprozess wahrnehmen und gestalten. Ein Kompetenzraster fordert die Lehrkräfte auf, im Unterricht immer wieder transparent zu machen, wo die aktuellen Inhalte im Raster einzuordnen sind. Je nach Qualität und Absicht der Gliederung der Lernziele, kann das Potenzial für Metakognition schaffen (also das Einordnen des Inhalts in bereits vorhandene Strukturen, sowie die Reflexion des Lernprozesses an sich).

Nähere Infos zur Umsetzung bei der „Umsetzung im Unterricht“ im Kapitel III.2.

I.2.2.a Bewertung und Beurteilung

Steht das Leistungsbeurteilungssystem, so lassen sich drei Ebenen unterscheiden, auf denen sich der Prozess bis zur abschließenden Leistungsbeurteilung (Schularbeiten, Kompensationsleistungen, Prüfungen,...) abspielt. Dabei wird von Ebene zu Ebene mehr verallgemeinert: Auf der grundlegenden Ebene stehen die Leistungsfeststellungen, welche zunächst erst korrigiert und dann bewertet werden müssen. In der nächsten Ebene fließen die Bewertungen der Leistungsfeststellungen in den Kompetenzraster ein. Schließlich wird zum Semester- bzw. Jahresende der Kompetenzraster herangezogen um eine Beurteilung von Sehr gut bis Nicht genügend zu vergeben. Diese Abbildung soll den Überblick etwas erleichtern:

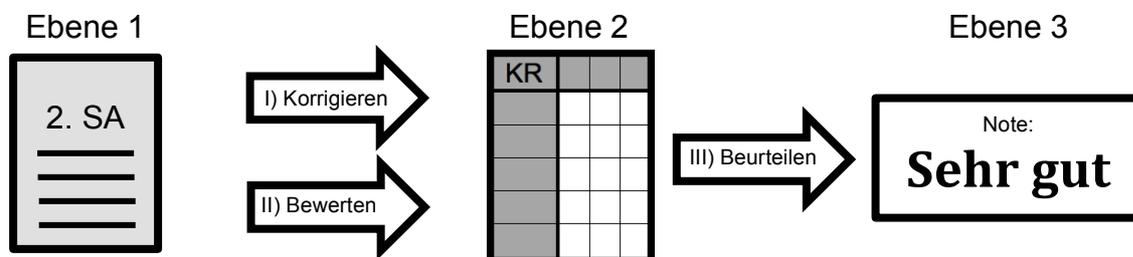


Abbildung 1: Der Weg von der Leistungsfeststellung über den Kompetenzraster zur Beurteilung

Die Leistungserhebungen sollen eine Chance für Lernende bieten, um Leistungen zu bestimmten Lernzielen zu zeigen. „Um eine Diagnose zum aktuellen Kompetenzstand der Schüler/innen erstellen zu können, werden ihre Gedankengänge verschriftlicht eingefordert und damit sichtbar gemacht. Die Auswertung dieser Verschriftlichungen hilft den Lehrenden, Feststellungen über Stärken und Schwächen ihrer Schüler/innen in Bezug auf geforderte Standards zu treffen.“ (BIFIE 2011 S. 120) Ganz in diesem Sinn sind Leistungserhebungen hier zu sehen, wobei sie auch in nicht-schriftlicher Form stattfinden können. Im Schritt I sind sie zu korrigieren um sie anschließend im Schritt II zu bewerten (vgl. Abbildung 1). Die so zustandekommende Rückmeldung kann im darauffolgenden Lehr- und Lernprozess (beide Seiten sind involviert) für das weitere Vorgehen richtungsgebend sein.

Die LBVO schreibt dabei für das Fach Mathematik im Schritt II vor, dass Schularbeiten abzuhalten und zu benoten sind. Das führt zu Schwierigkeiten, da ein Kompetenzraster die Intention verfolgt, Leistung für einzelne Lernziele oder Bereiche von Lernzielen summiert zu beurteilen und eben nicht über eine (unter Umständen über mehrere inhaltlich unabhängige Lernziele reichende) Schularbeit zu summieren.

Schließlich wird im Schritt III zu Semesterende eine Note vergeben. Im Kompetenzraster befinden sich nun zu jedem Lernziel Bewertungen, die über die Taxonomie eine Aussage über das Niveau im entsprechenden Bereich machen. Die Beurteilung versucht durch nachvollziehbare Anwendung transparenter Kriterien unter Einbeziehung aller Bewertungen eine Note zu geben. Auch hier kann die Vorgabe der LBVO alle Schularbeitsnoten zu berücksichtigen zu Zwängen führen, die in der Arbeit mit Kompetenzrastern unerwünscht sind.

Nähere Infos zur Umsetzung im Bereich „Bewertung und Beurteilung“ im Kapitel III.3.

I.2.3 Funktionen und Mehrwert von Kompetenzrastern

In diesem Kapitel soll geklärt werden, welche Funktionen ein Kompetenzraster erfüllt und welcher Mehrwert sich daraus ergibt.

In einem Informationsblatt zum kompetenzorientierten Unterricht des BIFIE (2011 S. 120) wird folgender Anspruch an die Kompetenzerkennung durch Aufgaben gestellt: „Es gilt Aufgaben bzw. Variationen von Aufgaben bereitzustellen, an denen die Schüler/innen zeigen können, über welche Kompetenzen sie verfügen, indem sie diese in unterschiedlichen, mehr oder weniger komplexen Situationen anwenden.“ Kompetenzraster versuchen diese Kompetenzen an sich und ihre verschiedenen Anforderungsniveaus (Taxonomie) für alle Beteiligten (Lernende, Lehrende, Eltern) transparent zu machen. Sie stellen darüber hinaus sicher, dass ineinander verschränkte Bereiche des Unterrichts (im Sinne einer Handlungseinheit¹⁰ aus Lern- & Arbeitsprozess, Diagnose & Bewertung, Unterrichtsplanung und erneutem Lern- & Arbeitsprozess) auf das Ziel des Kompetenzerwerbs ausgerichtet sind.

I.2.3.a Förderung eines ganzheitlichen Leistungsbegriffs

KELLER (2011 S. 155) erkennt, dass mit dem Kompetenzbegriff nach WEINERT (2002 S. 27-28) auch volitionale, motivationale und metakognitive Aspekte von Leistung erfasst werden müssen und meint, dass traditionelle Formen der Leistungsbeurteilung sich dabei zu sehr auf die Realisierung von kognitiven Lernzielen beschränken. Portfolios und Lernjournal wären geeignete Lernprodukte, um den erforderlichen Zusammenhang von fachlichen, methodischen, sozialen und personalen Kompetenzen zu beachten und

¹⁰ vgl. BOHL 2003 S. 223

Kompetenzraster können helfen, die Fortschritte in strukturierter Form sichtbar zu machen. In einem Informationsblatt zu kompetenzorientiertem Unterricht des BIFIE (2011 S. 127-131) werden Bauaufgaben genannt, die ebenfalls geeignet sind um einen erweiterten Leistungsbegriff zu leben. Sie stellen Schüler und Schülerinnen vor komplexe, lebensnahe Probleme, welche lösungsoffen sind und dadurch ein hohes Aktivierungspotenzial haben.

Ansätze wie diese eignen sich hervorragend für die Förderung der kognitiven Anteile von Kompetenzen. Natürlich werden bei Teamarbeit auch soziale Fähigkeiten entwickelt, das beinhaltet jedoch noch nicht, was WEINERT mit sozialer Bereitschaft und einem verantwortlichen Umgang mit den eigenen Fähigkeiten meint. Ich denke, Bauaufgaben, Lernjournale (und andere neue Leistungsformen) haben auch in diesem Sinn großes Potenzial, das in fachdidaktischen Veröffentlichungen wenig thematisiert wird (siehe auch die Ausführungen am Ende des Kapitels I.2.4). Heißt das, dass auch Lernziele, welche auf Verantwortung und soziale Bereitschaft ausgerichtet sind, in einem Kompetenzraster Platz finden sollen?

Pädagogisch teile ich den Anspruch von WEINERT, doch möchte ich Kompetenzraster in dieser Arbeit vor einer Überladung schützen: „Es ist kein Zufall, sondern sachlogisch begründet, dass Elemente des sozialkommunikativen oder persönlichen Lernbereichs in Bewertungsbögen seltener zu finden sind (vgl. Bohl 2001a, 327ff) – ihre Operationalisierung und Erlernbarkeit in konkreten Settings ist schwieriger als im fachlich-inhaltlichen oder methodisch-strategischen Bereich.“¹¹ Soziale Bereitschaft, Motivation und Verantwortungsgefühl sind zentrale Bestandteile meines Kompetenzbegriffes, jedoch würde ich sie bewusst vernachlässigen in der Bewertung durch Kompetenzraster, denn das würde gerade die Stärken im Bereich Reliabilität und Objektivität verwässern. Damit meine ich natürlich nicht, dass diese Aspekte von Kompetenz nicht gefördert und über andere Wege diagnostiziert werden sollten.

I.2.3.b Lernziele im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit

Die Kommunikation über Lernziele findet in jedem Mathematikunterricht statt. Die Leistungsbeurteilung ist gewissermaßen ein Brennpunkt, auf den die Aufmerksamkeit der Lehrkraft und der Lernenden gebündelt wird. „Durch kaum eine andere Maßnahme

¹¹ KLAPROTH-BRILL & WEDEKIND 2010 S. 11

kann der Lehrer Inhalt und Art der Lernanstrengungen der Schüler so stark steuern wie durch die Art und Weise, in der er prüft. Prüfungsanforderungen signalisieren dem Schüler, wie der Lehrer sein Fach auffasst, was er für wichtig hält und was unter qualitativem Lernen zu verstehen ist.“¹² Natürlich ist dieser Effekt nicht immer erwünscht und kann auf der Lehrenden-Seite aus einer „teaching for the test“-Haltung folgen und auf der Lernenden-Seite für übermäßig extrinsische Motivation stehen. Unabhängig von dessen Bewertung möchte ich diesen Effekt nutzen:

Diese gebündelte Aufmerksamkeit ist der große Mehrwert, wenn Lernziele über Kompetenzraster in der Leistungsbeurteilung verankert werden. Beide Seiten setzen sich so umfassender mit Lernzielen auseinander, weil deren Erreichung durch den Kompetenzraster zu einem *transparenten, gegenwärtigen* Maßstab für den Erfolg des gemeinsamen Lehr- und Lernprozesses wird. Die erhöhte Aufmerksamkeit für die Lernziele kann laut KELLER (2011 S. 148) allerdings auch dazu führen, dass Facetten von Leistung, die außerhalb des Rasters liegen (wie „individuelle, kreative oder unerwartete Aspekte von Schülerleistungen“) von beiden Seiten unbeachtet bleiben.

I.2.3.c Selbstgesteuertes Lernen

Die Begriffe „lebenslanges Lernen“, „lebensbegleitendes Lernen“ und „lebensbegleitender Bildungserwerb“ kommen im AHS-Lehrplan (alle fachspezifischen Bereiche eingenommen) insgesamt 26 mal vor. Erstmals wird bei den „allgemeinen Bildungszielen“ unter „4. Aufgabenbereiche der Schule“ im Rahmen von „Wissensaneignung und Kompetenzerwerb“ darauf hingewiesen, dass „[...] die Schülerinnen und Schüler im Sinne eines lebensbegleitenden Lernens zur selbstständigen, aktiven Aneignung [...] befähigt und ermutigt werden [sollen].“¹³ Das Konzept des selbstgesteuerten Lernens stellt sich der paradoxen Herausforderung Lernende zur selbstständigen Aneignung zu ermutigen. Damit wird es zum Vermittlungsprinzip des heute so stark nachgefragten lebenslangen Lernens. Auch in einem Informationsblatt des BIFIE für Lehrkräfte zu kompetenzorientiertem Unterricht (2011 S. 114) wird festgestellt, dass Kompetenzraster den Schülern und Schülerinnen helfen, bewusst am Lernprozess teilzuhaben und ihren aktuellen Lernstand einzuschätzen. „Gelingt dieses Vorhaben, wird der Grundstein zu lebenslangem Lernen gelegt.“ (ebd. S. 114)

¹² NEUWEG 2014 S. 11

¹³ AHS Lehrplan, 1. Teil: Allgemeine Bildungsziele, 4. Aufgabenbereiche der Schule

KLAPROTH-BRILL & WEDEKIND (2010 S. 7) halten in ihrem Reader zur Leistungsbewertung im Prozess des selbstgesteuerten Lernens folgendes fest: Sie sehen eine wesentliche Qualitätsverbesserung der Bewertung, wenn die verwendeten Verfahren eng mit dem Lernverhalten und der Lernbiographie von Schülern und Schülerinnen verbunden sind. Ich denke, dass Kompetenzraster diese Anforderung erfüllen, wenn es Kompensationsmöglichkeiten gibt. Diese Kompensationen sind dann nämlich lernzielspezifisch, was die Lernenden auffordert sich zu fragen, ob und was sie kompensieren wollen. Das Ergebnis der Kompensation geht in die Beurteilung ein als eine Aussage darüber, zu welchem Stand bezüglich der zu kompensierenden Lernziele der Lernprozess geführt hat. KLAPROTH-BRILL & WEDEKIND (2010 S. 9) heben außerdem die Wichtigkeit von auf Leistungsrückmeldungen folgende Beratungsgesprächen hervor. Sie sollen klären, wie Unterrichtsverlauf und Lernprozess weiter zu gestalten sind und sollen dabei „konkrete Strukturierungshilfen und weiterführende methodisch-didaktische Arrangements“ entwickeln.

Im nationalen Bildungsbericht 2015 gibt es (wie schon 2009) ein Kapitel über Leistungsbeurteilung, diesmal „unter Berücksichtigung ihrer formativen Funktion“. ¹⁴ Im Gegensatz zur summativen Leistungsbeurteilung, deren Ziel die Ergebnisbewertung nach der Leistungserbringung ist, versucht die formative Leistungsbeurteilung währenddessen Feedback zu generieren, um so den Lernprozess zu verbessern. ¹⁵ Der Kompetenzraster kann meiner Meinung nach ein mächtiger Katalysator für formatives Feedback und selbstgesteuertes Lernen sein:

5 Erfolgsstrategien (nach LEAHY et. al. 2005) für formative Leistungsbeurteilung in der Schule werden angeführt, von denen zwei durch die Verwendung von Kompetenzrastern geradezu provoziert werden: Erstens soll man zu Beginn von größeren Unterrichtseinheiten die „Lernziele und Erfolgskriterien mit den Lernenden klären“. ¹⁶ Wenn zu Semesterbeginn der Kompetenzraster ausgeteilt wird, so fordert er von der Lehrperson ab diesem Zeitpunkt die Schüler und Schülerinnen darüber zu informieren, wie er mit dem Unterricht zusammenhängt und welche Lernergebnisse bei den Leistungserhebungen erwartet werden. Zweitens sollte man „effektive Diskussionen, Aktivitäten und Aufgaben arrangieren, die zu beobachtbaren

¹⁴ BRUNEFORTH et al. 2016 S. 59

¹⁵ vgl. SCHMIDINGER, HOFMANN & STERN 2015 S. 61-65

¹⁶ BRUNEFORTH et al. 2016 S. 59

Lernergebnissen führen“¹⁷ und dafür insbesondere die Daten der Lernaktivitäten von Schülern und Schülerinnen verwenden. In diesem Sinn strukturiert und dokumentiert der Raster diese Daten und hilft dadurch herauszufinden, in welchen Bereichen „Diskussionen, Aktivitäten und Aufgaben“ arrangiert werden sollten. Ein gut eingesetzter Kompetenzraster kann also helfen formative Leistungsbeurteilung zu fördern.¹⁸

I.2.3.d Partizipation

Bei der Formulierung von Beschreibungen und Beispielen zur Illustration einzelner Taxonomiestufen der Lernziele gibt es Möglichkeiten für Partizipation: Unter dem Begriff „collaborative rubric construction“ verstehen STEVENS und LEVI (2005 S. 87) ein Vorgehen, dass die Lernenden aktiv in die Erstellung des Kompetenzrasters miteinbezieht: Ein Universitätsprofessor gab seinen Studierenden einen fertigen analytischen Kompetenzraster (siehe Kapitel I.2.1) und forderte sie auf, für jede Taxonomiestufe einer Kompetenz eine verbale Beschreibung zu entwickeln. Dieser Prozess führte zu einem bemerkenswert klaren Verständnis der Studierenden für den Erwartungshorizont der Aufgabe. Neben eigenen nahm er auch gute Formulierungen der Studierenden in seinen Raster auf und bemerkte, dass gerade diese besonders beachtet wurden.

Auch KELLER (2011 S. 148-151) meint, dass die gemeinsame Erarbeitung von Kriterien für gute Leistungen viele Vorteile bietet. Es funktioniert besser gemeinsam konkrete Handlungsbeispielen für Taxonomiestufen einer Kompetenz zu entwickeln als bloß verbale Beschreibungen zur Verfügung zu stellen. Letztlich werden so Gelegenheiten geschaffen um „gemeinsam mit Lernenden in ihrer Alltagssprache über ihre Lernpraxis und Leistungen [zu] kommunizieren, und auf diesem Wege allmählich eine gemeinsame Sprache und gemeinsame Kriterien für Lernen und Leistungen [zu] entwickeln.“ (ebd. S. 148-149)

KELLER (2011 S. 150) geht dabei sogar noch weiter und fordert von einem guten Unterricht seine Lernenden auch in der Verwendung von Kompetenzrastern zu schulen. Selbstevaluation und Peer-Evaluation bieten Raum für Schüler und Schülerinnen um

¹⁷ BRUNEFORTH et al. 2016 S. 59

¹⁸ vgl. BENNETT 2011 S. 7

sich „metakognitive Kompetenzen“ anzueignen, „d.h. ein vertieftes Wissen davon, was Qualität in einem Lernbereich ausmacht und wie sie diese selber herstellen können.“ Diese Fertigkeiten helfen den Schülern und Schülerinnen ihre Lernprozesse autonom zu gestalten.

I.2.3.e Steuerung von Lehr- und Lernprozessen

HATTIE (2012 S. 129-133) hat sich im Rahmen seiner Studie „visible learning“ auch mit der Wirkung von Feedback auseinandergesetzt. Die Ergebnisse dieser groß angelegten Metastudie zeigen, dass Feedback auf Platz 10 von mehr als 150 Größen bezüglich ihres Einflusses auf Leistung liegt, wobei sich gerade der Effekt von Feedback als sehr variabel erwies. Was unterscheidet also effizientes von weniger effizientem Feedback? Egal ob durch ein Feedback ein Sachverhalt, Metakognition oder selbstgesteuertes Lernen vermittelt werden soll, es gibt immer drei zentrale Fragen, die man dabei laut HATTIE beachten soll und ich behaupte, dass der Kompetenzraster Lehrenden und Lernenden dabei hilft:

Die 1. Frage lautet „Wohin will ich?“. Allzu oft haben Schüler und Schülerinnen leider nur ein aufgabenbezogenes Verständnis ihrer Ziele („Mein Ziel ist, die Frage richtig zu beantworten, den Auftrag korrekt zu erfüllen.“). Viel wünschenswerter wäre ein leistungsbezogenes Verständnis der Lernziele, das auf Beherrschung von Kompetenzen ausgerichtet ist („Mein Ziel ist es, diese Fähigkeit zu meistern.“). Diese Unterscheidung geht verloren, wenn sich Schüler und Schülerinnen auf die Kriterien von Leistungsbewertungen stürzen. Auch ein Kompetenzraster muss letztendlich nachvollziehbaren Kriterien folgen und schafft diese Gefahr nicht ab. Die explizit genannten Lernziele machen jedoch transparent, was die Beherrschung einer Fähigkeit ausmacht, was eigentlich trainiert werden soll und bieten damit eine leistungsbezogene Alternative für den Fokus des Lernprozesses. HATTIE betont mehrmals, wie wichtig es ist, solche Ziele für Lernende zu formulieren.

Die Arbeit mit Kompetenzrastern erleichtert nicht unbedingt die Antwort auf die 2. Frage „Wie komme ich dort hin?“. Das bleibt in der Verantwortung einer geeigneten, Beratung durch die Lehrkraft. Bei der 3. Frage „Wohin als nächstes?“, gibt der Kompetenzraster durch den Umgang mit dessen Taxonomie allerdings wesentliche Impulse. Besonders trifft das zu, wenn die Taxonomiefelder einzelner Lernziele auch mit

verbalen Beschreibungen und/oder exemplarischen Aufgaben ausgefüllt werden. Auf jeden Fall wird der Leistungsstand in einer Art und Weise rückgemeldet, die dazu einlädt, im Kompetenzraster persönliche Ziele für den eigenen Lernprozess zu setzen.

Es ist zu beachten, dass ein Unterschied besteht zwischen den unmittelbaren Rückmeldungen im Unterrichtsverlauf von denen HATTIE hier meist spricht, und den Rückmeldungen nach Leistungsfeststellungen und der Leistungsbeurteilung, bei der der Kompetenzraster vordergründig ansetzt: Im Kontext der Bewertung und Beurteilung sind die Antworten auf die drei Fragen für Schülerinnen und Schüler in Lernprozesse einzubetten, die sich über längere Zeiträume erstrecken. Je nach Lernkompetenz sind nächste Lernschritte zu konkretisieren (dann wären wir wieder beim Feedback nach HATTIE) oder die Schülerinnen und Schüler werden aufgefordert mit Hilfe des Rasters selbstgesteuert weiterzulernen.

I.2.4 Entwicklungen im Ministerium für Bildung

Im Bundesministerium für Bildung geschieht derzeit ein Umdenken im Bereich der Leistungsbeurteilung. Hier werden einige jüngere Entwicklungen präsentiert und deren Relevanz für die Zukunft des Einsatzes von Kompetenzrastern an österreichischen Schulen erklärt. NEUWEG meint, dass zur Zeit nicht ausreichend klar definiert ist, was genau Schüler und Schülerinnen für ein Befriedigend in einer Schulstufe leisten müssen. „Dass Lehrer sich bei der Notengebung häufig am Leistungsdurchschnitt der Klasse orientieren, ist insofern verständlich. Dringend erforderlich ist daher die Ausarbeitung von Kompetenzrastern, die mit klaren Beurteilungsmodellen verbunden sind.“¹⁹

Allgemein ist zu sagen, dass die Idee von Leistungsbeurteilung mit Hilfe von Kompetenzrastern im Bildungsministerium angekommen ist: Es wurden für sechs Unterrichtsgegenstände Arbeitsgruppen eingerichtet, in denen Praktiker und Praktikerinnen unter wissenschaftlicher Begleitung mit der Entwicklung von Kompetenzrastern beauftragt wurden. Diese wurden anschließend im Schuljahr 2016/17 erprobt um so in einem Abschlussbericht dem Ministerium Empfehlungen für die „LBVO neu“ zu übermitteln. Insbesondere der Umgang mit den Notendefinitionen aus der LBVO §14 ist ein Knackpunkt, da ein Kompetenzraster abbilden soll, inwiefern Schüler „wesentliche“ (vgl. LBVO §14) Kompetenzen beherrschen und in welchem Maß

¹⁹ NEUWEG 2014 S. 82

sie diese eigenständig anwenden können. Dafür ist es notwendig diese wesentlichen Kompetenzen des jeweiligen Lehrplans festzulegen.

Man will konsequente Kompetenzorientierung im Bereich der Leistungsfeststellung und -beurteilung erreichen, indem die Leistungsfeststellungsinstrumente auch eine formative Funktion erfüllen: Sie sollen den Lernenden kompetenzspezifisch ihr Niveau zeigen und damit auch die Planung nächster Lernschritte erleichtern. Außerdem soll das Ergebnis von Leistungsfeststellungen auch von späteren Leistungsfeststellungen im selben Beurteilungszeitraum ergänzt oder ersetzt werden können. „Ein solches Vorgehen würde längere notenfreie Perioden und Transparenz schaffen, das selbstständige und selbstverantwortete Lernen fördern und auch eine sowohl auf die Sachnorm als auch auf die Individualnorm bezogene Selbst- und Fremdbeurteilung unterstützen.“²⁰

Den gesetzlichen Zwang, bestimmte Leistungserhebungen zu benoten hält auch NEUWEG (2014 S. 92-93) für problematisch. Die Leistungsbeurteilung am Ende des Beurteilungszeitraumes soll ein *qualitatives* Einordnen in die Definitionen der 5 Notenstufen sein. Dementsprechend soll sie die Ergebnisse der Leistungserhebungen während des Semesters qualitativ mit einbeziehen und eben gerade nicht mit mathematisch und fachdidaktisch fragwürdigen Rechenverfahren aus summativ verstandenen Leistungsbewertungen eine Beurteilung generieren. Leistungserhebungen werden zu Chancen für Leistungsnachweise, die den Lernprozess im Sinne einer formativen Bewertung begleiten.

Auch im Informationsblatt zu kompetenzorientiertem Unterricht des BIFIE (2011 S. 114) wird zum Einsatz von Kompetenzrastern als geeignetes Mittel für differenziertes, diagnostisches Feedback geraten. Außerdem helfen sogenannte Lernraster den Schülern und Schülerinnen, die Nachhaltigkeit von Lernzielen für die Lernenden selbst zu dokumentieren. Dabei handelt es sich um eine Auflistung von Lernzielen, die in einer simplen dreistufigen Bewertung angeben, wie gut bestimmte Grundkompetenzen oder Basiswissen zum Zeitpunkt, nach 3, 6, und 9 Wochen beherrscht werden. (ebd. S. 125-127)

²⁰ BRUNEFORTH et al. 2016 S. 76

Generell ist ein grundlegender Gedanke, Spielraum zu schaffen, um den Leistungsfeststellungen ihren momentan stark summativen Charakter zu nehmen: Weniger normierte Leistungsfeststellungen (z.B. Portfolios) sollen mehr Gewicht haben können. Derzeit dürfen nur so viele mündliche und schriftliche Leistungsbeurteilungen durchgeführt werden, wie unbedingt nötig sind (vgl. LBVO §3 Abs. 1, auch bekannt als Sparsamkeitsgebot). Forschungsergebnisse zeigen aber, dass Lernprozesse, die durch hochfrequentes Feedback begleitet werden, bessere Ergebnisse liefern.²¹

Man wird sehen, ob es mit diesen formativen Ansätzen gelingt intrinsische Motivation zu fördern. Der Einsatz von Kompetenzrastern ist ein gutes Instrument um Kompetenzorientierung effizient umzusetzen, er birgt aber auch Gefahren für intrinsisch motiviertes Lernen: *Was man Lernen muss* um gute Noten zu bekommen ist nun viel transparenter und bekommt in vielen Unterrichtssituationen mehr Raum. Das kann auch dazu führen, dass Schüler und Schülerinnen gerade deswegen sich nicht fragen „*Was will ich lernen?*“. Die extrinsische Motivation wäre in diesem Fall zwar einvernehmlicher und effizienter ausgerichtet, sie würde allerdings den Raum für intrinsische Motivation vereinnahmen, was nachhaltigen Erfolgen und die Basis für selbstgesteuertes Lernen gefährdet. KELLER (2011 S. 156) geht in diesem Sinn auf Kompetenzraster als zweischneidiges Schwert ein: Durch die Kommunikation der Lernziele und des jeweiligen Lernstands werden Schüler und Schülerinnen dazu ermächtigt in eigener Regie an geeigneten Aufgaben zu üben, ohne dabei in Frust und Beliebigkeit zu enden. Das spricht für günstige Bedingungen zur Entfaltung intrinsischer Motivation. Allerdings erklärt er auch, dass bei engen Verknüpfungen mit bestimmten Aufgabenmaterial die Gefahr besteht, dass die Fremd- statt der Selbstregulation gefördert wird. Auch die Selbstkontrolle mit Bewertungsrastern, oder die „rigide Koppelung [von Beurteilungsrastern] mit ‚kalibriertem‘ Lehrbuchmaterial“ kann rezeptives Lernen fördern.

²¹ vgl. BRUNEFORTH et al. 2016 S. 76-77

I.3 Ansprüche an Leistungsbeurteilung

I.3.1 Transparenz, Gerechtigkeit, Validität

Transparenz ist der Schlüssel für die Anschlussfähigkeit auf Seiten der Lernenden. Wenn Schüler und Schülerinnen vor den ersten Leistungsfeststellungen über das gesamte Beurteilungskonzept klar informiert werden, so empfinden sie es als gerecht. Dazu gehört die Gewichtung der einzelnen Leistungsfeststellungen offen zu legen, nach welchen Kriterien diese korrigiert und bewertet werden und wie schließlich am Ende die Note zustande kommt.²²

„Der Grundsatz der Gerechtigkeit gebietet gleiche Noten auf gleiche Leistungen.“ (NEUWEG 2014 S. 116) Dieser Anspruch an **Gerechtigkeit** ist schwer ohne Abschlüge zu erfüllen. Jede Lehrkraft entscheidet, welche Aspekte von Leistung bewertet werden sollen und wie sie das bei der Korrektur umsetzt. In beiden Fällen (Wahl der Aspekte & Korrektur) können Absprachen im Kollegium zu einer Steigerung der Gerechtigkeit führen. STEVENS und LEVI (2005 S. 25) berichten aus ihrem universitären Kontext, dass die Anwendung von gemeinsamen Korrekturrastern mit einer überraschend hohen Bewertungsobjektivität einherging.

Die **Validität** ist das Maß, mit dem eine Messung das und nur das misst, was sie vorgibt zu messen. NEUWEG stellt für die Leistungsbeurteilung die Frage, wie das Ausmaß der Erreichung von Lernzielen erhoben werden soll. Dafür spielt die Qualität der Aufgabenstellungen eine wichtige Rolle. Sie müssen für Lernziele maßgeschneidert sein. Es ist auch darauf zu achten, dass jene Kompetenzen, die bei einer Aufgabe nicht gemessen werden sollen auch nicht gemessen werden.²³

Auch dem Einfluss **sachfremder Faktoren** (Auftreten, Länge der Textproduktion, Sympathiewerte, etc.) ist aktiv entgegenzuwirken, da Studien zeigen, dass sie die Beurteilung beeinflussen, auch wenn wir uns dessen oft nicht bewusst sind. 1) Desto klarer die Zielvorstellungen und Bewertungskriterien vor der Leistungsfeststellung sind, desto geringer fällt der Einfluss sachfremder Faktoren aus. In diesem Sinn behaupte ich, dass Kompetenzraster die Qualität der Beurteilung steigern, da sie Ziele für alle Beteiligten klar und begreiflich kommunizieren. 2) Schriftliche Prüfungen sind

²² vgl. NEUWEG 2014 S. 115-116

²³ vgl. NEUWEG 2014 S. 115-119

objektiver als mündliche, weil alle Schüler und Schülerinnen die gleichen Aufgaben bearbeiten und der Lehrkraft mehr Zeit für die Beurteilung zur Verfügung steht.²⁴

I.3.2 Lernsituation versus Prüfungssituation

Immer wieder habe ich während der Interviews erkannt, dass die Unterschiede in den Leistungsbeurteilungskonzepten oft damit zusammenhängen, ob das jeweilige pädagogische Setting als Lern- oder Prüfungssituation verstanden wird.

I.3.2.a Lernsituation: Pädagogischer Anspruch an Leistungsbewertung

Aus pädagogischer Sicht soll Schule die Lernenden auf ihr weiteres Leben vorbereiten, indem hilfreiche Kompetenzen (zugehörige Haltungen und Werte eingeschlossen) bestmöglich vermittelt werden. AMRHEIN KREML (2008 S. 34-35) stellt fest, dass dies in Lernsituationen geschieht, die am fruchtbarsten sind, wenn eine entspannten, angstfreie Atmosphäre ohne Zeit- und Notendruck vorliegt.

Dabei kommt dem Umgang mit Fehlern eine besondere Rolle zu. Während wir bei der Anwendung unserer Kompetenzen im Alltagsleben meist darauf bedacht sind, Fehler so weit es geht zu vermeiden, ist es im Lernprozess gerade umgekehrt: „Es gilt Aufgaben bzw. Variationen von Aufgaben bereitzustellen, an denen die Schüler/innen zeigen können, über welche Kompetenzen sie verfügen, indem sie diese in unterschiedlichen, mehr oder weniger komplexen Situationen anwenden.“²⁵ Dabei sind Fehler erwünscht, einerseits um sie aufzudecken und so den weiteren Lernprozess zu gestalten, andererseits um Erfahrungen im Fehler-Aufdecken zu ermöglichen. Sonst kommt es schnell zu einer Flucht in Automatismen ohne Einsicht und Erkenntnisgewinn, die gerade im Mathematikunterricht mit fachdidaktischem Geschick gemieden werden sollten.²⁶

Formatives Feedback hat sehr positive Effekte auf den Lernprozess, doch sollte man gerade dieses nicht als Leistungsbewertung (also Notengebung) verpacken: Ein Mangel an beurteilungsfreien Phasen durch ständige Bewertung von Schülerbeiträge (verbal oder nonverbal) im Hinblick auf die Mitarbeitsnote ist problematisch. Der offene

²⁴ vgl. NEUWEG 2014 S. 115-119

²⁵ BIFIE 2011 S. 120-121, vgl. AMRHEIN-KREML 2008 S. 14-15

²⁶ vgl. ebd.

Umgang der Lernenden mit ihrem Unverständnis wird dadurch behindert und es kommt nicht zur Entwicklung der oben beschriebenen Fehlerkultur.²⁷ Im nationalen Bildungsbericht heißt es außerdem, „dass der pädagogischen Funktion am besten mit qualitativen Rückmeldungen, wie sie für die Informationsfeststellungen vorgesehen sind, entsprochen wird (vgl. nat. Bildungsbericht 2009, S. 248)“²⁸

I.3.2.b Prüfungssituation: Gesellschaftlicher Anspruch an Leistungsbeurteilung

Aus gesellschaftlicher Sicht soll Schule auch dazu beitragen, den Leistungsstand der Absolventen und Absolventinnen einzuschätzen und als Indikator für den weiteren Bildungsweg bzw. beruflichen Weg bereit zu stellen.²⁹ Die Lehrkraft wird zu diesem Zweck mit einer leistungsgerechten Einschätzung beauftragt und in diesem Sinn bekommen die Gütekriterien der Evaluierung der Lernprodukte besondere Aufmerksamkeit.

All das spielt sich vor allem bei der Leistungsbeurteilung in der 4. und 8. Schulstufe ab, sowie bei der Reifeprüfung. Es handelt sich also um Beurteilungen, die ihren Blick auf vorangegangene Bewertungs- bzw. Prüfungssituationen richten, zu denen ich folgendes Zitat bringen möchte (welches sich nur auf Beurteilungssituationen bezieht, allerdings auch auf Bewertungssituationen übertragbar ist): „Dagegen erfüllen die zu benotenden Leistungsfeststellungen (§ 3 LBVO) neben der pädagogischen und der Berichtsfunktion primär gesellschaftliche Funktionen, wie die der Zuweisung zu verschiedenen Laufbahnen innerhalb und außerhalb der Schule (Allokationsfunktion; Eder et al., 2009, S. 247 f.) und die der Vergabe von Berechtigungen (Selektionsfunktion; Eder et al., 2009, S. 247), da die Noten aufgrund ihrer für die Betroffenen und Abnehmer/innen rasch überschaubaren Information zum zentralen Instrument im Selektionsgeschehen geworden sind (Eder et al., 2009, S. 248).“³⁰ Über die zu benotenden Leistungsfeststellungen sind für die Selektions- und Allokationsfunktion auch Unterrichtssituationen zur Bewertung von Mitarbeit relevant. In all diesen Situationen versuchen Lernende Fehler zu vermeiden und ihre Leistungen bestmöglich zu präsentieren.

²⁷ vgl. AMRHEIN-KREML et. al. 2008 S. 34-35, vgl. BRUNEFORTH et al. 2016 S. 72

²⁸ BRUNEFORTH et al. 2016 S. 59

²⁹ vgl. AMRHEIN-KREML 2008 S. 31-32

³⁰ BRUNEFORTH et al. 2016 S. 61

I.3.2.c Leistungsbewertung im Spannungsfeld nicht vereinbarer Ansprüche

NEUWEG (2014 S. 2-3) argumentiert wie aus dem gesellschaftlichen Anspruch an Leistungsbeurteilung die Notwendigkeit für gesetzliche Regelungen entsteht: Leistungsbeurteilung hat für die Lernenden weitreichende Konsequenzen und dementsprechend sind sie durch Regulierungen vor ungerechtfertigter Benachteiligung zu schützen. Auf der anderen Seite „schränkt Überregulierung die für die fruchtbare Gestaltung pädagogischer Prozesse erforderliche Flexibilität und Einzelfallbezogenheit sicherlich ein.“³¹

Außerdem erkennt er die Doppelrolle von Lehrkräften als Prüfer und Förderer als problematisch. Sie führt zu einer Doppelbeziehung zu den Lernenden, in der sie einerseits im Sinne eines erfolgreichen Lernprozesses offen mit ihren Fehlern umgehen sollten und andererseits im Sinne einer guten Beurteilung ihre Fehler so gut wie möglich verbergen müssen. NEUWEG meint, dass Informationsfeststellungen eine Lösung wären um diesem Problem zu begegnen. So entsteht besagter beurteilungsfreier Raum, den Lernende nutzen können, um ihre Fehler als Lernchancen zu nutzen. Prüfungsängste in beurteilten Leistungssituationen werden vermindert, weil deren Rahmenbedingungen transparenter werden. Die Regelmäßigkeit der Informationsfeststellungen ist ein wichtiges Kriterium um deren Vorteile zu nutzen.

I.4 Lehrplan und Kompetenzmodell

Der AHS Lehrplan für die Oberstufe hat über Sommer 2017 eine Reihe von Neuerungen erfahren, die vor allem damit zusammenhängen, dass mit 1. September 2017 die „neue Oberstufe“ (NOST) startete. Einige davon, sind auch für den Einsatz von Kompetenzrastern relevant:

I.4.1 Kompetenzmodell des AHS Lehrplans

Im Kapitel „Bildungs- und Lehraufgaben, Lehrstoff“ des AHS Oberstufenlehrplans findet sich das vom BIFIE entwickelte Kompetenzmodell, an dem sich der Lehrplan orientiert:

„Mathematische Kompetenzen besitzen eine Inhaltsdimension (auf welche mathematischen Inhalte sie sich beziehen, z.B. Funktionale Abhängigkeiten), eine

³¹ NEUWEG (2014 S. 2-3)

Handlungsdimension (auf welche Art von Tätigkeit sie sich beziehen, also was getan wird) und eine Komplexitätsdimension (bezogen auf die Art und den Grad der Vernetzungen). Unter mathematischen Kompetenzen werden hier längerfristig verfügbare kognitive Fähigkeiten verstanden, die von Lernenden entwickelt werden sollen und sie befähigen, bestimmte Tätigkeiten in variablen Situationen auszuüben, sowie die Bereitschaft, diese Fähigkeiten und Fertigkeiten einzusetzen.

Inhaltsdimension: Mathematische Kompetenz erfordert Kenntnisse und Wissen aus folgenden Bereichen

- Algebra und Geometrie
- funktionale Abhängigkeiten
- Analysis
- Wahrscheinlichkeit und Statistik.

Handlungsdimension: Mathematische Kompetenz erfordert Fertigkeiten und Fähigkeiten bei folgenden Tätigkeiten:

- Darstellend-modellierendes Arbeiten umfasst alle Aktivitäten, die mit der Übersetzung von Situationen, Zuständen und Prozessen aus der Alltagssprache in die Sprache der Mathematik zu tun haben. Auch der innermathematische Wechsel von Darstellungsformen gehört zu diesen Aktivitäten.
- Formal-operatives Arbeiten umfasst alle Aktivitäten, die auf Kalkülen bzw. Algorithmen beruhen, also das Anwenden von Verfahren, Rechenmethoden oder Techniken.
- Interpretierend-dokumentierendes Arbeiten umfasst alle Aktivitäten, die mit der Übersetzung mathematischer Darstellungen, Zusammenhänge und Sachverhalte in die Alltagssprache sowie der Deutung und Dokumentation von Ergebnissen zu tun haben.
- Kritisch-argumentatives Arbeiten umfasst alle Aktivitäten, die mit Argumentieren, Hinterfragen, Ausloten von Grenzen und Begründen zu tun haben. Das Beweisen von Behauptungen oder heuristisch gewonnener Vermutungen ist ein Schwerpunkt dieses Tätigkeitsbereichs.

Komplexitätsdimension: Die zur Bewältigung mathematischer Aufgaben- und Problemstellungen notwendigen Anforderungen können stark differieren und gehen von Reproduktion über Vernetzungen hin zur Reflexion.

- Einsetzen von Grundwissen und Grundfähigkeiten meint die Wiedergabe oder direkte Anwendung von grundlegenden Begriffen, Verfahren oder Darstellungen. In der Regel sind nur reproduktives mathematisches Wissen und Können oder die aus dem Kontext unmittelbar erkennbare direkte Anwendung von Kenntnissen und Fertigkeiten erforderlich.
- Herstellen von Verbindungen ist erforderlich, wenn der mathematische Sachverhalt vielschichtiger ist, sodass Begriffe, Sätze, Verfahren und Darstellungen aus einem oder verschiedenen mathematischen Gebieten oder unterschiedliche mathematische Tätigkeiten in geeigneter Weise miteinander verbunden werden müssen.
- Problemlösen und Reflektieren: Problemlösen baut auf Eigentätigkeit und heuristischen Strategien in nicht vertrauten Situationen auf. Reflektieren meint das Nachdenken über Zusammenhänge, die sich aus dem dargelegten mathematischen Sachverhalt nicht von selbst ergeben. Reflexionswissen ist ein anhand entsprechender Nachdenkprozesse entwickeltes Wissen über Mathematik.“³²

Dieses dreidimensionale Kompetenzmodell für Mathematik ist grundlegend für die standardisierte Reifeprüfung, die Bildungsstandards und wird auch im Lehrplan an prominenter Stelle vor den Kompetenzen der einzelnen Semestermodule genannt. Die motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und das Verantwortungsbewusstsein, welche per Definition ein grundlegender Bestandteil einer Kompetenz sind (vgl. Kapitel I.1), kommen darin allerdings nicht explizit vor. Selbst genaues Nachlesen in einem Informationsblatt des BFIE für Lehrkräfte zu kompetenzorientiertem Unterricht³³ liefert neben Inhalts- und Handlungsdimension nur noch „personale und soziale Kompetenzen“ ³⁴ („selbstständiges Arbeiten, Kommunikationsvermögen und Teamfähigkeiten, kritisches Hinterfragen, Übernahme

³² Bundesministers für Unterricht und Kunst 2017

³³ BIFIE 2011 S. 110-112

³⁴ BIFIE 2011 S. 111

von Verantwortung für sich selbst und in der Gruppe, u.v.m.“³⁵) und bezieht sich damit auf die soziale Bereitschaft. Mit der Nennung von „Arbeitsverhalten und Arbeitsdisziplin“ als „Schlüsselqualifikationen schulischen Lernens“ wird auch noch die volitionale und motivationale Bereitschaft als Bestandteil von Kompetenz angesprochen. Dass kompetentes Handeln auch eine *verantwortungsvolle* Lösung eines Problems beinhaltet, wird nicht erwähnt. Gleichzeitig heißt es etwas später in diesem Informationsblatt des BIFIE, dass eine kompetenzorientierte Leistungsbewertung die Berücksichtigung „möglichst vieler (aller) Kompetenzaspekte“³⁶ versucht.

Ich habe im Kapitel I.2.3 „Funktionen und Mehrwert von Kompetenzrastern“ bereits erklärt, dass ich zum Kompetenzbegriff nach WEINERT stehe, auch wenn ich es nicht für machbar halte, soziale Bereitschaft und Verantwortungsgefühl in Rastern zu operationalisieren. Diese Aspekte sind eben schwer messbar. Umso wichtiger fände ich es, sie im Kompetenzmodell und Anleitungen für best practice Beispiele sichtbar zu machen.³⁷

I.4.2 Weitere Änderung im Mathematik Lehrplan der AHS Oberstufe

Im Mathematik-Lehrplan der AHS (Stand Oktober 2017) fällt eine Fokussierung der „Sicherung der Nachhaltigkeit“³⁸ auf, die es im Sommersemester 2017 in dieser Form noch nicht gab. Folgender Satz ist der Aufzählung des Stoffes der einzelnen Semestermodule im AHS-Lehrplan vorgelagert: „Da Mathematik aufbauend strukturiert ist, ist auf die Aktivierung des notwendigen Vorwissens, die Wiederholung und Sicherung der Nachhaltigkeit zu achten.“³⁹ Ab der 10. Schulstufe beginnt jedes Semestermodul mit folgendem Bereich:

„Sicherung der Nachhaltigkeit

- Notwendiges Vorwissen für die Kompetenzbereiche dieses Moduls wiederholen und aktivieren
- Grundlagen für die Kompetenzbereiche dieses Moduls ergänzen und bereitstellen

³⁵ BIFIE 2011 S. 111

³⁶ BIFIE 2011 S. 112

³⁷ vgl. KLAPROTH-BRILL & WEDEKIND 2010 S. 11

³⁸ Bundesministers für Unterricht und Kunst 2017

³⁹ ebd.

- Grundkompetenzen nachhaltig sichern⁴⁰

Es geht also um „notwendiges Vorwissen“, „Grundlagen“ und „Grundkompetenzen“, die für ein erfolgreiches Weiterlernen notwendig sind. Mit der mehrfachen Nennung der Nachhaltigkeit wird vermutlich angestrebt, die Absicherung dieser Grundlagen weiter auszubauen, als das momentan in der gängigen Praxis der Fall ist. Bei der Gestaltung von Kompetenzrastern sehe ich folgende Möglichkeiten, um nachhaltiges Lernen zu fördern: Die Nachhaltigkeit kann als eigener Kompetenzbereich in den Raster aufgenommen werden (und damit auch in den Unterricht und die Leistungsfeststellungen) oder man versucht bei der Taxonomie über die qualitativen Kriterien im Umgang mit dem Begriff des „Wesentlichen“ (vgl. LBVO §14) die Sicherung der Nachhaltigkeit in den Vordergrund zu rücken.

In einem Informationsblatt zu kompetenzorientiertem Unterricht des BIFIE (2011 S. 124-125) werden Empfehlungen zum praktische Umgang mit Nachhaltigkeit gegeben. Dabei wird die Überprüfung der momentanen Verfügbarkeit von Wissen und Fertigkeiten als für die Nachhaltigkeit mäßig förderlich dargestellt. Viel mehr soll es um den Aufbau der Kompetenz des „Wieder-Holen-Könnens“ gehen. Dabei ist zu akzeptieren, dass aufgrund der begrenzten Speicherkapazität des menschlichen Gehirns auch etwas vergessen werden darf. Im Vordergrund sollen Strategien stehen, die im Sinne eines Modellierungskreislaufs (reale Situation modellieren → operieren → Ergebnisse interpretieren → Ergebnisse bewerten → Modell neu strukturieren) zu verstehen sind.

I.4.3 Allgemeine Änderungen durch die NOST

Die NOST bringt eine Reihe von weiteren tiefgehenden Änderungen mit sich, die mit 1. September 2017 in Kraft treten. Das Ziel sind „bedarfsgerechte Fördermaßnahmen“ und die Einführung von semestrierten „Kompetenzmodulen“ um insgesamt „die schrittweise und kontinuierliche Leistungserbringung der Schüler/innen“ zu fördern.⁴¹

Die Semestrierung des Lehrplans in Kompetenzmodule bedeutet, dass es statt Semesterbenachrichtigung und Jahreszeugnis nun für jedes Semester ein Semesterzeugnis gibt: Dabei darf sich die Semesterbeurteilung nur auf die im jeweiligen

⁴⁰ Bundesministers für Unterricht und Kunst 2017

⁴¹ Bundesministerium für Bildung 2016 S. 1

Semester erbrachten Leistungen beziehen. Das bedeutet nicht unbedingt, dass ein Raster für das ganze Schuljahr nicht möglich ist, aber dass auf jeden Fall Leistungen getrennt nach Semestern darstellbar sein müssen und sie bei der Beurteilung getrennt zu betrachten sind.

Kommt es zu einer Frühwarnung (SchUG §19 Abs. 3a) so ist, wie gehabt, die Möglichkeit für ein KEL-Gespräch (Kind-Eltern-Lehrer/Lehrerin-Gespräch) anzubieten, indem Fördermöglichkeiten durchgesprochen werden sollen. Neu ist das Angebot, dass die Lernenden nun Zugang zur (freiwilligen) individuellen Lernbegleitung (ILB) bekommen können. Neben dem regulären Fachunterricht und dem fachspezifischen Förderunterricht bekommt das Förderangebot so eine dritte Säule. Im Gegensatz zum fachspezifischen Förderunterricht, soll sich die *gegenstandsunabhängige* ILB dem Ausbau des selbstgesteuerten Lernens durch Vermittlung günstiger Lernstrategien widmen. Ich denke, für ein fruchtbares Zusammenwirken dieser drei Säulen wird die Kommunikation von leistungsdiagnostischen Informationen über einzelne Lernende sehr förderlich sein. Kompetenzraster bieten hier eine gute Möglichkeit um sowohl legitistischen (s.u.) als auch pädagogischen Ansprüchen nachzukommen. Das wird nur dann zutreffen, wenn alle Beteiligten (aus dem Unterricht, Förderunterricht und der ILB) mit dem Leistungsbeurteilungskonzept, das hinter einem Raster steckt, vertraut sind.

Wenn ein Semester negativ oder nicht beurteilt wird, so ist dem Semesterzeugnis ein Beiblatt für jenes Fach beizulegen, auf dem „jene Bildungs- und Lehraufgaben sowie Lehrstoffbereiche [...] festzuhalten [sind], die zu der negativen Beurteilung bzw. Nichtbeurteilung geführt haben“.⁴² Dieses Beiblatt enthält damit den Prüfungsstoff für die Semesterprüfung. Die Zusammenstellung der Aufgaben vor den Leistungsfeststellungen wird daher anspruchsvoller um *inhaltlich differenziert* den Erfolg und Misserfolg in einzelnen Bereichen feststellen zu können. Die Arbeit mit einem Kompetenzraster fördert genau diese Auseinandersetzung mit inhaltlicher Differenzierung. Diese Herausforderung wird zu einem bindenden Anspruch, wenn Schüler ab der zweiten Wiederholung ihrer Semesterprüfung von ihrem Recht gebrauch machen, ihre Prüferin/ihren Prüfer selbst zu wählen.

⁴² Bundesministerium für Bildung 2016 S. 1

Die Aufstiegsberechtigung ist für Schülerinnen und Schüler um vieles leichter zu erlangen und funktioniert nicht semestriert sondern jahresweise, wie gehabt. Liegen nach den Wiederholungsterminen im September noch immer mehr als zwei Nicht genügend/Nicht beurteilt vor, so muss das Schuljahr wiederholt werden. Hier wird ein Satz aus dem Vorwort der Broschüre zur NOST interessant: „Alle positiv erbrachten Leistungen bleiben erhalten, nur negativ Abgeschlossenes muss ausgebessert werden.“ Es ist klar geregelt, dass dieser Grundsatz für Repetenten und ihre positiv abgeschlossenen Fächer gilt (die Beurteilungen der Kompetenzmodule können verbessert, aber nicht verschlechtert werden). Offen bleibt, was das für einzelne, positiv abgeschlossene Lernziele eines Kompetenzmoduls bedeutet. Ein Kompetenzraster liefert diese Informationen auf jeden Fall, es bleibt jedoch Handlungsspielraum bei der Lehrkraft, wie mit bereits positiv bewerteten Lernzielen umgegangen wird.

Ich sehe hier einen Konflikt mit der Nachhaltigkeit, den ich anhand eines Beispiels verdeutlichen möchte: Auch wenn jemand durch merkliche Ansätze von Eigenständigkeit im Bereich der Prozentrechnung dieses Lernziel in der 6. Schulstufe auf hohem Niveau erreicht hat, fände ich es wichtig, dass diskutabel bleibt, ob dieses Lernziel erreicht *bleibt*, wenn in der 10. Schulstufe selbst wesentliche Bereiche nicht mehr beherrscht werden. Wie man mit nachhaltiger und nicht-nachhaltiger Erreichung von Lernzielen umgeht, ist auch bei der Arbeit mit Kompetenzrastern eine grundlegende Frage.

I.5 Bezugsnormen

„Bezugsnormen sind Standards, mit denen man ein vorliegendes Resultat vergleicht, wenn man beurteilen will, ob es sich um eine gute oder schlechte Leistung handelt.“⁴³ Prinzipiell gilt laut LBVO die Sachnorm. Es gibt jedoch auch Situationen, in denen andere Bezugsnormen zum Tragen kommen sollten.

I.5.1 Soziale Bezugsnorm

Leistungen werden mit anderen Leistungen in der Klasse verglichen. Die besten und schlechtesten der Gruppe lassen sich so gut herausfinden, was sinnvoll sein kann um relative Förder- und Forderpotenziale herauszufinden. Es ist jedoch kein Vergleich mit

⁴³ BROMME et al. 2005 S. 31

Leistungen außerhalb der Gruppe möglich und Lernfortschritte der Gruppe bleiben verborgen. Diese Bezugsnorm ist aufgrund der LBVO nicht zulässig.⁴⁴

Als sinnvoller **Vorteil** ist zu nennen, dass Fehleinschätzungen bzgl. der Schwierigkeit von Aufgaben nachgelagert korrigiert werden können.⁴⁵

Nachteile:⁴⁶

- Diese Art zu beurteilen ist ungerecht, weil Schüler und Schülerinnen für die gleiche Leistung verschiedene Noten bekommen, je nachdem ob sie in einer guten oder einer schlechten Klasse sitzen. Insbesondere für die leistungsschwächeren Schüler und Schülerinnen ergibt sich so eine motivationshemmende Situation, weil der Fortschritt am Weg zum Lernziel nicht sichtbar wird, so lange sie im Klassenranking stagnieren.
- Die Beurteilung gibt keine Information über aktuelle Position am Weg zum Lernziel, sondern lediglich über die Position im Vergleich zu Mitschülern und Mitschülerinnen.
- Die Aussagekraft der Beurteilung für Schul-Außenstehende leidet sehr, da sie in hohem Maß davon abhängt, ob die beurteilte Person in einer guten oder schlechten Klasse gesessen ist.
- Die soziale Bezugsnorm kann die Bereitschaft für Kooperation senken, weil eine Verbesserung der eigenen Beurteilung schwieriger ist, wenn auch das Umfeld sich verbessert.

NEUWEG (2014 S. 79) führt die breite Anwendung der sozialen Bezugsnorm entgegen den Vorschriften der LBVO und fachdidaktischen Überlegungen auf die Hartnäckigkeit der Vorstellung zurück, dass die Noten einer Schulklasse normalverteilt sein sollten. Selbst wenn die Annahme für die Grundgesamtheit stimmt, ist davon auszugehen, dass es bei Stichproben bzw. einzelnen Klassen in der Regel zu Abweichungen kommt.

Die Sozialnorm „sollte lediglich als Korrektiv bei einer Fehleinschätzung des Schwierigkeitsgrades einer Arbeit herangezogen werden.“⁴⁷ Die Regelung zur

⁴⁴ vgl. AMRHEIN-KREML et al. 2008 S. 39

⁴⁵ vgl. NEUWEG 2014 S. 77

⁴⁶ vgl. NEUWEG 2014 S. 77-79

⁴⁷ NEUWEG 2014 S. 79

Wiederholung von Schularbeiten und Tests (mehr als die Hälfte negativ) wird von NEUWEG auch als Aspekt der Sozialnorm interpretiert.

Die LBVO §11 Abs. 1, zweiter Satz besagt, dass Leistungen der Schüler und Schülerinnen „sachlich und gerecht“ zu beurteilen sind. Intuitiv widerspricht die Sozialnorm diesem Gerechtigkeitsprinzip. Die Gesetzeswidrigkeit der Berücksichtigung des Klassendurchschnitts bei der Leistungsbeurteilung (mit oben genannten Ausnahmen) wurde durch das Erkenntnis vom 9.3.1981, Zl 10/3420/80 des Österreichischen Verwaltungsgerichtshofes explizit formuliert und ist daher nicht weiter diskutierbar.⁴⁸

I.5.2 Kriteriale oder Sachnorm

Das Ausmaß der Erreichung von gesetzlich vorgeschriebenen Lernzielen wird hier zum Maßstab für Beurteilung. Es geht darum, den Abstand vom Lernziel zu messen (auch im positiven Sinne bei überragenden Leistungen).

Vorteile

- Schüler, Schülerinnen und Eltern bekommen eine Auskunft über das tatsächliche Ausmaß der Erreichung der Lernziele. Sie erfahren, wo sie stehen und wie viel noch gefehlt hat, falls das Ziel noch nicht erreicht wurde.
- Auch für die Lehrperson werden diese Informationen zugänglich und können somit in die weitere Gestaltung des Unterrichts miteinbezogen werden.
- Die Sachnorm ist auch für Institutionen und Personen außerhalb der Schule ein sinnvoller Beurteilungsmaßstab. Gerade an den Nahtstellen im Schulsystem bzw. zum weiteren Bildungsweg/Arbeitsmarkt ist die Nachvollziehbarkeit und Aussagekraft der Sachnorm von großer Bedeutung.
- Die klare Koppelung von Lernzielen und Noten unabhängig vom Verhältnis zum Klassendurchschnitt wirkt sich positiv auf die Motivation aus.

Von der Gruppenleistung unabhängige, fachlich sachliche Anforderungen werden für die Beurteilung herangezogen. Das wären zum Beispiel überprüfbare Lernziele, die aus den Kompetenzen im Lehrplan abgeleitet werden können. Für Schüler und Schülerinnen werden Defizite unmittelbar sichtbar, sodass die Beurteilung auch als konstruktives Feedback genutzt werden kann.

⁴⁸ vgl. NEUWEG 2014 S. 81

Die Sachnorm hat den **Nachteil**, dass sie jeglichen relativen Vergleich verliert: Es ist unter Umständen nicht klar, ob das Erreichen der Lernziele selbstverständlich oder das Ergebnis besonderer Lernfähigkeit ist. Ein zweiter Nachteil ist, dass schwer operationalisierbare Lernziele meist nicht in solche Kriterienkataloge aufgenommen werden können.⁴⁹

Der §11 der LBVO Abs. 1 fordert, dass der Maßstab für Leistungsbeurteilung „die Forderungen des Lehrplanes unter Bedachtnahme auf den jeweiligen Stand des Unterrichts“ ist und schreibt damit eine Anwendung der Sachnorm vor. NEUWEG (2014 S. 81) interpretiert daraus unter Berücksichtigung des Verbots der Sozialnorm eine gesetzliche Pflicht, laut der Beurteilungsschlüssel bereits vor Leistungserhebungen feststehen und nicht nachträglich verändert werden dürfen. (Wobei er auch die Ausnahmen im vorigen Unterkapitel formuliert hat.)

I.5.3 Individualnorm

Der Lernzuwachs wird über einen festgelegten Zeitraum gemessen, also früherer Leistungsstand mit aktuellem Leistungsstand eines Individuums verglichen. So soll das subjektive Leistungsvermögen des Schülers oder der Schülerin zum Maßstab für die Beurteilung werden. „Auf jedem Leistungsniveau sind gute [...] und schlechte [...] Leistungen möglich.“ (RHEINBERG 2001 S. 65) Erfolge werden so angemessen gewürdigt, während Entmutigungen vermieden werden. Leistungsunterschiede zwischen Schülern und Schülerinnen werden dauerhaft ausgeblendet und es kann zur Vernachlässigung von vorgegebenen Lernzielen kommen. Aus der Sozialpsychologie ist bekannt, dass Menschen nach sozialem Vergleich suchen, um sich ihrer Einschätzung sicher zu werden. Dieses Bedürfnis bleibt bei dieser Bezugsnorm unberücksichtigt.⁵⁰

Vorteile

Die Individualnorm gilt als besonders motivationsfördernd, weil so jeder Lernzuwachs belohnt wird. Auch für Leistungsschwache sind gute Beurteilungen leicht erreichbar, während besonders starke Schüler und Schülerinnen sich nicht auf ihren Lorbeeren ausruhen können.

⁴⁹ vgl. AMRHEIN-KREML et al. 2008 S. 39f

⁵⁰ vgl. AMRHEIN-KREML et al. 2008 S. 40

Nachteile

Die Individualnorm will sichtbar machen, wie viel des Möglichen auch tatsächlich geschafft wurde. Der Fortschritt im Lernprozess (als Differenz zwischen dem Niveau vor und nach dem Lernprozess) wird kreditiert. Wie hoch das Niveau ist, welches schließlich erreicht wird, spielt keine Rolle. Damit kommt die Individualnorm in einen Konflikt mit der prognostischen Allokationsfunktion von Leistungsbeurteilung. Die gesellschaftliche Erwartung wäre ja gerade, dass das Niveau der *momentanen* Leistungsfähigkeit über weitere Bildungs- und Berufschancen entscheiden soll und nicht wie groß der Fortschritt der letzten Jahre (unabhängig vom aktuellen Stand) war.

NEUWEG (2014 S. 83) meint, dass die Individualnorm nur in Ausnahmefällen vorgeschrieben ist: Die LBVO §2 Abs. 4 und §11 Abs. 8 sagen, dass bei einer Beeinflussung der Leistungserbringung durch körperliche Behinderung oder gesundheitliche Gefährdung durch eine Leistungsfeststellung so vorzugehen ist: In diesen Fällen ist bei der Beurteilung zu berücksichtigen, wie viel im Rahmen des Unterrichts für den Lernenden erreichbar war.

Ich denke hier aber auch an den §20, welcher besagt, dass bei der Beurteilung am Ende eines Beurteilungszeitraumes alle erbrachten Leistungen miteinzubeziehen sind, „wobei dem zuletzt erreichten Leistungsstand das größere Gewicht zuzumessen ist.“ Das ist meiner Meinung nach eine Aufforderung neben der Sachnorm auch Aspekte der Individualnorm anzuwenden.

Ein abschließendes Zitat aus dem nationalen Bildungsbericht 2015, das den Umgang mit den Bezugsnormen in der Praxis beleuchtet: „Das Schulunterrichtsgesetz (SchUG) und die LBVO verlangen zwar eine Beurteilung auf der Grundlage der kriterialen Bezugsnorm, die auch für die lernfördernden Effekte eine Voraussetzung ist. Bei der stärkeren Gewichtung des zuletzt erfassten Leistungsstands bei der Bestimmung der (Halb-) Jahresnote (§20 LBVO) sollte auch die individuelle Bezugsnorm Berücksichtigung finden. Mangels konkreter kompetenzbezogener Kriterien wird jedoch in der Regel nach der sozialen Bezugsnorm beurteilt, die negative Effekte auf die Leistungsmotivation und das Selbstkonzept leistungsschwächerer Schüler/innen nach sich zieht.“⁵¹

⁵¹ BRUNEFORTH et al. 2016 S. 72

I.6 Taxonomie und Beurteilungsstufen

„Zum einen stimulieren sie [Lernzieltaxonomien] eine kompetenzorientierte Prüfungsplanung, weil sie an die Vielfalt kognitiver Anforderungen jenseits der bloßen Wissensproduktion erinnern. Zum anderen bieten sie die Möglichkeit, die einzelnen Aufgabenstellungen auf ihr kognitives Niveau hin zu überprüfen und festzustellen, ob und in welchem Maße und Sinne eine Prüfung kompetenzorientiert ausgestaltet ist.“⁵²

Im §14 der LBVO werden die gängigen Noten („Beurteilungsstufen“) in jeweils einem Absatz festgelegt. Die Basis für die Gestaltung der Taxonomie eines Kompetenzrasters sind die dort festgelegten qualitativen Kriterien. Sie können entweder direkt bei der Bewertung pro Lernziel angewendet werden, oder die Taxonomie wird so gestaltet, dass die qualitativen Kriterien erst bei der Beurteilung zum Tragen kommen. Nun wollen wir einen Blick auf diese Kriterien der LBVO werfen:

Für jede Note werden Leistungen betrachtet, „mit denen der Schüler die nach Maßgabe des Lehrplanes gestellten Anforderungen in der Erfassung und in der Anwendung des Lehrstoffes sowie in der Durchführung der Aufgaben“ in verschiedenem Ausmaß erfüllt. NEUWEG nennt diesen Bereich der zu beurteilenden Leistungen „vorwiegend reproduktiv“. Für Sehr gut und Gut sind auch die Eigenständigkeit und das selbstständige Anwenden des Wissens und Könnens auf neuartige Aufgaben zu überprüfen. Diese beiden Bereiche nennt er „vorwiegend produktiv“. ⁵³ Diese Notendefinitionen fordern implizit einen kompetenzorientierten Unterricht und damit letztlich auch kompetenzorientierte Leistungsfeststellungen. Die meisten Lehrkräfte können sich sicherlich mit diesem gesetzlichen Anspruch identifizieren und doch sehen wir, dass viele von ihnen in der Praxis reproduktiv abprüfen, wodurch streng genommen keine LBVO-konforme Beurteilung möglich ist.⁵⁴

⁵² NEUWEG 2014 S. 13

⁵³ NEUWEG 2014 S. 72-74

⁵⁴ vgl. NEUWEG 2014 S. 12-13

Diese Tabelle fasst den §14 der LBVO tabellarisch zusammen:

	Reproduktive Leistung	Produktive Leistung	
	Erfassung und Anwendung des Lehrstoffes; Durchführung der Aufgaben	Eigenständigkeit	Selbstständige Anwendung des Wissens und Könnens auf neuartige Aufgaben
Sehr gut	In weit über das Wesentliche hinausgehendem Ausmaß	Deutlich (wo dies möglich ist)	Muss vorliegen (wo dies möglich ist)
Gut	In über das Wesentliche hinausgehendem Ausmaß	Merklich (wo dies möglich ist)	Bei entsprechender Anleitung (wo dies möglich ist)
Befriedigend	In den wesentlichen Bereichen zur Gänze erfüllt	Mängel in der Durchführung der Aufgaben werden durch merkliche Ansätze ausgeglichen	Bei entsprechender Anleitung (wo dies möglich ist)
Genügend	In den wesentlichen Bereichen überwiegend		
Nicht genügend	Nicht einmal in den wesentlichen Bereichen überwiegend		

Tabelle 2: Notenstufen laut LBVO §14 (Darstellung nach NEUWEG 2014: S. 74)

Die Lehrperson muss rechtlich gesehen unterscheiden, welche Bereiche bei der Erfassung und Anwendung des Lehrstoffes, sowie in der Durchführung der Aufgaben wesentlich sind und welche unwesentlich. Wie diese Bereiche zu unterscheiden sind, darüber findet sich derzeit noch nichts in der LBVO bzw. im Mathematik-Lehrplan, was sich jedoch in den nächsten Jahren ändern könnte.

II. Teil Forschungsprojekt

II.1 Forschungsfrage und Problemstellung

Mir war durch das Studium der Literatur und einigen ersten Gesprächen mit Lehrenden schnell klar, dass die Frage des Aufwands eine zentrale Rolle bei der Umsetzung eines Beurteilungskonzepts mit Kompetenzrastern ist. Deshalb gingen meine ersten Ambitionen in Richtung Aufwandsrechtfertigung und -minimierung und ich formulierte dazu folgende Forschungsfrage:

„Wie lässt sich der Mehraufwand für die Beurteilung mit Hilfe von Kompetenzrastern minimieren? Was sind die Vorteile von Beurteilung mittels Kompetenzraster, die dabei erhalten bleiben müssen?“

Nach den ersten drei Interviews bekam ich den Eindruck, dass meine erste Forschungsfrage den Aufwand zu isoliert betrachtete. Die Lehrkräfte konnten wenig Konkretes über den Aufwand selbst sagen und erzählten immer wieder von Gestaltungsspielräumen, in denen sie unterschiedliche Ansätze erprobt und verworfen haben. Aufwand spielte dabei immer wieder eine Rolle, allerdings eher als Aspekt der verschiedenen Umsetzungen. Ich begann zu verstehen, dass der Erfolg von Kompetenzrastern sich vor allem darin zeigt, dass Bereiche des Unterrichts über die Beurteilung hinaus (Semesterplanung, Übungsphasen, Leistungsfeststellungen, Kommunikation, etc.) umgestaltet werden. Daher formulierte ich eine neue Forschungsfrage:

„Welche Gestaltungsspielräume gibt es bei der Beurteilung im Mathematikunterricht mit Hilfe von Kompetenzrastern? Welche Möglichkeiten stehen jeweils zur Verfügung? Wie wirken sie sich auf den Lern- und Lehrprozess aus? Wie könnten sinnvolle aufwandsarme Umsetzungen aussehen?“

In diesem Sinne versuche ich Gestaltungsspielräume zu identifizieren und die verschiedenen Möglichkeiten, von denen die Lehrenden und die Literatur berichten, zu sammeln. Auch die Konsequenzen verschiedener Möglichkeiten für Lehrende und Lernende sollen dargestellt werden. Mir ist wichtig, den Aufwand der Gestaltungsmöglichkeit ebenfalls zu beleuchten, da er wie gesagt eines der wichtigsten Kriterien für die Umsetzbarkeit darstellt. Ich möchte betonen, dass ich nicht

beabsichtige Empfehlungen abzugeben. Viel mehr soll der Leser/die Leserin hier Informationen und Anregungen finden, um selbst zu entscheiden, wie eine gelungene Umsetzung einer Leistungsbeurteilung mit Kompetenzrastern aussehen könnte. Dieser Ansatz entspricht meiner im Rahmen dieser Arbeit gereiften Überzeugung, dass ein normativer Zugang in dieser Angelegenheit nicht angebracht ist, weil Umsetzungen zur jeweiligen Lehrperson passen müssen. In manchen Bereichen gibt es sehr unterschiedliche Überzeugungen und Ansätze, die für die jeweiligen Lehrenden gut funktionieren, allerdings ganz und gar nicht austauschbar sind.

II.2 Methodisches Vorgehen

Meine Forschungsfrage (sowohl die erste als auch die zweite) zielt auf Umsetzung in der Praxis. Dafür braucht es Erfahrung im Allgemeinen, aber auch mit Kompetenzrastern im Speziellen. Da mir derzeit beides noch fehlt, war für mich klar, dass ich in Kontakt mit Experten treten muss. Ich entschloss mich daher einen großen Teil meiner Arbeit der Durchführung und Auswertung von 8 qualitativen Experteninterviews mit 9 Experten und Expertinnen zu widmen (das Interview 2 wurde aus terminlichen Gründen mit L2.1 und L2.2 geführt). Dafür habe ich einen Interviewleitfaden, welcher die wesentlichen Fragen rund um meine Forschungsfrage abdeckt, erstellt und parallel versucht Interviewpartner und -partnerinnen zu finden. Dann wurden die Interviews durchgeführt, transkribiert und analysiert. All diese Schritte werden im Folgenden nochmals genauer beschrieben.

II.2.1 Die Interviewpartner und -partnerinnen

Mein Auswahlkriterium für meine Interviewpartner und -partnerinnen war, dass es sich um Lehrkräfte handeln sollte, die Erfahrung mit dem Einsatz von Kompetenzrastern im Mathematikunterricht der Sekundarstufe I und II haben. Ich habe auch mit einigen NMS-Lehrkräften gesprochen und bin sehr froh über diese Entscheidung, weil es dort teilweise ganz andere Ansätze gibt (z.B. 4.0-Skala als Taxonomie, Handlungsbereiche als zwischengeschaltete Gliederungsebene in den Kompetenzrastern).

Der Einsatz von Kompetenzrastern ist in Österreich gerade erst im Kommen, weswegen es nicht ganz einfach war, an geeignete Interviewpartner und -partnerinnen zu kommen. Ich hatte Glück, Zugang zu einer Arbeitsgruppe, die gemeinsam Kompetenzraster

entwickelte, zu bekommen. Mir fiel auf, dass die online Lernplattform <https://lms.at/>⁵⁵ auch Tools für die Führung von digitalen Aufzeichnungen über Leistungserhebungen anbietet. Ich möchte mich an dieser Stelle dafür bedanken, dass LMS mich unterstützt hat, Kontakte zu einigen weiteren Gesprächspartnern und -partnerinnen herzustellen.

Die folgende Tabelle soll helfen, die Interviewpartner und -partnerinnen und damit deren Aussagen besser einordnen zu können:

Interview-ID	Dienstjahre	Jahre Erfahrung mit KR	Lehrverpflichtung in Einheiten	allg. Klassen mit KR	allg. Klassen ohne KR	Schultyp
L1	20j	2j ¹⁾		1	0?	AHS
2.1	k.A.	¹⁾	k.A.	k.A.	k.A.	AHS
2.2	-	-	-	-	-	NMS ²⁾
3	>20j	6	>20	6	0	HLW
4	4j	1j	23	2	6	AHS
5	25j	1j	12	1	6	BASOP/BAFEP
L6	11j	3j	12	2		NMS
7	25j	1j	k.A.	3	k.A.	AHS
L8	22j	2j	k.A.	k.A.	k.A.	NMS

Tabelle 3: Informationen zu den interviewten Lehrkräften

- 1) hat vorher mit LOB (lernzielorientierte Beurteilung) unterrichtet.
- 2) Früher Lehrende, jetzt Beratung für Innovation in der NMS-Schulentwicklung

II.2.2 Leitfaden erstellen

Der Leitfaden soll in der Gesprächssituation mir und meinem Gegenüber helfen, dem Gespräch eine produktive Struktur zu geben, welche auf die jeweilige Forschungsfrage ausgerichtet ist. Unabhängig von der Forschungsfrage, wurden einige wenige, allgemeine Fragen gestellt (Schultyp, Ausmaß der Unterrichtserfahrung mit und ohne Kompetenzraster).

Der erste Interviewleitfaden (siehe Anhang) wurde für die ersten drei Interviews verwendet und war auf die Forschungsfrage „Wie lässt sich der Mehraufwand für die Beurteilung mit Hilfe von Kompetenzrastern minimieren? Was sind die Vorteile von Beurteilung mittels Kompetenzraster, die dabei erhalten bleiben müssen?“, ausgerichtet. Eine vorgelagerte Literaturrecherche und erste informelle Gespräche versuchten Bereiche in der Arbeit mit Kompetenzrastern zu identifizieren, die bezüglich Aufwand relevant sein könnten. In einem zweiten Schritt wurden in der Literaturrecherche

⁵⁵ letzter Zugriff am 30.3.18

mögliche Vorteile gesucht, die diesen Aufwand aufwiegen könnten. Mit diesem Hintergrundwissen wurden dann die Fragen formuliert, wobei Suggestionen in Richtung der Ergebnisse der Literaturrecherche durch gut gewählte Formulierungen vermieden werden sollten.

Der zweite Interviewleitfaden wurde für die restlichen Interviews verwendet und entstand durch die Abänderung der Forschungsfrage (s.o.) zu „Welche Gestaltungsspielräume gibt es bei der Beurteilung im Mathematikunterricht mit Hilfe von Kompetenzrastern? Welche Möglichkeiten stehen jeweils zur Verfügung? Wie wirken sie sich auf den Lern- und Lehrprozess aus? Wie könnten sinnvolle aufwandsarme Umsetzungen aussehen?“. Für die Erstellung des Interviewleitfadens entschloss ich mich vorab Gestaltungsspielräume zu benennen, indem ich die ersten drei Interviews im Rahmen des Transkribierens unter dem Gesichtspunkt der neuen Forschungsfrage betrachtete.

II.2.3 Interviews

Die Interviews wurden parallel mit einem digitalen Diktiergerät aufgezeichnet. Die Interviewpartner und -partnerinnen haben in der Regel vor dem Interview bereits den jeweiligen Interviewleitfaden bekommen, es wurde jedoch bei Nachfragen betont, dass eine Vorbereitung erwünscht, jedoch nicht zwingend notwendig ist. Als Interviewer habe ich im Gespräch versucht, durch Zustimmung mein Gegenüber zu weiteren Ausführungen zu ermuntern und mich generell um einen wertschätzenden, freundlichen Umgangston bemüht. In diesem Sinn führte ich das Interview „weich“, um mich auf die begriffliche Unterscheidung nach LAMNEK (2005 S. 343f) zu beziehen. Ich bemühte mich, meine Interviewpartner und -partnerinnen so wenig wie möglich im natürlichen Gesprächsfluss einzuengen, da ich auch den Zugang zu relevanten Informationen, die der Leitfaden (noch) nicht ansprach, offen halten wollte. Der Leitfaden diente mir im Gespräch als Checkliste, auf der ich im Lauf des natürlichen Redeflusses die meisten Fragen schon abhaken konnte. Meist wurden die Fragen aufgrund der individuellen Entwicklung der Gespräche in anderer Reihenfolge beantwortet, als im Interviewleitfaden.

Die Gesprächslänge war von meiner Seite her offen, jedoch meist aus terminlichen Gründen meiner Gesprächspartner und -partnerinnen begrenzt (meist zwischen 1 bis

1,5 Stunden). Bei begrenzter Zeit habe ich im Gespräch entschieden, welche Fragen ich noch stelle und welche nicht. Es kam also manchmal vor, dass nicht der ganze Interviewleitfaden durchgenommen wurde.

II.2.4 Transkribieren

Bei der Transkription ging es darum, die Audioaufnahmen der Interviews zu verschriftlichen. Das gesprochene Wort enthält weit mehr Informationen und Details als die Schrift fassen kann, daher musste ich Regeln festlegen, die vorgeben, was ich wie transkribieren wollte. Es handelte sich um Interviews mit Experten, die dem Zweck dienen, deren Erfahrungen bei der Leistungsbeurteilung mit Kompetenzrastern für meine Arbeit verfügbar zu machen. In diesem Sinn versuchte ich mich auf inhaltliche Aussagen zu konzentrieren und dafür die sprachliche Qualität nicht im Detail aufzuzeichnen.

Konkret heißt das, dass Füllwörter und -laute (also, quasi, ähm, mhm,...) nicht transkribiert wurden, außer ich hielt sie für relevant im Sinne des Verständnisses der inhaltlichen Aussage. Wenn für mich eindeutig klar war, was mein Gegenüber gemeint hat, dann habe ich Sätze im Sinne einer besseren Lesbarkeit grammatikalisch korrigiert, bzw. bei Bedarf auch die Satzstellung verändert. Umso wichtiger war es mir bei Aussagen, die ich nicht eindeutig verstehen konnte, die sprachlichen Eigenheiten möglichst genau abzubilden, um das Gesagte möglichst wenig zu verzerren und in weiterer Folge für den Leser und die Leserin meine Interpretationen transparent zu machen. In vielen Gesprächssituationen war nicht eindeutig, was gemeint war. Manchmal war durch den Kontext klar, dass Begrifflichkeiten von Gesprächspartnern/von Gesprächspartnerinnen anders verwendet werden, als von mir im Rahmen dieser Diplomarbeit. Um klar zu stellen, wie ich in diesen Situationen die Aussagen bzw. Begriffe interpretiere, habe ich Anmerkungen gemacht, die in den Transkriptionen in eckiger Klammer stehen (z.B. Interview 2, Zeile 235).

Kommunikation bedarf immer eines Interpretationsprozesses auf der Empfängerseite, der mit Verzerrungen einher geht. Ich habe mich dafür entschieden, mit viel Material zu arbeiten und musste dafür Abstriche beim Detailgrad der Transkriptionen machen. Ich denke allerdings, dass die vielen sprachlichen Nuancen, die hier verloren gingen, die weitere inhaltliche Analyse nicht wesentlich beeinflusst haben.

II.2.5 Reduktion

In den Transkriptionen befand sich nach wie vor viel sprachlicher Ballast, der inhaltlich nicht relevant war. In einem weiteren Schritt wurde daher jedes Interview auf seine inhaltlichen Aussagen reduziert. Die Herausforderung dabei war, einerseits teilweise lange Sprechpassagen zu einer inhaltlichen Aussage zusammenzufassen und andererseits mehrere inhaltliche Aussagen aus einem kurzen, inhaltlich dichten Gesprächsausschnitt zu extrahieren. Das Ergebnis war ein Text, der dem Verlauf des Interviews folgend, für jede inhaltliche Aussagen einen kurzen Absatz (meist 2-5 Zeilen) enthielt.

II.2.6 Gestaltungsspielräume definieren

Die Abgrenzung von Gestaltungsspielräumen war ein hermeneutischer Prozess. Damit meine ich, dass es Wechselwirkungen gab zwischen dem Prozess der Abgrenzung und Benennung dieser Gestaltungsspielräume und dem Prozess zuzuordnende Aussagen zu gewinnen und einzuordnen. Konkret habe ich nach dem Interview 3 die neue Forschungsfrage entwickelt und versucht, die Gestaltungsspielräume zu definieren. Beim Zuordnen der Reduktion wurden sie etwas adaptiert und bei der Präsentation der Ergebnisse ein zweites Mal. Meist hat sich nur die Formulierung der Etiketten verändert, weil ich mit jedem Arbeitsschritt besser erkannt habe, welche Kategorien mein Material im Sinne der zweiten Forschungsfrage am sinnvollsten gliedern. Die einzige wesentliche Veränderung ergab sich beim Zusammenfassen der Ergebnisse, als ich erkannte, dass es einen Gestaltungsspielraum für „Kompensationschancen“ geben muss, da ich diesen anfangs unterschätzt habe. Anfangs war ein Gestaltungsspielraum „Anzahl der Chancen für Leistungsnachweise“ vorhanden, der bei der Zuordnung aufgelöst wurde, weil es nur wenig Material dazu gab, das später beim Punkt „Nachhaltigkeit“ (siehe II.3.7) einfluss.

Gestaltungsspielräume im Interviewleitfaden	Gestaltungsspielräume bei der Zuordnung	Gestaltungsspielräume bei der Zusammenfassung der Ergebnisse
Von Kommunikation bis Partizipation	Kommunikation	Kommunikation und Rückmeldekultur
Auswahl der Lernziele	Auswahl der Lernziele	Auswahl der Lernziele
Gliederung der Lernziele	Gliederung der Lernziele	Gliederung der Lernziele
Taxonomie	Taxonomie	Taxonomie
von nachrechenbaren Punktesystemen bis verbale Bewertungen	quantitative oder qualitative Auswertung	quantitative oder qualitative Bewertung
stark regelorientierte oder flexible Koppelung von Aufzeichnungen und Benotung	stark regelorientierte oder flexible Koppelung von Aufzeichnungen und Beurteilung	Beurteilung
Anzahl der Chancen für Leistungsnachweise	-	Kompensationschancen
Gestaltung der Leistungsfeststellungen	Gestaltung der Leistungsfeststellungen	Leistungsfeststellungen

Tabelle 4: Begriffsfindung der Gestaltungsspielräume

II.2.7 Gliedern nach Gestaltungsspielräumen

Schließlich hatte ich je Interview eine Reduktion mit vielen, ungeordneten, komprimierten inhaltlichen Aussagen. Im nächsten Schritt, galt es diese so zu gliedern, dass ich zur Zusammenfassung der Ergebnisse übergehen konnte. Zu jedem Gestaltungsspielraum ergaben sich weitere Unterkategorien, die teilweise die Unterkapitel wie II.3.1.a ergaben oder in einzelnen Absätzen abgearbeitet wurden. Dabei wurden viele reduzierte Aussagen mehreren Bereichen zugeordnet, weil sie in verschiedenen Kontexten relevant waren. Einige wenige wurden nicht zugeordnet.

II.3 Zusammenfassung der Ergebnisse

Sowohl die theoretische Recherche als auch die empirische Arbeit machten mir mehr und mehr bewusst, wie stark ich die Funktion von Kompetenzrastern als Kommunikationsinstrument unterschätzt habe. Diese Erkenntnis möchte ich unterstreichen, indem ich meine qualitative Analyse mit diesem Bereich beginne.

Davor möchte ich einige allgemeine Konsequenzen auf Seite der Lehrenden und der Lernenden schildern, die die Verwendung von Kompetenzrastern mit sich bringt:

Für die Lehrenden rücken einige Fragen in den Vordergrund, die sonst eher im Hintergrund bleiben: Was ist mir wirklich wichtig an den jeweiligen Inhalten? Was brauchen die Schülerinnen und Schüler dringend?⁵⁶ Was halte ich für die Beurteilung relevant und warum?⁵⁷ Einige Lehrende berichten, dass eine Umstellung ganzheitlich passieren und mit grundlegenden Veränderungen im Unterricht einhergehen muss, damit der Umstieg erfolgreich und sinnvoll ist.⁵⁸ Einige haben auch erzählt, dass sie sich durch die Umstellung viel intensiver als bisher mit den Lehrplaninhalten auseinandergesetzt haben.⁵⁹ Kompetenzraster haben meinen Gesprächspartnern und -partnerinnen darüber hinaus geholfen ihren eigenen Unterricht kompetenzorientiert zu evaluieren. Konkret heißt das, dass durch die Bewertungen ersichtlich wird, welche Bereiche in einer Klasse gut sitzen und welche nicht und der weitere Unterricht danach ausgerichtet werden kann.⁶⁰ L2.2 ist überzeugt, dass durch Kompetenzraster mehr über das Üben selbst (Warum machen wir was und was folgt als nächstes?) gesprochen wird.⁶¹ L6 berichtet, dass sie früher oft bei entsprechenden Aufgaben den Handlungsbereich für Argumentieren vernachlässigt hat. Durch ihre Kompetenzraster (bei ihr differenziert nach Handlungsbereichen) haben jetzt alle Handlungsbereiche einen gesicherten Platz im Unterricht.⁶²

Den Aufwand, der dafür betrieben wird, nehmen die interviewten Lehrenden gerne in Kauf, weil sie dadurch ihre Unterrichtsqualität verbessern können. L7 berichtet von

⁵⁶ L2.1-Z750, L4-Z721

⁵⁷ L4-Z721

⁵⁸ L3-Z449, L2.1-Z774, L7-Z63&Z779

⁵⁹ L1-Z325, L5-Z520

⁶⁰ L1-Z113&182, L2.1-Z127, L3-Z116, L7-Z503, L8-Z226

⁶¹ L2.2-Z792

⁶² L6-Z116

einer Kollegin, bei der die Umstellung zu keinen Verbesserungen geführt hat, weil sie diesen Aufwand als lästige Zusatzbelastung betrachtet hat und generell wenig überzeugt vom neuen Ansatz war.⁶³

Für die Lernenden bringen die Kompetenzraster auch viele Vorteile: In Verbindung mit Kompensationschancen und lernzielspezifischer Bewertung wird viel über eine Reduktion von Angst, Stress und Druck berichtet. (siehe II.3.1, II.3.7.a, II.3.8) Die schwächere Gewichtung der mit Angst vorbelasteten Schularbeiten trägt dazu maßgeblich bei.⁶⁴ L1 erklärt, dass sie durch Kompetenzraster den Schülern und Schülerinnen effizient vermitteln kann, in welchen Bereichen sie aktiv werden sollen. Durch die differenzierte Beurteilung werden Erfolge sichtbar, die sich positiv auf die Motivation auswirken.⁶⁵ Auch L2.1 und L3 sprechen davon, dass *selbstgesteuertes Lernen* gefördert wird.⁶⁶ Der Blick richtet sich weg vom Erreichen von Punkten hin zum Erreichen von Lernzielen.⁶⁷ L2.2 glaubt, dass durch Kompetenzraster mehr über das Gelernte im Sinne der Metakognition gesprochen wird.⁶⁸ L3 und L5 unterscheiden in ihren Konzepten nach Handlungsbereichen und berichten, dass diese Art der differenzierten Rückmeldung Stärken und Schwächen sichtbar macht, sodass sinnvoll weitere Arbeitsfelder identifiziert werden können.⁶⁹ Auch der Umgang mit individuellen Härtefällen (z.B. durch krankheitsbedingte Abwesenheit) wird erleichtert, weil gezielt Chancen zum Leistungsnachweis für fehlende Lernziele angeboten werden können.⁷⁰ Ein Fall von L4, bei dem sich Schüler sehr lange nicht mit dem neuen System ausgekannt haben, weist darauf hin, dass eine Umstellungsphase nötig ist, in der Schüler im Unterricht (und Eltern) immer wieder auf die neue Struktur der Beurteilung aufmerksam gemacht werden.⁷¹

⁶³ L7-Z55

⁶⁴ L6-Z355, L7-Z47

⁶⁵ L1-Z522

⁶⁶ L2.1-Z131, L3-Z42

⁶⁷ L7-Z47

⁶⁸ L2.2-Z792

⁶⁹ L3-Z108, L5-Z442

⁷⁰ L2.1-Z121

⁷¹ L4-Z134

II.3.1 Kommunikation und Rückmeldekultur

Zuerst geht es um Kommunikation und Rückmeldekultur gegenüber Lernenden, später gegenüber den Erziehungsberechtigten der Lernenden.

II.3.1.a gegenüber Lernenden

Rückmeldekultur

Unter Rückmeldekultur ist im Rahmen dieser Analyse zu verstehen, wie mit und über den Kompetenzraster kommuniziert wird. Zunächst schildere ich einige allgemeine Erfahrungen der Lehrenden: L2.1 beschreibt, dass sie sehr erstaunt war, als die Einführung eines Kompetenzraster das Arbeitsklima in einer eher schwierigen Oberstufenklassen (AHS) von einem Semester auf das andere deutlich verbesserte. Sie führt das auf die verbesserte Kommunikation, Transparenz und Verbindlichkeit durch Kompetenzraster zurück. Der Fall ist für sie beispiellos in ihrer langjährigen Karriere.⁷²

L4 berichtet, dass die Reaktion auf die Umstellung in seinen beiden Klassen (6. Schulstufe) recht unterschiedlich waren: In der einen entwickelten sich lebhafte Diskussionen, wie man was im Raster erreichen kann und was dafür zu leisten sei, was er sehr begrüßte. In der anderen Klasse wurde der Raster eher als ein wichtiger Zettel, auf den gut achtzugeben ist, verstanden und fand darüber hinaus wenig Beachtung. Ein schönes Beispiel um sich vor Augen zu führen, wie der selbe Lehrer mit dem selben Konzept in zwei verschiedenen Klassen auf unterschiedliche Reaktionen trifft.⁷³

L1 erklärt, wie sie versucht eine positive Rückmeldekultur zu leben: Lob soll unter anderem darauf aufmerksam machen, wo Leistungen erbracht werden können. Sie arbeitet viel mit verbaler Beurteilung und versucht dabei Leistungen, an denen Lernfortschritt erkennbar ist, rückzumelden.⁷⁴ Das äußert sich z.B. auch darin, dass bei den regelmäßigen Lernzielkontrollen zur Leistungserbringung zu einzelnen Lernzielen nur positive, aber keine negativen Aufzeichnungen zu Stande kommen können.⁷⁵ Ähnlich berichtet L4, dass er durch die qualitative statt quantitative Bewertung manchmal zu besseren, aber nie zu schlechteren Bewertungen kommt.⁷⁶ Er sieht bei der

⁷² L2.1-Z819

⁷³ L4-Z635

⁷⁴ L1-Z282

⁷⁵ L1-Z158

⁷⁶ L4-Z489

qualitativen Bewertung allerdings auch mehr Raum für Willkür.⁷⁷ (siehe auch II.3.5) Bei seinen Kompensationsmöglichkeiten gibt es die Möglichkeit sich zu verbessern, eine Verschlechterung ist nicht möglich.⁷⁸ Es gibt ihm zu denken, wenn er dort sieht, dass einst erreichte Lernziele nicht nachhaltig sitzen.⁷⁹ L1 betont, dass es trotzdem wichtig ist, im Sinne der Schüler auch auf Defizite hinzuweisen, allerdings mit Hilfe von positiven Formulierungen. Insgesamt bekommt sie so die Angst aus dem Fach Mathematik heraus.⁸⁰

Ich möchte kurz eine Auswahl an Perspektiven und Ansätzen bezüglich Kommunikation präsentieren, die mir im Rahmen der Interviews begegnet sind:

L1 sieht in der Semesterbeurteilung zwei Funktionen: Einerseits als Impuls für Lernprozesse um sich in manchen Bereichen noch zu verbessern.⁸¹ Andererseits als Einschätzung des Leistungsstandes durch die Lehrkraft, die diese Einschätzung auch belegen muss.⁸²

L7 schildert, wie wichtig ihr im Gespräch mit den Schülern und Schülerinnen ist, dass es um die Inhalte geht und nicht nur um Notenverhandlungen. Sie hat anfangs bewusst keine Nummerierung der Lernziele vorgenommen, damit diese eben auch direkt angesprochen werden. Mittlerweile verwendet sie Kürzel (z.B. „T3“), weil das in der Kommunikation praktischer ist.⁸³

L6 vermutet eine wesentliche Beeinflussung der Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden in bewerteten Unterrichtsphasen. Selbst wenn z.B. nur positive mündliche Mitarbeit Leistungen aufgezeichnet werden, kann das dazu führen, dass der Raum für unsichere Wortmeldungen verringert wird.⁸⁴ Sie hat sich daher dafür entschieden mündliche Mitarbeit nicht zu beurteilen, außer in angekündigt bewerteten Situationen.⁸⁵ Auch andere Lehrkräfte bemühen sich, zwischen bewerteten und bewertungsfreien Unterrichtsphasen zu unterscheiden.⁸⁶ L7 schafft Raum für Fehler bei Hausübungen, indem sie positive Mitarbeit aufzeichnet, wenn Schüler gut erklären, was

⁷⁷ L4-Z457

⁷⁸ L4-Z138

⁷⁹ L4-Z671

⁸⁰ L1-Z74, L1-Z295

⁸¹ L1-Z282

⁸² L1-Z376

⁸³ L7-Z174

⁸⁴ L6-Z196

⁸⁵ L6-Z67

⁸⁶ L4-Z305

ihre Schwierigkeiten bei der Hausübung waren.⁸⁷ Ob insgesamt das Gewicht der Mitarbeit durch Kompetenzraster zu- oder abnimmt, ist eine Frage von deren Abgrenzung: Zählt man alle schriftlichen Leistungsfeststellungen außerhalb der Schularbeiten dazu, dann liegt meist wohl eine Zunahme vor. Meint man damit nur die mündliche Mitarbeit, dann vermutlich eher nicht.⁸⁸

Nun werden einige Aussagen präsentiert, die Standpunkte zur Rückmeldekultur bei Leistungsfeststellungen und Semesterbeurteilungen darstellen. Zu den technischen Details von qualitativer und quantitativer Bewertung (Kapitel II.3.5) beziehungsweise Beurteilung (Kapitel II.3.6) gibt es eigene Abschnitte.

Durch die Beurteilung mit Kompetenzrastern wird das traditionelle Gewicht, das Schularbeiten bei vielen Lernenden und Erziehungsberechtigten haben, verringert. L6 und L7 berichten, dass der Fokus zu Beginn der Umstellung oft noch sehr auf den Schularbeitsnoten haftet, dass er sich allerdings schnell (nach etwa einem Semester) auf die Lernziele verlagert.⁸⁹ L4 bewertet manche Leistungsfeststellungen nur pro Lernziel mit seiner Taxonomie und wird oft gefragt, was das insgesamt als Note wäre. Er antwortet konsequent, dass es eben gerade nicht um die Note auf die Lernzielkontrolle, sondern um die Ergebnisse bei den einzelnen Lernzielen gehe.⁹⁰

L1 schreibt als einzige Lehrkraft unter den Interviewten schriftliche verbale Kommentare zu ihrer Semester-Beurteilung.⁹¹ Viele Lehrkräfte berichten, ihre Bewertungen von Leistungsfeststellungen zu besprechen und auf diesem Weg eine verbale Rückmeldung zu geben.⁹² Bei L3, L4, L5 finden Rückmeldungen über Punktesysteme statt.⁹³ Detailliertere Einblicke bietet dazu Kapitel II.3.5 bzw. II.3.5.c.

Selbstgesteuertes Lernen

Viele Lehrende erzählen, dass die Kompetenzraster zu einem Instrument geworden sind, das selbstgesteuertes Lernen bei den Schülerinnen und Schülern fördert. Ich werde der nach Reihe auf Lernunterstützung, Beteiligung an der Dokumentation, Selbst- & Peerevaluation eingehen.

⁸⁷ L7-Z237

⁸⁸ L2.1&L2.2-Z672

⁸⁹ L6-Z355, L7-Z47

⁹⁰ L4-Z649

⁹¹ L1-Z262

⁹² z.B. L7-Z466, L6-Z601

⁹³ L3-Z584, L4-Z31, L5-Z71

Das Ziel der Lernunterstützung meint hier die Kompetenzraster heraus aus den Mappen der Lernenden und hinein in deren Lernprozesse zu bringen und wird von vielen Lehrkräften als schwierige, aber wertvolle Herausforderung wahrgenommen. Der Kompetenzraster muss den Stoff eines Semesters bzw. Schuljahres erfassen und ist daher für die direkte Verwendung in Übungsphasen meist zu grob aufgelöst.⁹⁴ Checklisten zu Themen mit konkreteren Lernzielen und einer Spalte zur Selbsteinschätzung erfüllen diesen Zweck laut den Gesprächspartnern und -partnerinnen besser.⁹⁵ L3 verwendet parallel zum Kompetenzraster Checklisten, da der Kompetenzraster als Bewertungsinstrument zu sehr von den Inhalten ablenkt. Die Schüler verwenden die Checklisten eher, allerdings wünscht sich L3 in diesem Bereich noch Verbesserungen. Kompetenzraster für die Bewertung und Checklisten für die Lernunterstützung einzusetzen, hat sich bei L3 als effektive Kombination herausgestellt.⁹⁶ L4 berichtet ähnliches von seinen Checklisten (siehe IV.5), die er zu Übungszwecken für jedes Thema austeilt, während der Kompetenzraster von den Lernenden eher als Überblick verwendet wird.⁹⁷ Ähnlich bietet L2.1 Einzelkompetenzlisten an, die auch Hinweise auf Übungen im Lehrbuch beinhalten.⁹⁸ Im Anhang befindet sich die Checklisten von L4 (siehe IV.5) und L8 (siehe IV.14).

Es gab sowohl Berichte über gelungene als auch über misslungene Versuche, die Schüler zur aktiven Verwendung der Kompetenzraster im Lernprozess zu bewegen: L6 beschreibt, dass durch die Kompetenzraster (siehe IV.8) die Lernenden in Übungsphasen (sowohl zu Hause als auch im Klassenzimmer) ihre Aufgaben effektiv und selbstständig wählen können. Die Unterscheidung von Leistungen zu Lernzielen nach 3 Komplexitätsstufen und 4 Handlungsbereichen zieht sich durch die Leistungsfeststellungen, das Lehrbuch und den Kompetenzraster und daher wissen die Kinder gut Bescheid in welchem Bereich sie gerade auf welche Bewertung hinarbeiten.⁹⁹ Wenn Schüler sich bei der Aufgabenwahl über- oder unterschätzen, gibt es eine kurze Rückmeldung von der Lehrkraft, was bei ihr gut angenommen wird.¹⁰⁰ Sie beobachtet,

⁹⁴ L7-Z27

⁹⁵ „Einzelkompetenzlisten“ bei L2.1-Z707, „Checklisten“ bei L3-Z404 & L4-Z566, „Lernzielelisten“ bei L8-Z226

⁹⁶ L3-Z404

⁹⁷ L4-Z566

⁹⁸ L2.1-Z707

⁹⁹ L6-Z84, L6-Z261

¹⁰⁰ L6-Z280

dass durch die eigene Aufgabenwahl ihre Schülerinnen und Schüler mehr Ansporn haben sich durchzubeißen.¹⁰¹

Ein bisschen einfacher scheint die Beteiligung an der Dokumentation im Kompetenzraster zu gelingen. Konkret heißt das, dass die Lernenden selbst ihre Ergebnisse bei Leistungsfeststellungen in ihren eigenen Rastern mitdokumentieren. Bei L2.1, L7 und L8 funktioniert Mitdokumentieren recht gut. L7 erzählt, dass es gerade in der 5. Schulstufe wichtig ist, dieses Mitdokumentieren durch regelmäßiges Vergleichen mit den Aufzeichnungen der Lehrkraft zu üben¹⁰² und dass sie dadurch auch zur selbst-Beurteilung motiviert werden.¹⁰³ Bei ihr hat das gut funktioniert. L3 berichtet, dass sie diese selbstständige Mitdokumentation im nächsten Semester umsetzen möchte.¹⁰⁴ L1 und L4 haben die Erfahrung gemacht, dass die Möglichkeit und ein offenes Angebot zum Mitschreiben nicht gereicht haben, damit ihre Klassen auch tatsächlich aktiv werden. Beide sagen, dass sie aber auch nicht besonders darauf gedrängt haben. (L1-Z766, L4-Z585)

Auch über Selbst- & Peerevaluation wurde viel geredet. Dabei möchte ich unterscheiden ob diese im Unterricht eingebettet stattfindet oder sich auf einen Abgleich vor der Notenverkündung beschränkt.

Im Unterricht: L4 sieht als eines seiner Hauptziele seine Schülerinnen und Schüler zu Selbstständigkeit im Lernprozess zu erziehen. Er lässt sich z.B. nach Schularbeiten ein Minute-Paper schreiben, in dem die Fragen „Was kann ich gut?“, „Was kann ich weniger gut“ und „Wie gehe ich damit um?“ zu beantworten sind. Die Lernenden sind aufgerufen, sich dabei an den Lernzielen im Kompetenzraster zu orientieren.¹⁰⁵ L5 und L7 vermitteln ihren Lernenden wann sie eine Anforderung erfüllen und wann nicht, indem sie Lernzielkontrollen oder einzelne Aufgaben manchmal mit ihnen gemeinsam bewerten oder auch vom Banknachbarn bewerten lassen (mit Kontrolle durch die Lehrkraft).¹⁰⁶ Abseits davon findet Selbsteinschätzung natürlich auch überall statt, wo Lernende in Übungsphasen ihr Können anhand von Checklisten (siehe IV.5) einschätzen. *Bei der Notenverkündung:* L1, L2.1, L3 und L7 holen sich von den Schülerinnen und

¹⁰¹ L6-Z286

¹⁰² L7-Z644

¹⁰³ L7-Z683

¹⁰⁴ L3-Z488

¹⁰⁵ L4-Z558

¹⁰⁶ L5-Z235, L7-Z716

Schülern deren Selbstbeurteilung, bevor sie ihre Beurteilung vorlesen. In der Regel schätzen sich die Lernenden gleich oder ein wenig schlechter ein als die Lehrkraft. L1 nimmt sich vor diesem Prozedere kurz Zeit um aufzuzählen, was alles abgeprüft wurde und nach welchen Kriterien die Einschätzung getroffen werden sollte. Dabei ist ihr wichtig, dass sie auch die Begründung ihrer Einschätzung erklären.

Thematisierung des Kompetenzrasters im Unterricht

Zu Semesterbeginn wird der Kompetenzraster in der Regel schriftlich (bei L5 digital) zur Verfügung gestellt.¹⁰⁷ Kompetenzraster werden danach in verschiedenen Unterrichtssituationen eingesetzt: Viele Lehrkräfte haben berichtet, sich bei der Bekanntgabe des Stoffumfangs bei Leistungsfeststellungen auf ihren Raster zu beziehen.¹⁰⁸ Viele verwenden ihn schon vorher um einen Überblick zu schaffen, dabei scheint ein wichtiges Kriterium zu sein, *wann* dieser Überblick gegeben werden soll: L2.1, L5 und L6 besprechen *zu Beginn der Arbeit an einem Thema* die Lernziele.¹⁰⁹ L6 hat damit allerdings die Erfahrung gemacht, dass die Lernenden nichts mit ihren 4x3 Rastern (siehe IV.8) anfangen können, wenn sie noch nicht in das Thema eingearbeitet sind. Sie hat gibt mittlerweile stattdessen den Raster *nach der Einführung vor der Übungsphase* eines Themas aus.¹¹⁰

Weitere Vorteile im Bezug auf Kommunikation

Viele der befragten Lehrkräfte betonten auch, dass durch die Verwendung von Kompetenzrastern mehr Transparenz entsteht. Einige erwähnten, dass sich wenig Feilscherei daraus ergibt, bei der Notenvergabe.¹¹¹ Umgekehrt berichtete nur L4 davon und dass er sich bewusst und mit viel Freude auf derartige Diskussionen eingelassen hat.¹¹² L1 sieht Kompetenzraster als ein Instrument, das die Belegung von (bei ihr stark qualitativ ausgerichteten) Beurteilungen unterstützt und sie stichhaltiger macht.¹¹³ Insbesondere bei Leistungserhebungen wird für Lernende greifbar, welche Aufgabe welchen Bereich des Gelernten abprüft und wo Erfolg und Misserfolg zu verbuchen sind,

¹⁰⁷ L1-Z196, L1-Z333, L3-Z321, L5-Z26, L7-Z635, L8-Z191

¹⁰⁸ L5-Z357, L6-Z310, L7-Z692

¹⁰⁹ L2.1-Z404, L5-Z368

¹¹⁰ L6-Z87, L6-Z677

¹¹¹ z.B. L2.1-Z150

¹¹² L4-Z635

¹¹³ L1-Z530

wenn die Zugehörigkeit (zu Lernzielen bzw. Handlungsbereichen) genau ausgewiesen wird.¹¹⁴

L1 erzählt, dass die Kombination aus klar formulierten, transparenten Erwartungen und dem Angebot an Möglichkeiten Leistungsnachweise zu erbringen, sich positiv auf die Motivation der Lernenden auswirkt. Sie sieht hier einen Trainingseffekt wie bei einem Läufer, der seine Zeit stoppen kann und so durch messbare Verbesserungen Motivation für weiteres Training bekommt.¹¹⁵ Sie betont, dass sie es im Schulkontext für wichtig hält, den Fokus auf die Stärken zu lenken, statt auf die Schwächen.¹¹⁶

II.3.1.b gegenüber Erziehungsberechtigten

Die Leistungsbeurteilung wird natürlich auch von den Erziehungsberechtigten mitverfolgt und um Missverständnisse vorzubeugen haben viele Lehrkräfte ihr Konzept am ersten Elternabend vorgestellt. Einzelheiten, die in diesem Rahmen erläutert wurden, sind z.B. der Kompetenzraster selbst, die Taxonomie ¹¹⁷, die Handlungsbereiche¹¹⁸, die Verwendung des Lehrbuchs und andere Materialien in diesem Zusammenhang¹¹⁹ sowie pädagogische Ziele, die verfolgt werden.¹²⁰ L4 hat als einziger keinen Elternabend dazu genutzt und kommt zu dem Schluss, dass er das bei der nächsten Klasse auf jeden Fall machen möchte.¹²¹ Die Durchführung eines Elternabends zur Leistungsbeurteilung erfreut sich also durchgängiger und breit thematisierter Zustimmung.

Mehrere Lehrkräfte berichten, dass es bei den Erziehungsberechtigten zu einer Überforderung und Unverständnis gegenüber diesem neuen System gekommen ist.¹²² Bei manchen sorgt der Bruch mit der Tradition einer stark gewichteten Schularbeit und/oder der Abkehr von quantitativen Bewertungen für Widerstand¹²³ Darüber hinaus beobachteten einige Lehrkräfte, dass etwa ein Semester nach der Umstellung auf

¹¹⁴ L2.1-Z190, L4-Z212, L5-Z66, L6-Z22, L7-Z197

¹¹⁵ L1-Z522

¹¹⁶ L1-Z628

¹¹⁷ L1-Z372, L6-Z27

¹¹⁸ L6-Z27

¹¹⁹ L6-Z27, L8-Z191

¹²⁰ L7-Z631

¹²¹ L4-Z655

¹²² L2.1 & L2.2: Z667, L4-Z655

¹²³ L2.2-596, L2.2-Z723

Beurteilung und Bewertung durch Kompetenzraster sich die Fixierung auf Schularbeitsnoten bei den Lernenden verflüchtigt, während sie bei den Eltern bleibt.¹²⁴ Generell verstehen Schülerinnen und Schüler das System nach einiger Zeit, während es für Erziehungsberechtigte manchmal schwer durchschaubar bleibt.

Es gibt allerdings viele gute Argumente, mit denen breite Akzeptanz geschaffen werden kann: Ein sehr starkes Argument dafür (das auch von vielen interviewten Lehrenden unterstützt wird) ist, dass durch die Beurteilung durch Kompetenzraster die Lernenden deutlich *freier von Angst und Stress* arbeiten können, weil sie nur in Teilbereichen (und nicht bezüglich der ganzen Schularbeit) scheitern können und die Möglichkeit zur Kompensation haben.¹²⁵ Außerdem sehen viele Erziehungsberechtigte auch den Vorteil der *erhöhten Transparenz*: Auf einem Blatt Papier werden Stärken und Schwächen des Kindes ersichtlich.¹²⁶ L1 erzählt von Eltern, die es schätzen dass jede Leistung, von der Hausübung bis zur Schularbeit, zu Lernzielen zugeordnet werden kann¹²⁷, während L2.2 erzählt, dass das leider nicht bei ihnen ankommt.¹²⁸ Einige Lehrkräfte betonen, wie wichtig es sei, Eltern dabei zu unterstützen für ihre Kinder die *richtigen Aufgaben zu einzelnen Lernzielen* zu finden.¹²⁹ Schließlich berichten L1 und L3, dass Kompetenzraster helfen eine *Beurteilung bzw. Bewertung zu rechtfertigen*, wenn der Bedarf dazu besteht.¹³⁰

II.3.2 Auswahl der Lernziele

Grundsätzlich findet die Erstellung des Kompetenzrasters nur einmal statt, wird allerdings von den meisten Lehrkräften als ein recht aufwändiger Arbeitsschritt beschrieben.¹³¹ Auch wenn dann laufend Adaptionen nötig sind, wird dieser erste Schritt neben der Aufgabenzusammenstellung von Leistungsfeststellungen als der aufwändigste geschildert. Man spart sich unter Umständen Stress und Überforderung, wenn man bei der Auswahl und Gliederung der Lernziele schon mitbedenkt, welche

¹²⁴ L6-Z355

¹²⁵ L2.1-Z344

¹²⁶ L2.2-Z344

¹²⁷ L1-Z196

¹²⁸ L2.2-Z691

¹²⁹ L2.1-Z707, L6-Z37

¹³⁰ L1-Z530, L3-Z354

¹³¹ L1-Z513, L2.2-Z765, L1-Z321, L3-Z437, L6-Z848

Anforderungen sich dadurch an Aufgaben ergeben.¹³² Letztlich geben zeitliche Ressourcen Schranken für die Umsetzung vor.¹³³

Für die Wahl der Lernziele, die in den Kompetenzraster aufgenommen werden, ist die prominenteste Quelle natürlich der *Lehrplan*.¹³⁴ Dabei finden auch vorangegangene und folgende Klassenstufen Beachtung.¹³⁵ Auch *Lehrbücher* sind eine beliebte Inspirationsquelle um Lernziele zu formulieren.¹³⁶ Darüber hinaus werden auch *Kompetenzkataloge* (sowohl des BIFIE L5-Z16 als auch aus anderen Quellen) herangezogen.¹³⁷

Bezüglich der Anzahl bzw. Feingliedrigkeit der Lernziele berichten viele Lehrkräfte, dass sie diese anfangs zu hoch angesetzt haben. Vor allem diese Lernziele in Leistungsfeststellungen abzufragen und generell im Hinterkopf zu haben, führte zu Überforderung, wenn die Anzahl zu groß wird.¹³⁸ Gleichzeitig sollte es Lernziele geben, die klein genug sind, dass die Schülerinnen und Schüler im Lernprozess damit arbeiten können.¹³⁹ In diesem Zusammenhang sei nochmal die Erkenntnis von L3 zu erwähnen, dass die Lernziele im Kompetenzraster zu grob sind, weil sie den gesamten Semesterstoff abdecken müssen und daher feingliedrigere Checklisten für den Lernprozess zur Verfügung gestellt werden.¹⁴⁰

Ich bin auf drei interessante Ansprüche an Lernziele gestoßen: 1.) L4 versucht seine Lernziele bezüglich ihres inhaltlichen Umfangs gleich groß zu wählen, sodass deren Bewertungen auch mit gleichem Gewicht in die Beurteilung einfließen.¹⁴¹ L2.1 und L7 haben keine Probleme mit deutlichen Unterschieden beim Umfang eines Lernzieles¹⁴², weil nur deren übergeordnete Gliederungsebene bewertet werden.¹⁴³

2.) L4 versucht bewusst Voraussetzungsketten in den Lernzielen zu vermeiden. Eine Schwäche bei einem Lernziel würde so bei nachgelagerten Lernzielen nochmal

¹³² L5-Z129, L5-Z277, L6-Z183

¹³³ L4-Z588, L7-Z118&Z792

¹³⁴ L1-Z22, L3-Z12, L5-Z16, L7-Z111

¹³⁵ L1-Z328, L6-Z710

¹³⁶ L1-Z326, L6-Z723

¹³⁷ L6-Z776

¹³⁸ L2.1-Z848, L5-Z16

¹³⁹ L7-Z27

¹⁴⁰ L3-Z513, L3-Z404

¹⁴¹ L4-Z54

¹⁴² L2.1-Z102

¹⁴³ L2.1-Z848, L7-Z749

bewertet. Außerdem ergeben sich große Herausforderungen bei der Kompensation: Wenn ein Lernziel kompensiert wird, für das zwei andere Lernziele voraussetzen sind, gelten diese dann auch als kompensiert?¹⁴⁴ Auch diesen Schwierigkeiten entgeht man, wenn man nicht je Lernziel bewertet, sondern je übergeordnetem Thema.

3.) Lernziele sollten operationalisiert werden, insbesondere wenn man von Kompetenzen sprechen möchte.¹⁴⁵ Ich vermute, dass gemeint ist, dass sie in der 1. Person geschrieben werden und die Verben die zu erlernende Handlung beschreiben.

Hier zwei weitere Gestaltungsmöglichkeiten, mit denen die befragten Lehrenden arbeiten:

- Die Zusammenarbeit mit Kollegen zur Umsetzung der Kompetenzraster war für viele der Befragten ein wichtiger Faktor. Einige berichten, sich in einer anspruchsvollen Vorreiterrolle bei der Umstellung auf Kompetenzraster zu befinden.¹⁴⁶ Anders ist es bei L4, wo die Umstellung auf Kompetenzraster in Jahrgangsteams vereinbart wurde.¹⁴⁷
- Freie Felder bieten eine Möglichkeit, um Lernziele und Projekte, die sich erst im Laufe des Semesters ergeben auch im Kompetenzraster bewertbar zu machen.¹⁴⁸

II.3.3 Gliederung der Lernziele

Die Auswahl und insbesondere die Gliederung der Lernziele erfordert eine intensive Auseinandersetzung mit dem Lehrplan, Lehrbüchern, Kompetenzkatalogen oder anderen Quellen. Immer wieder stellt sich die Frage, ob die Inhalte wirklich relevant sind und als wichtig für den eigenen Unterricht eingeschätzt werden. Dieser Prozess ist aufwändig und wird gleichzeitig als besonders wertvoll¹⁴⁹ für die eigene Tätigkeit geschildert.

Bei der Gliederung stellt sich auch die Frage, welche Bereiche und Ebenen bewertet werden und welche nicht, was wiederum direkten Einfluss darauf hat, wie Leistungsfeststellungen zu gestalten sind. Viele der Lehrkräfte haben im Gespräch

¹⁴⁴ L4-Z163

¹⁴⁵ L2.1-Z42, L2.1-Z216

¹⁴⁶ z.B. L6-Z848

¹⁴⁷ L4-Z75

¹⁴⁸ L4-Z149

¹⁴⁹ L1-Z325, L2.1-750, L2.2-Z398, L4-Z721, L5-Z527

beschrieben, dass sie zuerst sehr ambitioniert versucht haben, jedes Lernziel einzeln abzufragen und zu bewerten. Der Aufwand dafür war zu groß und daher wurden nur übergeordnete Themen bzw. Handlungsbereiche bewertet.¹⁵⁰ L4 bewertet sowohl Themen als auch Lernziele, mit der Begründung, dass es eine Rückmeldung auf Lernziele-Ebene braucht damit es für seine Schüler und Schülerinnen der 9. Schulstufe greifbar genug bleibt.¹⁵¹

Nun kommen wir zu den Kategorien, nach denen Lernziele gegliedert wurden: nach Themen, nach Inhaltsbereichen, nach Handlungsbereichen oder nach Komplexitätsstufen.

Ein Klassiker wäre die Gliederung nach Themen¹⁵², wie sie z.B. von L1 umgesetzt wurde. L2.1, L4, L5 und L7 wählten eine ähnliche Gliederung.

Grundlegend davon unterscheiden sich Gliederungen, die auch die Handlungsbereiche miteinbeziehen, wie das bei L2.2 (NMS), L3, L6 (NMS), L8 (NMS) geschieht. Bei der Beurteilung im NMS-Bereich liegt der Fokus stärker auf der Unterscheidung von Handlungsbereichen als von Inhaltsbereichen. L6 meint, dass Stärken und Schwächen eher handlungsbereichsspezifisch auftreten als themenspezifisch und nennt Dyskalkulie (daraus folgen Defizite bei Rechnen & Operieren) und sprachliche Schwäche (daraus folgen Defizite beim Argumentieren & Begründen) als einleuchtende Beispiele.¹⁵³ L8 ist vom Gegenteil überzeugt und hält handlungsbereichsspezifische Stärken und Schwächen eher für ein Phänomen der Sprachen (Lesen, Schreiben, Sprechen), während das im Fach Mathematik eher untypisch sei.¹⁵⁴ L6 verwendet eine Gliederung die nach allen Dimensionen des BIFIE-Kompetenzmodells (Thema, Handlungsbereich, Komplexität) unterscheidet (der Kompetenzraster findet sich im Anhang IV.8: Für jedes Thema wird ein eigener 4x3 Raster ausgegeben (also ungefähr 3 pro Semester), der 4 Spalten für die 4 Handlungsbereiche enthält und 3 Zeilen für die Komplexitätsstufen. In diesen Raster sind die Lernziele des jeweiligen Themas eingetragen.¹⁵⁵ L3 findet eine Darstellung, die auf einem A4-Blatt pro Schuljahr Platz hat, bei der jedes Thema nach den 4 Handlungsbereichen gegliedert wird. (siehe Kompetenzraster im Anhang IV.8) L1

¹⁵⁰ L1-Z654, L2.1-Z579, L2.2-Z344

¹⁵¹ L4-Z82, L4-Z620

¹⁵² L1-Z22

¹⁵³ L6-Z742

¹⁵⁴ L8-Z148

¹⁵⁵ L6-Z100

überlegt ebenfalls in Zukunft ein Blatt pro Inhaltsbereich (statt pro Schuljahr, wie derzeit) zu verwenden.¹⁵⁶

Mit der Auswahl und Gliederung der Lernziele ist auch deren Gewichtung festzulegen. L7 berichtet, dass ihre einzelnen Lernziele sehr unterschiedlich gewichtet sind, darum bewertet sie nur Themen, die gleich zu gewichten sind. L4 fordert über gleich umfangreiche Lernziele hinaus auch, dass die Ebene der Inhaltsbereiche (bei ihm die oberste bewertete Ebene) ebenfalls gleich umfangreich sein sollte.¹⁵⁷ Im Gegensatz dazu schildert L5, dass sich die Gewichtung der Inhaltsbereiche bei ihr dadurch ergibt, dass sich im Lauf des Semesters unterschiedlich viele Punkte bei Leistungsfeststellungen ergeben und so die Gewichtung der Inhaltsbereiche zustande kommt.¹⁵⁸ Sie will dafür kein Schema festlegen um auf die Eigenheiten der jeweiligen Klasse eingehen zu können.

In der LBVO §14 spielt das Ausmaß, in dem „Anforderungen in der Erfassung und in der Anwendung des Lehrstoffes sowie in der Durchführung der Aufgaben in den wesentlichen Bereichen“ erfüllt werden, eine zentrale Rolle. Was heißt „in den wesentlichen Bereichen“?

Es gibt die Möglichkeit, diese wesentlichen Bereiche durch die Wahl und Gliederung der Lernziele abzugrenzen: L2.1 unterscheidet wesentliche Lernziele, wie z.B. Grundkompetenzen, im Gegensatz zu jenen, die Eigenständigkeit und selbstständige Anwendung (vgl. LBVO §14) erfordern. Es geht also darum, *welche* Lernziele erreicht werden.¹⁵⁹ Die wesentlichen Lernziele zu erreichen kann demnach Lernende bis zum Befriedigend bringen, allerdings nicht weiter.¹⁶⁰ L4 spricht sich klar gegen diese Möglichkeit aus. Für ihn soll jedes Lernziel auf jedem Niveau erreichbar sein.¹⁶¹ L3 glaubt aus mehreren Gründen nicht, dass es möglich und sinnvoll ist allgemein festzulegen was wesentliche Lernziele sind. Erstens hat das mit Überzeugungen der Lehrperson zu tun und zweitens auch mit den Stärken und Schwächen von Klassen (man denke an Klassen mit vielen sprachlichen Barrieren durch Migrationshintergründe).¹⁶² L5 legt für sich die für die Zentralmatura relevanten Lernziele als die wesentlichen fest.

¹⁵⁶ L1-Z49

¹⁵⁷ L4-Z148

¹⁵⁸ L5-Z464

¹⁵⁹ L2.1-Z19

¹⁶⁰ L2.1-Z66

¹⁶¹ L4-Z113

¹⁶² L3-Z136

Das leitet über zur zweiten Möglichkeit einer Antwort auf die Frage zu den wesentlichen Bereichen, die in der LBVO angesprochen werden: Das Ausmaß, in dem Anforderungen in wesentlichen Bereichen erfüllt werden, äußert sich auch im *Niveau* auf dem Lernziele erreicht werden (nicht nur darin *welche* Lernziele erreicht werden). Mehr dazu im nächsten Kapitel II.3.4 Taxonomie.

II.3.4 Taxonomie

Alle von den Gesprächspartnern und -partnerinnen entwickelten Taxonomien wurden mit dem Ziel der abschließenden Beurteilung gemäß Notenstufen laut LBVO §14 entwickelt (mit Ausnahme von L4 und L7, die derzeit noch mit ihrem alten Konzept beurteilen und die Kompetenzrater vorerst parallel anwenden).

Mit der Taxonomie lässt sich also definieren, was es heißt etwas „in den wesentlichen Bereichen“ zu erfüllen. Das passiert hier, ohne wesentliche von nicht-wesentlichen Lernzielen zu unterscheiden, indem entlang des *Niveaus* der Beherrschung von Lernzielen bzw. Themen festgestellt wird, ab wann das Wesentliche überwiegend/zur Gänze erfüllt wird. L2.1 beschreibt, dass sie Kontext (vertraut oder neu), Komplexität und Abstraktionsgrad (z.B. konkrete Zahlen oder Variablen) von Aufgaben bewusst einsetzt um dieses Niveau der Beherrschung beim jeweiligen Lernziel zu messen.¹⁶³

Die Erhebung von Eigenständigkeit und Anwendung gemäß LBVO §14 geschah bei L5 und L6 über Aufgaben bei schriftlichen Leistungsfeststellungen, die so im Unterricht noch nicht vorgekommen sind.¹⁶⁴ L7 erklärte, dass sie die Eigenständigkeit für Gut und Sehr gut in individuellen Wiederholungen (schriftlich oder mündlich) abprüft.¹⁶⁵ L2.1 berichtet, dass ihre Lernenden für ein Gut oder Sehr gut selbst ein mathematisches Thema wählen, zu dem sie dann eigenständig weitere Ausarbeitungen machen müssen.¹⁶⁶

Ein paar Worte zu den Skalen, die verwendet werden (damit meine ich die Symbole und deren Bedeutungen): L1 verwendet eine Skala, die direkt aus den Formulierungen „das Wesentliche nicht/teilweise/zur Gänze erfüllt“ bzw. „Eigenständigkeit bzw. Problemlösefähigkeit in merklichen/deutlichen Ansätzen“ besteht, welche aus dem §14

¹⁶³ L2.1-Z275

¹⁶⁴ L5-Z259, L6-Z254

¹⁶⁵ L7-Z99

¹⁶⁶ L2.1-Z29

der LBVO stammen (also eine 5-stufige Skala). L2.1 hat nur die wesentlichen Lernziele in den KR aufgenommen und bewertet deren Themen mit „o“ (oberhalb des Zielbildes, wobei im Weiteren zwischen Sehr gut und Gut zu unterschieden ist), „z“ (Zielbild getroffen) und „u“ (unterhalb des Zielbildes). Zielbild heißt hier, das Wesentliche zur Gänze zu erfüllen und würde bei durchgängigem Vorliegen einem Befriedigend entsprechen.¹⁶⁷ L4 und L7 verwenden fast die gleiche Skala und das gleiche Zielbild.¹⁶⁸ L6 und L8 haben eine 5-stufige Skala (A, B, C, D, E) in der B das Zielbild genannt wird (was bei durchgängigem Vorliegen zu einem Gut führen würde).¹⁶⁹ L8 definiert für jeden Handlungsbereich, was es heißt, das Zielbild zu treffen und teilt diesen in einem Kriterienraster für die Bewertung (siehe Anhang IV.12) auch für die Lernenden aus.

II.3.5 Quantitative und qualitative Bewertungen

Vorweg sei fest gehalten, dass Bewertung hier zu verstehen ist als ein Gutachten über eine Leistungsfeststellung (Schularbeit, Lernzielkontrolle, Präsentation, Portfolio, Gruppenarbeit, etc.) und dessen Rückmeldung. Es wäre günstig gewesen in den Interviews klar zu stellen, ob von Bewertung oder Rückmeldung der Bewertung gesprochen wurde, was leider nicht geschah. Diese Unschärfe lässt sich im Nachhinein nicht vollständig beheben. Manchmal war es schwer, bei Vergleichen von qualitativen mit quantitativen Ansätzen zu interpretieren, ob gleichzeitig Aspekte mit bzw. ohne Kompetenzraster verglichen wurden.

Es geht mir weder hier nicht um die Erarbeitung oder Empfehlung einer Norm. Ich habe mich bemüht, die Gespräche und Analyse neutral zu führen.

II.3.5.a Vertreter der quantitativen und der qualitativen Bewertung

Vollständig lassen sich Neigungen nicht ausblenden, daher informiere ich an dieser Stelle, dass ich eher ein Anhänger der qualitativen Bewertung bin. L1 und L2.1 verwenden qualitative Bewertung und arbeiten schon viele Jahre in diesem Modus. L2.2 ebenfalls, sie ist jedoch seit einigen Jahren nicht mehr als Lehrkraft im Unterricht, sondern in der Schulentwicklung aktiv. L3 und L5 bewerten quantitativ, wobei L3 auch Erfahrung mit qualitativer Bewertung hat, sich jedoch dagegen entschied. L4, L6, L7 und

¹⁶⁷ L2.1-Z66

¹⁶⁸ L4-Z325, L7-Z21

¹⁶⁹ L6-Z10, L8-W4

L8 sind Umsteiger, die erst seit wenigen Jahren qualitativ bewerten. L6 hat zuvor auch Erfahrungen mit quantitativer Bewertung und Kompetenzrastern gesammelt. L4 und L7 sind noch in der Testphase, was bedeutet, dass sie derzeit parallel mit beiden Systemen arbeiten. Bei der Beurteilung wird zu Testzwecken eine inoffizielle, hypothetische Note aufgrund der qualitativen Aufzeichnungen gegeben, die offizielle Note kommt derzeit aus dem quantitativen System. L7 möchte im nächsten Schuljahr vollständig umstellen, während L4 eher eine Tendenz zurück zu quantitativen Ansätzen (aber mit Kompetenzraster) hat.

II.3.5.b Pro & Kontra quantitativer Bewertung

Pro

L6 und L7 haben beide früher quantitativ bewertet und im Zuge der Umstellung auf Kompetenzraster auf qualitative Bewertung umgestellt. Sie berichten, dass der quantitative Zugang *weniger aufwändig* war¹⁷⁰ bzw. *weniger schwierig*¹⁷¹, insbesondere, wenn es um kurze Aufgaben geht.¹⁷² L3 erklärt, dass am Semesterende durch das quantitative System umfassende *Analysemöglichkeiten* bestehen, indem entlang von Themen, aber auch entlang von Handlungsbereichen summiert werden kann. So können Stärken und Schwächen sinnvoll für die Klasse und für das Individuum differenziert werden.¹⁷³ Sie findet außerdem Punktestände *intuitiver* und besser greifbar als Worthülsen, bei denen die Gefahr besteht, dass man sich nicht wirklich etwas darunter vorstellen kann.¹⁷⁴ Das Fach Mathematik lege außerdem nahe, Aussagen simpel zu formulieren und Sachverhalte über Zahlen zu kommunizieren.¹⁷⁵ Eine weitere fachspezifische Besonderheit ist, dass in der Mathematik gerade kleine Aufgaben *entweder richtig oder falsch* bearbeitet sind und das soll den Lernenden auch vermittelt werden.¹⁷⁶ Auch die quantitative Bewertung der Zentralmatura wird als Pro-Argument genannt.¹⁷⁷

¹⁷⁰ L6-Z578

¹⁷¹ L7-Z351

¹⁷² L7-Z661

¹⁷³ L3-Z108

¹⁷⁴ L3-Z309, L3-Z313

¹⁷⁵ L3-Z309, L3-Z538, L5-Z245

¹⁷⁶ L3-Z538

¹⁷⁷ L5-Z253

Contra

L6 beobachtet, dass durch die Verwendung von quantitativer Bewertung die Frage „Wie viele Punkte brauche ich noch?“ ein unerwünscht starkes Gewicht bekommt und die Lernenden mit *Druck und Stress* belastet.¹⁷⁸ Auch L8 hat die Erfahrung gemacht, dass die Verwendung von Prozenten in Kompetenzrastern *von den eigentlichen Inhalten ablenkt* und sieht eine Verbesserung seitdem sie qualitativ rückmeldet.¹⁷⁹ L1 und L4 sehen bei der quantitativen Rückmeldung den Nachteil, dass sie *weniger flexibel* ist, weil der Abgleich mit dem Gesamteindruck einer Leistung erschwert wird.¹⁸⁰ L1 ist überzeugt, dass eine quantitative Bewertung nicht fairer sei, als ihre qualitative.¹⁸¹ L6 geht einen Schritt weiter und meint, dass quantitative Bewertung gerade wenn die Kriterien zur Punktevergabe nicht festgelegt werden, zwar objektiv aussieht, tatsächlich aber viel über *Bauchgefühl* funktioniert.¹⁸² Insbesondere bei Gruppenarbeiten meint L1, dass eine verbale Bewertung für sie möglich ist, während sie für sich keine stimmige Möglichkeit sieht, diese Leistungen in Punkten zu messen.¹⁸³ Ähnlich stellt L7 fest, dass die offenen Aufgaben, die sie bei Schularbeiten gerne verwenden würde, schlecht mit quantitativer Bewertung zusammenpassen.¹⁸⁴ L6 empfindet es als Erleichterung, sich bei Schularbeiten nicht mehr damit auseinandersetzen zu müssen, wie viele Punkte welches Beispiel haben soll, damit die Verhältnisse stimmen. L8 hält fest, dass sie in ihrer Umstellungsphase parallel quantitativ und qualitativ bewertet hat und nahezu zu den gleichen Ergebnissen kam. Sie merkt allerdings bei der qualitativen Bewertung besser, was der jeweilige Einzelfall braucht.¹⁸⁵

II.3.5.c Pro & Kontra qualitativer Bewertung

Ich möchte vermeiden hier Pro und Contra des letzten Unterkapitels II.3.5.b noch einmal mit umgekehrten Vorzeichen zu schildern, darum verweise ich alle, die sich für Pro und Kontra von qualitativer Bewertung in den Interviews interessieren auf das vorige Unterkapitel und beschränke mich hier auf noch nicht Genanntes.

¹⁷⁸ L6-Z856

¹⁷⁹ L6-Z572, L8-Z32

¹⁸⁰ L1-Z649, L4-Z194, L4-Z377

¹⁸¹ L1-Z262

¹⁸² L6-Z563

¹⁸³ L1-Z460, L1-Z210

¹⁸⁴ L7-Z94

¹⁸⁵ L8-Z322

Pro

L1 ist trotz ihrer stark verbal orientierten Rückmeldekultur eine Verfechterin der Ziffernote. Allerdings gehört für sie zu jeder Ziffernote auch ein verbaler Kommentar, wodurch Aussagekraft und *Transparenz* gesteigert werden.¹⁸⁶ L6 erzählt, dass sie durch qualitative Bewertung mit Kompetenzrastern die Kommunikation im Vergleich transparenter empfindet. Allerdings sind nicht alle ihrer Kollegen davon überzeugt.¹⁸⁷ L3 relativiert ihre Aussage, dass es im Mathematikunterricht nur richtig und falsch gibt, indem sie einräumt, dass, wenn jemand sehr knapp am richtig dran ist, bei der qualitativen Bewertung die Möglichkeit besteht, das in den *Gesamteindruck* einfließen zu lassen. L7 sieht die qualitative Unterscheidung von erreichten und nicht erreichten Lernzielen als eine gute Umsetzung der Vorgaben in der LBVO.¹⁸⁸

Contra

L4 sieht bei der qualitativen Bewertung große *Abgrenzungsschwierigkeiten*, die kaum ohne Willkür durch die Lehrkraft zu bewältigen sind. Er nennt das als Grund dafür, sich eher wieder mit quantitativen Ansätzen bei Kompetenzrastern auseinanderzusetzen.¹⁸⁹ Gerade bei kleinen Lernzielen und kurzen Aufgaben ist außerdem fragwürdig, was gemeint ist, wenn zum Beispiel das „Wesentliche teilweise erreicht“ wird.¹⁹⁰ Ähnlich sagt auch L1, dass es bei umfangreichen Aufgaben mehr Flexibilität braucht als bei weniger umfangreichen.¹⁹¹ L4 erzählte auch von *Unsicherheit als Vorreiter* in seinem Jahrgangsteam, die ihn beeinflusste.¹⁹² Schwierig ist außerdem die Diskussion um *kategorische Hürden*, (siehe auch I.1) die bei qualitativer Bewertung in Kompetenzrastern immer wieder auftaucht. Damit ist eine Auslegung der LBVO gemeint, wonach für ein Genügend *jedes* wesentliche Lernziel bzw. Thema zumindest teilweise erreicht werden muss, sonst wird mit Nicht Genügend beurteilt (genau so bei der Bewertung von Schularbeiten).¹⁹³ Er erzählt, dass er anfangs versucht hat, solche kategorischen Hürden bei Schularbeiten umzusetzen, dass er aber schnell davon

¹⁸⁶ L1-Z382

¹⁸⁷ L6-Z577

¹⁸⁸ L7-Z374

¹⁸⁹ L4-Z457

¹⁹⁰ L3-Z307, L4-Z49, L7-Z661

¹⁹¹ L1-Z578

¹⁹² L4-Z480

¹⁹³ L4-Z343

Abstand genommen hat, weil es ihm zu hart vorkommt.¹⁹⁴ Auch hier ergibt sich das Abgrenzungsproblem, welche Fehler/Lücken derart schwerwiegend sind, dass sie kategorisch zu einer negativen Bewertung/Beurteilung führen sollten.¹⁹⁵ L3 vermutet, dass, wenn qualitative Worthülsen zur Bewertung verwendet werden, der Kompetenzraster schnell und *wenig beachtet* in einer Mappe verschwindet.¹⁹⁶

II.3.5.d Erfahrungen in der Umsetzung

L1 verfolgt ein relativ aufwändiges System, bei dem zum Semesterende zu jedem Thema im Kompetenzraster ein verbaler Kommentar verfasst wird.¹⁹⁷ Sie sagt offen, dass ihr Konzept quantitativ nicht griffig ist, denkt allerdings, dass es das auch nicht fairer machen würde.¹⁹⁸ Sie hält allerdings fest, dass auch sie bei der Beurteilung zählbare Häkchen u.ä. für nötig hält, auf die sie sich beziehen kann. Sie bleibt durch die verbalen Kommentare aber flexibel.¹⁹⁹

L2.1 spricht von einer „*neuen Brille*“, die sie im Sinne der qualitativen Bewertung mit Kompetenzraster aufgesetzt hat. Es gilt, die Taxonomie und Kriterien, wonach Leistung zu bewerten ist, als Lehrkraft zu verinnerlichen und in allen Unterrichtsphasen im Hinterkopf zu haben.²⁰⁰

L2.2 stellt sich gegen das Zählen und Rechnen mit Punkten bei der Bewertung von Schularbeiten und fordert stattdessen einen Blick für die Qualität der gezeigten Leistungen in den einzelnen Themenfeldern.²⁰¹ Gleichzeitig sieht sie in der geforderten Rückführbarkeit der aktuellen LBVO einen unerwünschten Zwang Punkte weiterhin zu verwenden.²⁰²

L3 sieht in der Diskussion, ob nun quantifizierbare Punkte oder qualitative Formulierungen verwendet werden, begriffliche Haarspalterei, weil es letztlich zwei

¹⁹⁴ L4-Z382, L4-Z347

¹⁹⁵ L4-Z365

¹⁹⁶ L3-Z85

¹⁹⁷ L1-Z262, L1-Z403

¹⁹⁸ L1-Z403

¹⁹⁹ L1-Z578

²⁰⁰ L2.1-Z587

²⁰¹ L2.2-Z471

²⁰² L2.2-Z482

Möglichkeiten sind um dasselbe auszusagen.²⁰³ Die fachspezifischen Eigenheiten der Mathematik, dass es ein Richtig und ein Falsch gibt²⁰⁴ und man in dieser Wissenschaft ständig darum bemüht ist, Aussagen möglichst simpel und explizit zu treffen,²⁰⁵ machen für sie die quantitativen Ansätze attraktiver. Sie hält fest, dass es mehr Aufwand ist, wenn man auch die Kategorie der Punkte mitdenkt, als wenn man nur den Punktestand dokumentiert und korrigiert.²⁰⁶ Anhang IV.3 gibt viele Aufschlüsse zu ihrer Beurteilung und der zugrundeliegenden Dokumentation. Die Freiheit, ihren Notenschlüssel zu „overrulen“, wenn sie Anlass dazu sieht, nimmt sie sich in aller Offenheit und bleibt damit trotzdem flexibel ohne sinnloses „Punkte-Suchen“ zu betreiben.²⁰⁷

L4 unterrichtet an einer Schule, an der in Mathematik bisher alle ein relativ traditionelles Punktesystem (inklusive Kriterien für die Korrektur) für die Bewertung und Beurteilung verwendet haben, das er auch nach wie vor zur Beurteilung verwendet (der Kompetenzraster läuft parallel informell mit). Es kommt regelmäßig vor, dass er, obwohl er im alten System 1-2 Punkte Abzug gibt, die Qualität der Leistung nach dem neuen System mit „oberhalb des Zielbilds“ (bestmögliche Bewertung) bewertet. Umgekehrt kommt es nicht vor, dass er Leistungen im neuen System schlechter bewertet als im alten.²⁰⁸ Bei der Beurteilung wirken sich diese Unterschiede wenig aus: Die hypothetische Notengebung mit dem neuen System (durch rechnerische Durchschnittsbildung) kommt meist zu den selben Ergebnissen wie das alte System.

L5 verfolgt ebenfalls einen quantitativen Ansatz und gibt bei Leistungsfeststellungen für jede Handlungsanweisung einen Punkt (siehe Beurteilungsraster im Anhang IV.7). Natürlich gibt es dadurch leichter und schwerer verdiente Punkte, doch daran sollten sich die Lernenden gewöhnen.²⁰⁹ Wenn der cut-score von 50% überschritten wird, sieht sie auch die Grundkompetenzen erfüllt.²¹⁰ Diese Vorgehensweise sieht sie als Teil ihres Auftrags, die Lernenden auf die Zentralmatura vorzubereiten.²¹¹

²⁰³ L3-Z313

²⁰⁴ L3-Z538

²⁰⁵ L3-Z309

²⁰⁶ L3-Z470

²⁰⁷ L3-Z551

²⁰⁸ L4-Z489

²⁰⁹ L5-Z71

²¹⁰ L5-Z95

²¹¹ L5-Z71, L5-Z253

L6 hat auch was die qualitative Bewertung und Korrektur von Schularbeiten betrifft sehr umfassende und detailreiche Unterlagen: Für jede Schularbeit gibt es einen *Katalog von Richtlinien* (Anhang IV.9.3), der je Handlungsbereich festlegt, wie Leistungen aussehen, die mit A, B, C, D bzw. E bewertet werden.²¹²

Auch L7 beurteilt *noch* mit einem traditionellen Punktesystem und einem neuen qualitativen System mit Kompetenzraster und ist fest entschlossen, vollständig auf den neuen Ansatz umzustellen.²¹³ Sie sieht sich allerdings durch Vorgaben eines burgenländischen Landesschulinspektors gezwungen, manche Teile der Bewertung weiterhin quantitativ zu führen. Sie beschreibt, dass sich ihr Blick auf Fehler in Leistungsfeststellungen geändert hat: Früher gab es einfach Punkteabzug. Jetzt stellt sie sich die Frage, ob dieser Fehler ein Zeichen dafür ist, dass der Schüler/die Schülerin dieses Lernziel auf einem niedrigeren Niveau erreicht hat oder nicht.²¹⁴

L8 verwendet ein qualitatives Bewertungssystem mit Kompetenzraster, in dessen Zentrum ein *Kriterienraster für die Bewertung* (Anhang IV.12) steht. Er enthält für jeden Handlungsbereich ein Zielbild, das für alle Themen gültig ist und festlegt, wann eine Aufgabe mit B zu bewerten ist (wobei die Taxonomie aus A, B, C, D, E besteht).²¹⁵ Ähnlich wie L3 nimmt auch sie sich die Freiheit, die Kriterien zu overrulen, falls sie Anlass dazu sieht.²¹⁶ Ihr gefällt die Idee einer Note als Gutachten und dass der Kompetenzraster als Quelle für Belege dient.²¹⁷

II.3.6 Beurteilung

Bei der Beurteilung interessierte mich, wie die Mechanismen aussehen, durch die man am Ende des Semesters von den Ergebnissen der Leistungsfeststellungen zu einer Note kommt. Die Annahme vor den Interviews war, dass es von „stark regelorientierter“ bis „flexibler Koppelung von Aufzeichnungen und Beurteilung“ alles geben kann.

Zuerst möchte ich grob die Ansätze der einzelnen Lehrkräfte umreißen, die bei der Beurteilung angewendet werden. Dann werde ich noch näher auf die Art der

²¹² L6-Z323

²¹³ L7-Z390

²¹⁴ L7-Z65

²¹⁵ L8-Z318

²¹⁶ L8-Z345

²¹⁷ L8-Z353

Differenzierung und Möglichkeiten zur Kompensation eingehen. Hier ist die Kompensation von Schwächen durch Stärken im Kompetenzraster gemeint, nicht die Kompensation durch Ausbesserung bei Leistungsfeststellungen, siehe dazu Kapitel II.3.7.

II.3.6.a Mechanismen zur Beurteilung

Für die Beurteilung ist eine gute Dokumentation hilfreich. Bei den interviewten Lehrkräften wurden Tabellen pro Schüler bzw. pro Klasse, pro Thema, pro Leistungsfeststellung und pro Semester verwendet. Einige Lehrkräfte haben dabei auf das Angebot von „Lernen mit System“ (www.lms.at) zurückgegriffen.²¹⁸ L4 berichtet von dem Problem, dass die Beurteilung schwierig wird, wenn die einzelnen Lernziele und Themen überfüllt mit Aufzeichnungen sind, sodass der Überblick verloren geht.²¹⁹ L8 führt neben den formellen Aufzeichnungen zu den Leistungsfeststellungen und Lernzielen auch informelle, über die sie Informationen zum laufenden Unterricht sammelt, die sie bei der Beurteilung unterstützen.²²⁰

L1 spricht sich klar für qualitative und gegen quantitative Ansätze bei Beurteilung aus.²²¹ Sie befürwortet Ziffernnoten trotzdem, allerdings hält sie einen verbalen Kommentar dazu für angebracht, um deren Aussagekraft und Transparenz zu erhöhen.²²² Ausschließlich quantitativen Ansätzen wirft sie vor, keine Flexibilität für die Abwägungen der Lehrkraft zu lassen.²²³ Wenn sie am Ende des Semesters die Note bestimmt und die verbalen Kommentare schreibt, dann folgt beides aus Erfahrung und Beobachtung im Unterricht und nicht aus dem Zählen von Punkten und Häkchen²²⁴, auch wenn sie solche Aufzeichnungen führt und in den Gesamteindruck eingehen lässt.²²⁵ Es müssen „hard facts“ da sein, allerdings braucht es auch Flexibilität, sonst bleibt das System nicht fair.²²⁶ Für sie ist das Halbjahreszeugnis wichtiger als das Jahreszeugnis, da danach noch Chancen zur Verbesserung und für Lernprozesse

²¹⁸ L5-Z27, L6-Z444, L8-Z32

²¹⁹ L4-Z141

²²⁰ L8-Z172

²²¹ L1-Z403

²²² L1-Z382

²²³ L1-Z649

²²⁴ L1-Z262

²²⁵ L1-Z578, L1-Z277

²²⁶ L1-Z578

bestehen.²²⁷ Beim Jahreszeugnis geht es nur mehr um die Leistungseinschätzung, die dementsprechend auch zu rechtfertigen ist.²²⁸

L2.1 verfolgt in der Bewertung einen qualitativen Ansatz.²²⁹ Wenn es dann Richtung Beurteilung geht, hält sie sich an einige quantitative Richtlinien, z.B. dass mindestens dreiviertel der Lernziele (bei ihr kommen nur die wesentlichen in den Kompetenzraster) erreicht werden müssen für eine positive Note, denn erst dann kann man von „das Wesentliche überwiegend erreicht“ sprechen.²³⁰ So läuft die Beurteilung bis zum Befriedigend über diese Kompetenzraster, während für Gut und Sehr gut Eigenständigkeit gezeigt werden muss, im Rahmen von Ausarbeitungen²³¹ und entsprechenden Schularbeitsaufgaben.²³²

L3 verfolgt einen stark quantitativ geprägten Ansatz bei Bewertung und Beurteilung. Um sich ein Bild davon zu machen, sei auf ihre Beurteilungstabelle im Anhang IV.1 verwiesen. Sie geht bei der Korrektur und Einordnung sehr diszipliniert und strukturiert vor, während sie sich später, wenn es darum geht einen Gesamteindruck für die Note zu gewinnen, viel Flexibilität einräumt um ihre Aufzeichnungen zu analysieren.²³³

L4 beurteilt derzeit noch auf Basis seines alten Punktesystems. Damit der Kompetenzraster trotzdem Aufmerksamkeit bekommt, werden jene, die sich ernsthaft mit der Kompensation von Lernzielen auseinandergesetzt haben, mit einem Bonus belohnt.²³⁴ Außerdem wird der Kompetenzraster bei Zwischennoten als Unterstützung herangezogen.²³⁵

L5 hat ähnlich wie L3 sowohl für die Bewertung als auch für die Beurteilung einen quantitativen Ansatz gewählt.²³⁶ Allerdings kommt die Note nach einem Notenschlüssel zustande, in dem alle Prozente von allen bewerteten Aufgaben zusammengezählt

²²⁷ L1-Z282

²²⁸ L1-Z376

²²⁹ L2.1-Z572

²³⁰ L2.1-Z50

²³¹ L2.1-Z86

²³² L2.1-Z55

²³³ L3-Z584

²³⁴ L4-Z233

²³⁵ L4-Z608

²³⁶ L5-Z197

werden.²³⁷ Von welchen Lernzielen die Punkte stammen ist nicht relevant, außer dass in jedem Inhaltsbereich min. die Hälfte der Punkte erreicht werden müssen.²³⁸

L6 bewertet bei jeder schriftlichen Leistungsfeststellung (mit wenigen Ausnahmen) jeden Handlungsbereich qualitativ mit A bis E. Bei der Beurteilung hält sie sich an eine Entscheidungsgrundlage, die mit kategorischen Hürden (siehe Anhang IV.11) arbeitet. Für ein Sehr gut müssen alle Bewertungen mindestens B sein, für ein Gut mindestens C usw. Ihr erschien diese Grundlage etwas zu hart und sie hat sie daher aufgeweicht, indem Schülerinnen und Schülern einmal pro Handlungsbereich und pro Semester ein Streichergebnis zur Verfügung steht, wenn das Ergebnis nach Einschätzung der Lehrkraft ein Ausrutscher (ohne Hinweis auf nachhaltige Defizite) ist.²³⁹ Bewertungen aus Schularbeiten sind gleichwertig mit jenen aus Lernzielkontrollen, da beides bei der Beurteilung als je ein Wert im Handlungsbereich 1, 2, 3 bzw. 4 eingetragen wird.

L7 scheint im Vorjahr ebenfalls mit einer ähnlichen oder gleichen Entscheidungsgrundlage gearbeitet zu haben. Sie war allerdings nicht zufrieden und empfand die kategorischen Hürden als ähnlich unangebracht wie die Bildung eines arithmetischen Mittels von Schularbeitsnoten zur Beurteilung. Sie macht sich viele Aufzeichnungen, damit sie diese dann neben Beobachtungen aus dem Unterricht in ihren Gesamteindruck einfließen lassen kann bei der Beurteilung.²⁴⁰ Bei ihrer Beurteilung bilden die Schularbeiten die Ausgangsbasis und die restlichen Aufzeichnungen entscheiden, ob es eine bessere oder schlechtere Note wird.²⁴¹

L8 entwickelte auch eine Entscheidungsgrundlage zur Beurteilung auf der Basis der Empfehlungen des ZLS. Auch sie hat diese Entscheidungsgrundlage aufgeweicht, weil sie sie als zu streng empfindet. Das Argument, dass die Semesternote bei einem deutlichen Defizit in einzelnen Handlungsbereichen gewisse Decken nicht mehr durchbrechen können sollte, hält sie im Sprachbereich (Handlungsbereiche: Lesen, Sprechen, Schreiben) für zulässig, aber für Mathematik nicht passend.²⁴² Auch sie versucht Ausreißern die Schärfe zu nehmen, wenn es angebracht ist. Außerdem sollen Stärken

²³⁷ L5-Z197

²³⁸ L5-Z306

²³⁹ L6-Z229

²⁴⁰ L7-Z440

²⁴¹ L7-Z248, L7-Z408

²⁴² L8-W1, L8-Z131

unter Umständen Schwächen in anderen Bereichen kompensieren können.²⁴³ Wenn sie Anlass dazu sieht, kann sie auch die Kriterien ihrer Beurteilung „overrulen“.²⁴⁴

II.3.6.b Differenzierung

Ich möchte kurz die verschiedenen Zugänge zur Differenzierung der Notenstufen zusammenfassen, die mir zur Beurteilung geschildert wurden:

Einige Lehrkräfte berichten, dass die Umstellung auf Kompetenzraster das Gewicht der Schularbeitsnoten reduziert hat. Abgesehen von der (in diesem Kontext eher unerwünschten) gesetzlichen Sonderstellung, sind sie meist eine von vielen (Lernzielkontrollen, Kompensationschancen, Mitarbeit, etc.) Möglichkeiten um Leistungen zu Lernzielen zu zeigen.²⁴⁵

Es gibt einige Ideen, wie die in der LBVO §14 angesprochene „Eigenständigkeit“ und „selbstständige Anwendung“ in die Note einfließen kann. Bei L2.1 sind im Kompetenzraster nur wesentliche (also für ein Befriedigend zur Gänze zu erfüllende) Lernziele enthalten. Aufgaben, die Eigenständigkeit und selbstständige Anwendung erfordern, sind oft schwer in 50-minütigen Schularbeiten unterzubringen. Bei L4 ist die Möglichkeit Eigenständigkeit zu zeigen auf solche anspruchsvollen Schularbeitsbeispiele beschränkt.²⁴⁶ Wenn L2.1 solche Schularbeitsbeispiele gibt, dann immer zwei, sodass die Lernenden eines auswählen können. Falls sich das nicht ausgeht, schafft sie außerhalb der Schularbeiten Möglichkeiten:²⁴⁷ Das sind dann Aufgaben, die Schülerinnen und Schüler, die ein Sehr gut oder Gut wollen auswählen und projektartig erledigen mit entsprechender Dokumentation und u.U. auch einer Präsentation.²⁴⁸ L2.2 berichtet Ähnliches und spricht von „authentischen Aufgaben“ in der NMS, geht allerdings nicht näher darauf ein, ob diese Aufgaben in der Beurteilung an Eigenständigkeit gekoppelt sind.²⁴⁹ L2.1 betont, dass (im Gegensatz zur Erreichung der wesentlichen Lernziele im

²⁴³ L8-W2

²⁴⁴ L8-Z345

²⁴⁵ z.B. L2.2-Z506, L3-Z429, L6-Z411, L8-W5

²⁴⁶ L4-Z336, L4-Z590

²⁴⁷ L2.1-Z86

²⁴⁸ L2.1-Z55

²⁴⁹ L2.2-Z533

Raster) eigenständige Leistungen für eine gute Note nicht durchgängig in allen Bereichen zu zeigen sind, sondern das bewusst exemplarisch abgefragt wird.²⁵⁰

Ein weiterer Ansatz um die Leistung über ein Semester zu differenzieren, sind kategorische Hürden. Was die Beherrschung wesentlicher Bereiche betrifft, gibt die LBVO §14 eine solche Hürde für ein Genügend vor: Die wesentlichen Bereiche sind überwiegend zu beherrschen (wobei Interpretationsspielraum bleibt, wie das umzusetzen ist). L6 sieht diese Forderung erfüllt, wenn die Lernenden die Aufgaben mit der einfachsten Komplexitätsstufe meistens erfüllen (teilweise mit Hilfe).²⁵¹ Die Entscheidungsgrundlage für die Beurteilung (siehe IV.9) stellt für jede Note eine kategorische Hürde auf (und wird auch von L2.2, L6 und L8 als Basis verwendet): Gibt es zum Semesterende noch eine Bewertung mit D, ist nichts besseres als ein Genügend möglich, gibt es noch ein C, ist nichts besseres als ein Gut möglich. L2.1 meint, dass die wesentlichen Lernziele inhaltlich einzugrenzen sind und für jedes ein Mindestmaß an Leistung festzulegen ist. Fehlt eines bei Semesterende, führt auch bei ihr kein Weg an einer negativen Beurteilung vorbei.²⁵² (mehr dazu am Ende von Kapitel II.3.3) L3 ortet hier ein Auseinanderdriften der LBVO von der gängigen Bewertungspraxis bei der Zentralmatura: Während die LBVO kategorische Hürden für das Genügend fordert, gibt es diese beim Punktesystem der Zentralmatura nicht. Ein Totalversagen in einem wesentlichen Bereich kann leicht punktemäßig kompensiert werden²⁵³ L4 sieht bei kategorischen Hürden wie denen in der Entscheidungsgrundlage des ZLS ein Grenzziehungsproblem, das für seinen Geschmack nur willkürlich gelöst werden kann, weshalb er keine solchen Hürden mehr verwendet.²⁵⁴

II.3.6.c Kompensation

Hier ist die Kompensation von Schwächen durch Stärken im Kompetenzraster gemeint, nicht die Kompensation durch Ausbesserung bei Leistungsfeststellungen. (siehe dazu Kapitel II.3.7)

²⁵⁰ L2.1-Z86

²⁵¹ L6-Z620

²⁵² L2.1-Z440

²⁵³ L3-Z151

²⁵⁴ L4-Z523

L5 legt fest, dass innerhalb eines der 4 Inhaltsbereiche gute Ergebnisse schlechte kompensieren können. Zu Semesterende müssen jedoch alle Inhaltsbereiche positiv sein.²⁵⁵ Ähnlich sieht das bei L6 und L8 aus, nur dass dort bei der Beurteilung die 4 Handlungsbereiche betrachtet werden. Als kompensierenden Mechanismus bei der Beurteilung selbst könnte man auch die *Streichergebnisse* je Handlungsbereich im Falle von Ausrutschern von L6 und L8 betrachten.²⁵⁶ Das soll vermeiden, dass durch eine schlechte Schularbeit die Gesamtbewertung mehrerer Handlungsbereiche (bei fehlender Kompensation) verpatzt wird.²⁵⁷ L6 meint, dass durch die starke Unterscheidung von Handlungsbereichen in ihrem Konzept die Lernenden die Möglichkeit haben, Stärken durch Schwächen zu kompensieren, weil gerade diese handlungsbereichsspezifisch auftreten. (Anm.: Die Aussage irritiert allerdings im Zusammenhang mit den kategorischen Hürden, die in ihrem Ansatz stecken.) Am meisten findet Kompensation natürlich in Form der zweiten Chance statt, dazu mehr im nächsten Kapitel II.3.7.

II.3.7 Kompensationschancen

Hier geht es um die Chance, Bewertungen aus Leistungsfeststellungen im Nachhinein zu auszubessern, bei vielen auch bekannt als zweite (bzw. dritte) Chance. Vorweg möchte ich betonen, dass alle interviewten Lehrkräfte solche Kompensationschancen (über die Möglichkeit einer Prüfung hinaus) angeboten haben.

II.3.7.a Argumente für Kompensationschancen

Es gab einige Wortmeldungen, warum solche Kompensationen zu befürworten sind: L2.1 meint, dass so die Kinder beginnen ihren Lernprozess selbst zu steuern, weil sie aufmerksam darauf werden, welche Lernziele ihnen noch fehlen und welche Chancen sie haben, diese noch zu zeigen.²⁵⁸ Ähnlich erklärt L1, dass der *Trainingseffekt*, den der Unterricht mit Kompetenzrastern mit sich bringt, etwas damit zu tun hat Dinge klar zu fordern und immer wieder Chancen zu bieten, diesen Forderungen nachzukommen.²⁵⁹ L8 (ähnlich L6) erzählt, dass die zweite Chance wertvoll sei, weil sich Lernende nochmal mit den Inhalten auseinandersetzen und oft berichten, dass sie manches erst dadurch

²⁵⁵ L5-Z158, L5-Z306

²⁵⁶ L6-Z229, L8-W2

²⁵⁷ L6-Z476

²⁵⁸ L2.1-Z131

²⁵⁹ L2.1-Z131

wirklich verstanden haben.²⁶⁰ L4 hält die Kompensationschancen für valide, weil sich nur jene verbessern, die sich auch sorgfältig vorbereiten, während die anderen auf ihrem ursprünglichen Stand bleiben.

Es wurden viele Erfahrungen im Rahmen der Interviews geteilt, wonach die Kompensationschancen Stress, Angst und Druck verringern.²⁶¹ Die Gewissheit, noch eine Chance zu haben, falls manches beim ersten Mal nicht gelingt, trägt dazu bei.²⁶² L5 berichtet, dass gerade ihre Schüler und Schülerinnen, die sie pflichtbewusst und leistungswillig einschätzt, weniger Druck ausgesetzt sind, seit sie wissen, dass es eine Kompensationsmöglichkeit gibt.²⁶³ Leistungen bei Lernzielen in verschiedenen, gleichwertigen Leistungsfeststellungen zeigen zu können verringert das Gewicht von früher angstbehafteten Schularbeiten.²⁶⁴

II.3.7.b Gestaltungsmöglichkeiten

Wie so eine Kompensation konkret aussieht, dazu gibt es unterschiedliche Ansätze, die ich hier zusammenfassen möchte:

Grundsätzlich kann die Kompensation während des Verlaufs des Semesters²⁶⁵ stattfinden oder am Ende des Semesters vor der Notenvergabe.²⁶⁶ Einige Lehrer nennen ersteres „zweite Chance“ und zweiteres „dritte Chance“. Die dritte Chance verwenden L1 und L2.1 in Härtefällen oder bei Unklarheiten vor Notenschluss um einen Anreiz für Verbesserung zu schaffen.²⁶⁷

Bei L4 findet die Kompensationschance (bei ihm „Kompetenzüberprüfungen“) für alle Lernenden durch eine schriftliche Leistungsfeststellung statt, bei der alle die gleichen Aufgaben bekommen und alle bewerteten Bereiche des Kompetenzrasters kompensierbar sind. Die Idee ist nicht diese Aufgaben alle durchzurechnen (dafür reicht die Bearbeitungszeit von 50 Minuten nicht), sondern eben nur jene, für die sich die Lernenden individuell vorbereitet haben. Eine Verschlechterung ist nicht möglich. Den

²⁶⁰ L6-Z165, L8-Z59

²⁶¹ z.B. L2.1-Z131

²⁶² L2.2-Z691

²⁶³ L5-Z326

²⁶⁴ L3-Z429

²⁶⁵ z.B. L8-Z63

²⁶⁶ z.B. L4-Z288

²⁶⁷ L1-Z236, L2.1-Z121

Raster haben die Lernenden währenddessen vor sich liegen, um sich zu orientieren, welche Aufgaben sie bearbeiten möchten.²⁶⁸

L5 erstellt nach jeder Schularbeit ein Arbeitsblatt, das Schülerinnen und Schüler bearbeiten können, die negative Bewertungen kompensieren wollen. Dieses Arbeitsblatt ist selbstständig zu Hause zu bearbeiten und relativ umfangreich. Natürlich besteht das Risiko, dass das Arbeitsblatt mit fremder Hilfe bearbeitet wird, das nimmt L5 in Kauf.²⁶⁹

Bei L6 handelt es sich um eine Kompensation der entsprechenden Leistungsfeststellung. Früher hat sie sich schriftlich die entsprechenden Aufgaben vorführen lassen, davon hat sie allerdings Abstand genommen, da manches nur auswendig gelernt wurde. Jetzt werden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, *mündlich* zu erklären, wo ihre Fehler lagen, warum ihr Vorgehen falsch war und wie es richtig ginge.²⁷⁰

L7 bietet Kompensation *in allen Bereichen für jeden und jederzeit*. In jeder Stunde hat sie Aufgaben zu allen kompensierbaren Bereichen dabei. Die Lernenden können sich also jederzeit melden und erledigen diese schriftlichen Aufgaben dann während des Unterrichts in Einzelarbeit.²⁷¹ Wenn es Einzelfälle gibt, die nach der ersten Kompensation negativ bleiben, dann versucht sie gezielt im Unterricht immer wieder Leistungen dazu abzufragen. In solchen Fällen kann z.B. auch eine gute Performance nach spontanem Aufruf an der Tafel zu einer entsprechenden Aufgabe für eine Ausbesserung herangezogen werden.²⁷²

L6 erzählte auch von einer Kompensationschance während der Schularbeit. Für jedes Beispiel sind so genannte „Hilfekärtchen“ vorbereitet. Sollte jemand große Schwierigkeiten mit einer Aufgabe haben, kann er diese anfordern und verwenden. Dann ist allerdings bei der Bewertung der Schularbeit im jeweiligen Handlungsbereich nur mehr ein D möglich.²⁷³

Eine weitere Frage ist, „Wann findet die Kompensation statt?“ Bei L2.1 wäre das eine Woche nach der Schularbeit. Bei L4 gibt es einen Termin pro Semester (50-minütig) für die kollektive Kompensationsmöglichkeit bezüglich aller Bewertungen.²⁷⁴ L6 macht

²⁶⁸ L4-Z138, L4-Z238, L4-Z243, L4-Z414

²⁶⁹ L5-Z96, L5-Z112, L5-Z120

²⁷⁰ L6-Z165

²⁷¹ L7-Z167

²⁷² L7-Z548

²⁷³ L6-Z42

²⁷⁴ L4-Z224, L4-Z288

diese Termine individuell mit den Schülern aus.²⁷⁵ L7 bietet die Möglichkeit sich auch jederzeit spontan zu melden. Die Kompensation dauert bei ihr nur ca. 5 Minuten.²⁷⁶

In den Gesprächen begegneten mir unterschiedliche Regelungen, wer berechtigt ist und wie weit kompensiert werden kann. Im Wesentlichen reichen sie von „nur jene, die eine negative Bewertung (in einem Inhaltunterbereich bzw. bei einem Lernziel) haben“,²⁷⁷ bis zu „alle Lernenden, unabhängig von der Bewertung“.²⁷⁸

Bei manchen Lehrenden²⁷⁹ können sich die Lernenden von einer negativen bis zur bestmöglichen Bewertung ausbessern. Andere²⁸⁰ führen eine Deckelung ein. Elegant funktioniert das im Punktesystem von L5, in dem die Maximalpunktzahl der Kompensation dem cut-score der Schularbeit entspricht. Das heißt, je nach ursprünglichem Punktestand der negativen Schularbeit ist bei der Kompensation mehr oder weniger (aber sicher nicht alles) möglich. L4 und L6 berücksichtigen bei der Beurteilung bewusst, dass ausgebesserte Bewertungen mit Rücksicht auf das ursprüngliche Ergebnis zu betrachten sind.²⁸¹

Einzelne Lehrkräfte haben auch von strategischem Missbrauch dieser Kompensationsmöglichkeiten berichtet. Manche Lernende von L2.1 sind bewusst unvorbereitet zur Schularbeit gekommen um sich danach bei der Kompensation jene Bereiche auszubessern, in denen es nicht auf Anhieb geklappt hat.²⁸² Seitdem sie sich als Lehrkraft herausnimmt, solche Strategien zu identifizieren und bei Bedarf zu reagieren, indem sie darauf hinweist, dass nur ein nachhaltiges Erreichen der Lernziele (mehrmals gute Ergebnisse) zu guten Bewertungen führt, gibt es keine Probleme mehr.²⁸³ L5 denkt, dass es bei ihr keine Probleme mit solchen Strategien gibt, weil das Arbeitsblatt ohnehin deutlich mehr Aufwand sei, als die Aufgaben bei der Schularbeit gut vorbereitet zu erledigen.²⁸⁴ L7 kennt solche Fälle auch nicht und führt das auf ihr LehrerIn-Schüler-Verhältnis zurück, in dem derartige Vorfälle einer persönlichen Beleidigung gleich kämen.²⁸⁵

²⁷⁵ L6-Z220

²⁷⁶ L7-Z167

²⁷⁷ z.B. L5-Z111, L6-Z201, L8-Z63

²⁷⁸ z.B. L4-Z243, L7-Z167

²⁷⁹ L2.1-Z110, L4-Z414, L7-Z542, L8-Z79

²⁸⁰ L2.2-Z516, L5-Z96

²⁸¹ L4-Z414, L6-Z225

²⁸² L2.1-Z174

²⁸³ L2.1-Z312, L2.1-Z193

²⁸⁴ L5-Z117

²⁸⁵ L7-Z600

II.3.7.c Weitere Aspekte

Die Frage der Nachhaltigkeit von Lernergebnissen spielt immer eine Rolle bei der Arbeit mit Kompetenzrastern und spitzt sich im Kontext der Kompensationschancen zu: L4 erzählt von der Problematik, dass es durchaus vorkommt, dass einzelne Lernende bei einem kleinen Lernziel durch gute Vorbereitung bei der Kompensation die bestmögliche Bewertung erreichen. Später im Semester stellt sich heraus, dass von dieser Kompetenz nachhaltig wenig übriggeblieben ist. Er betont, dass es sich um Ausnahmefälle handelt.²⁸⁶ Auch andere Lehrkräfte haben ähnliche Erfahrungen geschildert und sind der Meinung, dass es nicht reichen darf, ein Lernziel nur einmal zu zeigen.²⁸⁷ L5 weist darauf hin, dass es im Wesen der Mathematik liege, dass vergangene Lernziele auch bei neuen mitüberprüft werden.²⁸⁸

Natürlich stellt sich zum Thema Kompensationschancen die Frage des Aufwandes, insbesondere wenn diese individuell und für alle zur Verfügung stehen, wie bei L7. Die meisten Lehrkräfte erzählen, dass der Aufwand deutlich geringer gewesen sei als sie erwartet haben und berichten von *arbeitsökonomischen Strategien*: L2.1 hat bemerkt, dass sie die Aufgaben aus den vorgelagerten Leistungsfeststellungen *mit wenig Aufwand wiederverwenden* kann. Schon kleinste Veränderungen lassen die Aufgaben für die Lernenden in einem neuen Licht erscheinen und fordern sie.²⁸⁹ Die Umsetzung von L7 klingt sehr aufwändig, weil alle berechtigt sind und sich spontan melden können. Sie selbst erzählt, dass sie wenig Arbeit damit hat: Zu jedem Thema legt sie einmal einen *Aufgabenpool* für Schularbeit und Lernzielkontrollen an und es ist für sie einfach, noch ein paar Aufgaben extra für die Kompensationen zu sammeln. Sie hat immer Kopien dieser Aufgaben dabei und schneidet bei Bedarf einfach einen Streifen ab, sodass in 5 Minuten die Kompensation erledigt ist.²⁹⁰ Auch der terminliche Aufwand hält sich in Grenzen, da auch bei freier Terminwahl die Kompensationen meist in Wellen kommen, weil die Klasse immer gleichzeitig Lücken hat, in denen keine Schularbeiten oder Tests stattfinden.²⁹¹

²⁸⁶ L4-Z712

²⁸⁷ L1-Z170, L3-Z349

²⁸⁸ L5-Z281

²⁸⁹ L2.1-Z755

²⁹⁰ L7-Z592

²⁹¹ L7-Z583

II.3.8 Leistungsfeststellungen

Im Laufe der Interviews wurde mir mehr und mehr klar, dass die Gestaltung der Leistungsfeststellungen (insbesondere von deren Aufgaben) der vielleicht wichtigste Dreh- und Angelpunkt ist, um den Unterricht durch die Verwendung von Kompetenzrastern zu erneuern.

Viele Lehrende berichten von einem persönlichen Paradigmenwechsel bei der Aufgabenzusammenstellung für Leistungsfeststellungen. Durch die Arbeit mit Kompetenzrastern rücken bestimmte Fragen in den Vordergrund: Was ist für mich bei diesem Thema *wichtig*? Was müssen alle können, was nur Schüler, die *Eigenständigkeit* zeigen wollen?²⁹² Kompetenzraster scheinen aus abstrakten Ansprüchen an die Kompetenzorientierung konkrete Herausforderungen zu machen.²⁹³ L7 erzählt, dass sie früher so genannte „gute Schularbeitsbeispiele“ verwendet hat, die sich eher durch Länge, Schwierigkeit und gefinkelte Fallen auszeichneten als durch die jetzt geforderte diagnostische Zielgenauigkeit (s.u.). Kompetenzraster haben ihr geholfen sich davon abzuwenden und zu einer neuen Aufgabenkultur zu finden.²⁹⁴

Wenn ich mit den Lehrenden über den Mehraufwand bei der Arbeit mit Kompetenzrastern gesprochen habe, so wurde mir durchgängig berichtet, dass dieser größtenteils bei der Aufgabenzusammenstellung anfällt.²⁹⁵ Das ist u.a. darauf zurückzuführen, dass die Aufgaben so beschaffen sein müssen, dass die Bewertungen im Raster valide getroffen werden können.²⁹⁶ Aufwand einsparen lässt sich, wenn man Aufgaben gemeinsam mit Kollegen erstellt und teilt,²⁹⁷ digitale Verfügbarkeit erleichtert diesen Prozess.²⁹⁸ L3 warnt diesbezüglich vor ernststen Mängeln, wenn Aufgabenstellung und Unterricht nicht gut abgestimmt sind.²⁹⁹ Überraschenderweise gibt es mehrere Berichte wonach die *Korrektur der Aufgaben gleich oder weniger aufwändig* ist, weil die Aufgaben kleiner geworden sind.³⁰⁰

²⁹² z.B. L3-Z43, L4-Z721

²⁹³ vgl. KELLER 2011 S. 152

²⁹⁴ L7-Z72, L7-Z378

²⁹⁵ L1-Z423, L2.1&L2.2-Z742, L3-Z256, L5-Z129

²⁹⁶ L3-Z594

²⁹⁷ L1-Z426

²⁹⁸ L2.1-Z753

²⁹⁹ L3-Z460

³⁰⁰ z.B. L1-Z423, L3-Z256

Die Lernenden erleben im Zusammenhang mit Leistungsfeststellungen weniger Angst, Stress und Druck. Durch Kompetenzraster werden Leistungsfeststellungen als Chancen für Leistungserbringung präsentiert und die Schularbeiten entlastet,³⁰¹ insbesondere bei potenzialorientierter Rückmeldekultur.³⁰² L2.1 erzählt, dass schon seit sie mit lernzielorientierter Beurteilung arbeitet (ähnlicher Ansatz, den sie vor den Kompetenzrastern verwendet hat), die Schülerinnen und Schüler weniger Angst hatten.³⁰³ Bei L6 hat auch die Abkehr von Punkten und Prozenten bei der Umstellung zu einer Stressverminderung geführt.³⁰⁴

II.3.8.a Verschiedene Settings zur Leistungsfeststellung

Verschiedenste Formen des Leistungsnachweises kommen bei den interviewten Lehrkräften zum Einsatz: Schularbeiten (bei allen), schriftliche Lernzielkontrollen³⁰⁵, mündliche Wiederholungen³⁰⁶, projektartige Aufgaben³⁰⁷, Arbeitsblätter³⁰⁸, Gruppenarbeiten.³⁰⁹ Die Tendenz geht eher zu schriftlichen Leistungsfeststellungen.³¹⁰ L2.1 hält es für nicht bewältigbar standardmäßig mündliche Leistungsfeststellungen zu verwenden und verleiht so gleichzeitig ihrer Forderung Nachdruck, dass die Lernenden fähig sein sollten, mathematische Inhalte schriftlich auszudrücken. Gleichzeitig sehen manche Lehrende ein Verbot schriftliche Leistungsfeststellungen (mit Ausnahme der Schularbeiten) in die Beurteilung einfließen zu lassen (außer es gibt nur eine Schularbeit pro Semester).³¹¹

Unter die Kategorie projektartige Aufgaben fallen verschiedene Arbeitsformen: Bei L1 passiert das in Gruppen und durch die Möglichkeit Diskussionen mitzuverfolgen bekommt sie viele Informationen, wie die Lernenden an das mathematische Problemlösen herangehen. Die Qualität der Aufbereitung und das Zeitmanagement gehen in die Beurteilung mit ein, die sie nur für die Gruppe macht, bis auf jene

³⁰¹ L1-Z533, L3-Z429

³⁰² L1-Z295

³⁰³ L2.1-Z131

³⁰⁴ L6-Z856

³⁰⁵ L1-Z40, L2.1-Z529, L2.2-Z506, L3-Z224, L4-Z223, L5-Z43, L6-Z46, L7-Z144, L8-Z172

³⁰⁶ L5-Z43

³⁰⁷ L1-Z475, L1-Z40&Z588, L2.2-Z506, L4-Z390, L5-Z43, L6-Z46& Z143

³⁰⁸ L3-Z224, L5-Z43

³⁰⁹ L1-Z40

³¹⁰ L1-Z109, L5-Z43

³¹¹ L1-Z155, L3-Z231

Leistungen, die sie persönlich durch Beobachtung feststellen konnte. Diese Gruppenarbeiten gehen eher mit geringem Gewicht in die Beurteilung ein, da die mathematische Leistung schwierig an Einzelpersonen festzumachen ist und nur einen von mehreren Aspekten ausmacht.³¹² In der NMS hört man immer wieder von „*authentischen Aufgaben*“, die laut L2.2 auch vor der Klasse präsentiert und schriftlich mitdokumentiert werden (z.B. durch ein Plakat).³¹³ L6 spricht von *Portfolios*, die sie erstmals zur Bewertung von geometrischen Themen verwendet hat.³¹⁴ L4 spricht von „anwendungsorientierten Aufgaben“, die geplant waren, aber für die letztendlich leider manchmal die Zeit gefehlt hat.³¹⁵

Manche Lehrkräfte haben berichtet, dass sie regelmäßige, kleine Lernzielkontrollen zu bestimmten besonders relevanten Lernzielen, unabhängig von dem was inhaltlich gerade im Unterricht passiert, machen. Das soll absichern, dass Dinge wie Umwandlungsaufgaben oder Prozentrechnung nachhaltig erlernt werden.³¹⁶

Die Benotung von Schularbeiten ist nach wie vor gesetzlich vorgeschrieben und führt bei Bewertung mit Hilfe eines Kompetenzrasters unter Umständen zu *Schwierigkeiten*: Wenn zwei Themen abgefragt werden und einer ausgezeichnet und der andere negativ absolviert wird, was ist dann die zu gebende Note auf diese Schularbeit? L1 würde, falls sie das negative Thema als wesentlich erachtet, kein Befriedigend geben.³¹⁷ L2.1 sieht sich aufgrund der Neuerungen der NOST im Sinne kategorischer Hürden gedrängt, hier mit Nicht genügend zu beurteilen, da in allen Inhaltsbereichen zumindest das Wesentliche überwiegend erreicht werden muss.³¹⁸ L1 und L2.1 sehen die gesetzliche Verpflichtung *Schularbeiten zu benoten als Hindernis* in der Arbeit für Kompetenzraster, da diese Zwischenbilanz keinen pädagogischen Zweck hat, allerdings von Eltern und Lernenden nach wie vor als vermeintlich relevanteste Leistungsrückmeldung verstanden wird.³¹⁹

³¹² L1-Z460

³¹³ L2.2-Z533

³¹⁴ L6-Z143

³¹⁵ L4-Z101

³¹⁶ z.B. L7-Z294

³¹⁷ L1-Z591

³¹⁸ L2.1-Z622

³¹⁹ L2.1-Z646

L6 berichtet, bei Schularbeiten nur noch „offene Aufgaben“ zu verwenden.³²⁰ Diese Aufgaben sind sehr ergebnisoffen gestaltet und liefern aufgrund der Handlungsaufforderungen trotzdem Material in allen 4 Handlungsbereichen.³²¹ Hilfekärtchen für leistungsschwache Schüler und Korrekturraster werden vor der Durchführung vorbereitet.³²² (siehe Anhang IV.11)

Die Hausübung spielt bei allen Lehrkräften eine sehr untergeordnete Rolle. Meist wird nur aufgezeichnet, ob sie gemacht wird und nicht in welcher Qualität. Sie soll ein Übungsangebot sein, das einen bewertungsfreien Rahmen erfordert. Außerdem besteht die Möglichkeit, dass die Leistungen nicht eigenständig erbracht werden.³²³ L5 und L7 berichten manchmal positive Leistungen bei der Nachbesprechung der Hausübung aufzuzeichnen.³²⁴

II.3.8.b Koppelung von Aufgaben an Kompetenzraster

Schließlich kommen wir zur großen Herausforderung bei Leistungsfeststellungen im Zusammenhang mit Kompetenzrastern: Die Aufgaben müssen in Summe die Möglichkeit geben abzufragen, was laut Kompetenzraster (nach verschiedenen Ebenen) differenziert bewertet wird. Das ist einer der wesentlichsten Vorteile und der wesentlichsten Aufwände, die Kompetenzraster mit sich bringen. L3 berichtet, dass das zu viel Aufwand in der Dokumentation führt, der ihr allerdings umfassende Analysemöglichkeiten ermöglicht.³²⁵

Einige allgemeine Anforderungen an Aufgabenstellungen werden von Lehrkräften gefordert: Wenn bewertbare Bereiche überprüft werden, so müssen immer best- bis schlechtestmögliche Bewertungen (laut Taxonomie) unterscheidbar sein.³²⁶ L4 berichtet, dass er es sehr schwierig findet, solche Aufgaben für seine „Kompetenzüberprüfungen“ am Ende des Semesters zu finden.³²⁷ Außerdem fordern manche, dass Aufgaben unabhängig voneinander erreichbar sein müssen. Wenn Teilaufgabe a) nicht absolviert wird, sollte es also noch möglich sein b) und c) zu erledigen.³²⁸

³²⁰ L6-Z301

³²¹ L6-Z313

³²² L6-Z301

³²³ L1-Z84, L1-Z90, L2.2-Z545, L3-Z364, L5-Z53, L6-Z62, L7-Z236

³²⁴ L5-Z55, L7-Z237

³²⁵ L3-Z65, L3-Z97, L3-Z108

³²⁶ L6-Z301

³²⁷ L4-Z414

³²⁸ L5-Z267

Koppelung an inhaltliche Lernziele und Komplexitätsstufen

Bei allen Lehrkräften findet auf die eine oder andere Art eine inhaltliche Gliederung der Lernziele im Kompetenzraster statt und muss daher auch bei der Zusammenstellung der Aufgaben berücksichtigt werden. Um zusätzlich festzustellen, auf welchem Niveau ein zu bewertender Bereich beherrscht wird, werden Aufgaben auch bezüglich ihrer Komplexität zugeordnet.

Die meisten Lehrkräfte haben auf den Unterlagen zur Leistungsfeststellung auch den Bezug zu Themen und/oder Lernzielen explizit angegeben. Es gibt Unterschiede wie viel Flexibilität sich die Lehrenden bei der inhaltlichen Zuordnung von Aufgaben zum Kompetenzraster erlauben, die letztlich stark davon abhängt, wie inhaltlich umfangreich die zu bewertenden Bereiche im Kompetenzraster sind (klein – wenig Flexibilität, groß – viel Flexibilität). L1 versuchte anfangs jede Aufgabe einzelnen Lernzielen zuzuordnen, stellte auf Grund mangelnder Umsetzbarkeit aber schnell darauf um, nur zu Themen zuzuordnen, ähnlich erging es L5 und L2.1.³²⁹ Insbesondere bei mündlichen Aufgaben hält sie eine feine Zuordnung für schwer umsetzbar. (L1-Z661)

Gleichzeitig zielen die interviewten Lehrkräfte mit Aufgaben nicht nur auf ein Thema sondern auch auf eine Komplexitätsstufe (bei ihr „Niveaustufe“).³³⁰ Diese zweidimensionale (Inhalt, Komplexität) Zuordnung führte dazu, dass die Aufgaben kleiner geworden sind.³³¹ Natürlich wäre es leichter ohne diese Zuordnung, allerdings wüsste man dann nur ob etwas gut/schlecht gelaufen ist und eben nicht mehr was. Für L1 ist es den Aufwand wert.³³² L6 geht sehr strukturiert vor bei der zweidimensional zugeordneten (Inhalt, Komplexität) Erstellung der Aufgaben: Für jedes Thema hat sie einen Kompetenzraster (siehe IV.8) mit 12 Feldern (4 Handlungsbereiche mal 3 Komplexitätsstufen). Zu jedem Thema gibt es eine Lernzielkontrolle mit dementsprechend 12 klar zugeordneten Beispielen, die je ein Lernziel aus dem Raster abfragen. Eine Lernzielkontrolle erhält vier Bewertungen entlang der A, B, C, D, E – Taxonomie (eine pro Handlungsbereich).

Bei den bewerteten Ebenen des Kompetenzrasters (meist Themen) ist klar, dass sie bei jeder Erhebungen durch entsprechende Aufgaben abgefragt werden. Verschiedene Standpunkte gibt es dazu, ob jedes Lernziel abgeprüft werden sollte. L2.1 stellt diesen

³²⁹ L1-Z654, L2.1-Z257, L2.2-Z506

³³⁰ L1-Z454, L1-Z496, L2.1-Z257, L8-Z168

³³¹ z.B. L1-Z426

³³² L1-Z746

Vorsatz an sich (hat aber auch nur wesentliche Lernziele in ihrem Kompetenzraster). Auch L5 verfolgt diesen Vorsatz. Diese Koppelung der Aufgaben an bestimmte Lernziele ist nicht bei allen Lehrkräften so eindeutig und scharf abgegrenzt.³³³

L2.1 schildert, wie sie vorgeht, um unterschiedliche Komplexitätsstufen in einzelnen inhaltlichen Bereichen zu erheben. Sie dreht an drei Schrauben um Leistungen zu differenzieren: 1) Der *Kontext* in dem eine Aufgabe erscheint, kann bekannt oder unbekannt sein. 2) Der *Abstraktionsgrad* (z.B. „einfache“ Zahlen, „schwierige“ Zahlen oder allgemeine Variablen) kann variieren. 3) Die *Komplexität* beschreibt, wie stark eine Vernetzung verschiedener Bereiche nötig ist, um die Aufgabe zu lösen. L5 versucht in Schularbeiten unterschiedliche Komplexitätsstufen abzufragen und deutet an, dass der Mix diesbezüglich so zu wählen ist, dass die Leistungsschwächsten noch immer eine Chance auf eine positive Note haben.³³⁴ Das deutet auf eine schülerfreundliche Anwendung der Sozialnorm (siehe Kapitel I.5.1) in diesem Kontext hin. L3 erklärt, dass bei ihr Aufgaben in der Regel mit Teilaufgaben einer leichten Komplexitätsstufe beginnen und weitere Teilaufgaben dann schwierigere Komplexitätsstufen abfragen. Sie orientiert sich dabei an den 3 Stufen des BIFIE-Kompetenzmodells.³³⁵

Koppelung an Handlungsbereiche

L3 und L5 achten bei der Zusammenstellung der Leistungsfeststellungen darauf, dass alle Handlungsbereiche vorkommen.³³⁶ Bei L3 sollte das Verhältnis zur Reifeprüfung hin etwa 2:2:1:1 sein (sodass kritisch-argumentatives Arbeiten und interpretierend-dokumentierendes Arbeiten gemeinsam ein Drittel der Leistungsfeststellung ausmachen).³³⁷ Bei L5 darf der Handlungsbereich Rechnen und Operieren stärker im Sinne des Verhältnisses 2:1:1:1 gewichtet sein.³³⁸ L6 gibt kein Verhältnis an und überprüft oft, aber nicht immer, alle Handlungsbereiche, was entsprechend dokumentiert wird.³³⁹

³³³ z.B. L1-Z496, L7-Z318

³³⁴ L5-Z89

³³⁵ L3-Z267

³³⁶ L3-Z247, L5-Z125

³³⁷ L3-Z247

³³⁸ L5-Z125

³³⁹ L6-Z313

Koppelung an das Wesentliche und Eigenständigkeit

In der Gestaltung der Leistungsfeststellung kann auch der Umgang mit den Begriffen Wesentliches und Eigenständigkeit der LBVO §14 (siehe I.6) festgelegt werden. L2.1 unterscheidet wesentliche Lernzielen von den restlichen und nur erstere kommen im Kompetenzraster vor.³⁴⁰ Sie stellt Aufgaben, die in vertrauten Kontexten reproduktiv abfragen, ob diese wesentlichen Lernziele erreicht wurden.³⁴¹ Darüber hinaus gibt es auch Aufgaben, die eine Chance bieten um Eigenständigkeit zu zeigen.³⁴² L5 verfolgt einen ähnlichen Ansatz.³⁴³

Die Aufgaben zur Eigenständigkeit finden bei vielen Lehrkräften in projektartigen Aufgaben statt, die mehr Freiraum und zeitliche Ressourcen bieten, als Prüfungssituationen im Unterricht.³⁴⁴ L2.1 betont, dass für eine gute Note Eigenständigkeit nicht durchgängig zu allen Lernzielen gezeigt werden muss (Anm.: was mit ihrer Art der Erhebung vermutlich kaum umzusetzen wäre).³⁴⁵ Man könnte diese Sichtweise eventuell als Gegenpol zur Entscheidungsgrundlage von L8 sehen, bei der mindestens die Hälfte der Bewertungen A sein muss und die restlichen B. (vgl. IV.12)

³⁴⁰ L2.1-Z66

³⁴¹ L2.1-Z275

³⁴² L2.1-Z86, L4-Z390

³⁴³ L5-Z91

³⁴⁴ L1-Z475, L1-Z40&Z588, L2.2-Z506, L4-Z390, L5-Z43, L6-Z46& Z143

³⁴⁵ L2.1-Z86

III. Teil Gestaltungsspielräume bei der Leistungsbeurteilung mit Kompetenzrastern

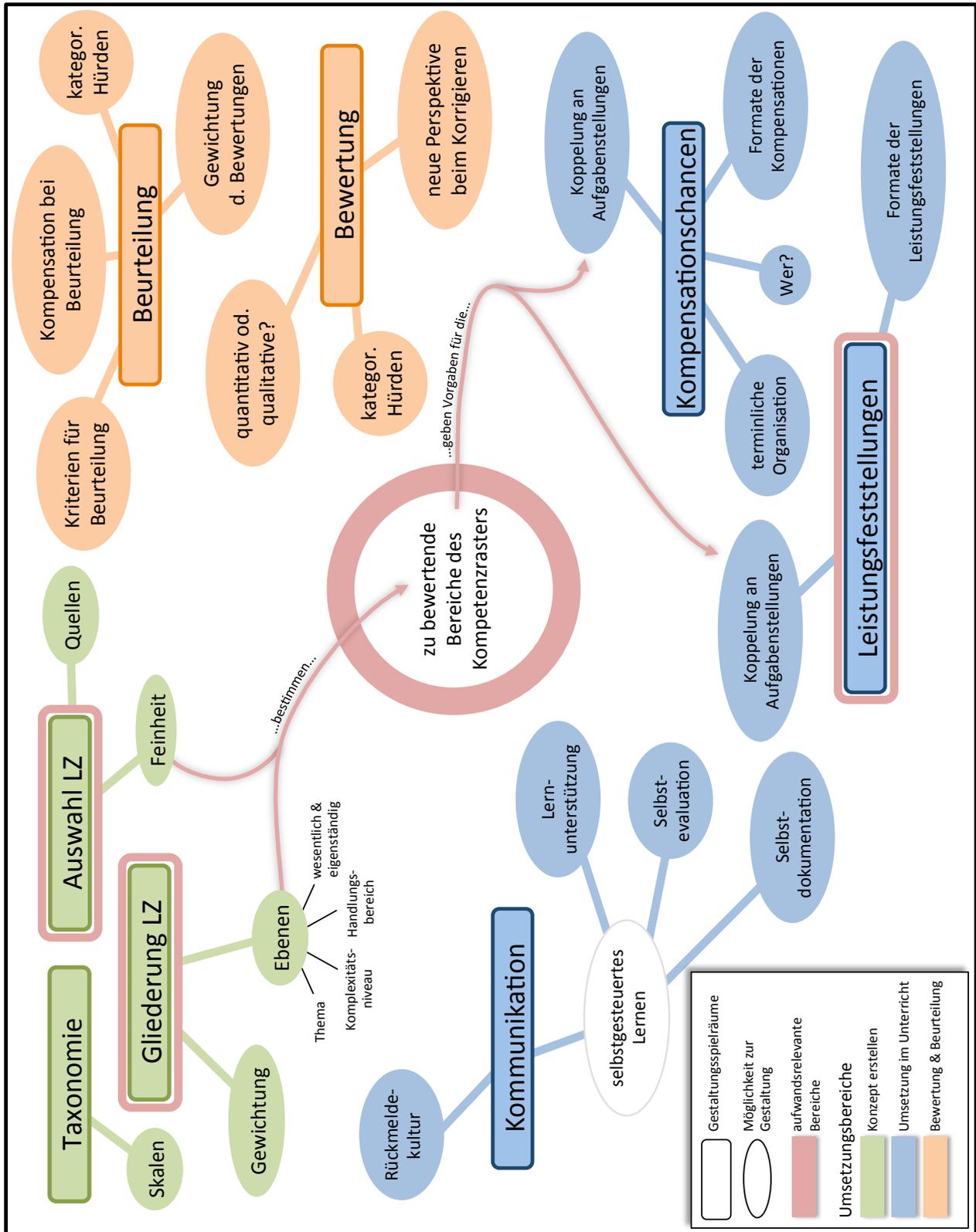


Abbildung 2: Möglichkeiten zur Umsetzung in verschiedenen Gestaltungsspielräumen und damit zusammenhängender Aufwand

In diesem Kapitel sollen die theoretischen und empirischen Erkenntnisse dieser Arbeit in einem kurzen Ratgeber für die praktische Umsetzung verdichtet werden. Gleichzeitig wird damit auch die Forschungsfrage beantwortet: „Welche Gestaltungsspielräume gibt es bei der Beurteilung im Mathematikunterricht mit Hilfe von Kompetenzrastern? Welche Möglichkeiten stehen jeweils zur Verfügung? Wie wirken sie sich auf den Lern- und Lehrprozess aus? Wie könnten sinnvolle aufwandsarme Umsetzungen aussehen?“

Die obige Abbildung ist entstanden, um die Ergebnisse zu dieser Frage zu veranschaulichen und ich empfehle bei der Lektüre des III. Teils, sich die Abbildung ständig vor Augen zu halten. Zu jedem rechteckigen Gestaltungsspielraum gibt es ovale Blasen, die jeweils konkrete Möglichkeiten benennen, die bei der Umsetzung zur Verfügung stehen. Jene Bereiche, in denen bei der Arbeit mit Kompetenzrastern der größte Aufwand entsteht, sind rosa dargestellt. Ich habe mit den Pfeilen jenen Mechanismus dargestellt, durch den meiner Meinung nach dieser Aufwand hauptsächlich verursacht wird. Dabei nehmen die „zu bewertenden Bereiche des Kompetenzrasters“ eine zentrale Rolle ein.

Ich werde mit der „Erstellung des Kompetenzrasters“ (grün) beginnen, danach über die „Umsetzung im Unterricht“ (blau) schreiben und mit der „Bewertung & Beurteilung“ (orange) abschließen. Jede Möglichkeit zur Gestaltung (die ovalen Blasen) wird einmal kurz angesprochen und dort zwecks erleichterter Übersicht unterstrichen.

III.1 Erstellung des Kompetenzrasters

Wir starten mit dem grünen Bereich „Konzept erstellen“ der Abbildung 2: Taxonomie, Auswahl und Gliederung der Lernziele geben dem Kompetenzraster nicht nur sein Erscheinungsbild, sondern stellen darüber hinaus wesentliche Weichen für das gesamte Beurteilungskonzept.

III.1.1 Auswahl der Lernziele

Der erste Schritt ist die Auswahl der Lernziele des Kompetenzrasters und dafür werden verschiedene Quellen herangezogen: Der Lehrplan scheint die beliebteste Quelle zu sein. Auch wenn alle Inhalte des dort genannten „Lehrstoffes“ ausnahmslos zu vermitteln sind, heißt das nicht, dass sie im Kompetenzraster explizit genannt werden müssen. Lehrbücher sind weitere nützliche Quellen für Lernziele und können Vorteile für selbstgesteuertes Lernen mit sich bringen, wenn die Schülerinnen und Schüler sich

dessen bewusst sind, wie die Lernziele ihres Kompetenzrasters mit dem Aufbau ihres Lehrbuchs zusammenhängen. Ein möglicher Nachteil einer solchen „Koppelung [von Beurteilungsrastern] mit ‚kalibriertem‘ Lehrbuchmaterial“ wäre die Gefahr, dass sie zur Förderung der Fremd- statt Selbstregulation beitragen kann.³⁴⁶ In den Interviews hingegen wurde mehrmals betont, dass es wichtig ist, spezifisches Übungsmaterial für Lernziele zur Verfügung zu stellen. Schließlich können auch Kompetenzkataloge bei der Auswahl der Lernziele unterstützen. Insbesondere der BIFIE-Kompetenzkatalog bekommt von Lehrenden, die ihren Blick Richtung standardisierte Reifeprüfung richten, besondere Aufmerksamkeit, da er als Teilmenge der relevantesten Bereiche gesehen werden kann.

In den qualitativen Interviews wurde deutlich, wie wesentlich die Wahl der Feinheit der Lernziele ist. Damit ist gemeint, wie inhaltlich umfangreich ein Lernziel ist. Die Feinheit der zu bewertenden Bereiche im Kompetenzraster ist ein mächtiger Hebel um den Aufwand zu beschränken oder ihm mehr Raum zu geben (vgl. Abbildung 2). Diese Bereiche bekommen schon während der Vermittlung besondere Aufmerksamkeit von den Lehrenden und sind aussagekräftig zu bewerten. Der damit verbundene Aufwand wurde von einigen meiner Gesprächspartner und -partnerinnen unterschätzt. Sehr grobe zu bewertende Bereiche machen das Konzept schlank in der Umsetzung und bedeuten weniger Aufwand. Die Schülerinnen und Schüler brauchen allerdings konkrete, greifbare Lernziele, was laut mancher interviewter Lehrenden mit weniger umfangreichen Lernzielen besser funktioniert. Ein Kompromiss, den einige der interviewten Lehrkräfte unabhängig von einander entwickelt haben, versucht, feine Lernziele mit schlanker Umsetzung zu vereinigen: Es gibt viele feine Lernziele, allerdings werden bei der Bewertung nur übergeordnete Bereiche bewertet, nicht jedes einzelne Lernziel (vgl. Abbildung 3). Das führt natürlich unmittelbar zur Frage, nach welche Kriterien die Lernziele gegliedert werden sollen.

³⁴⁶ vgl. KELLER 2011 S. 156

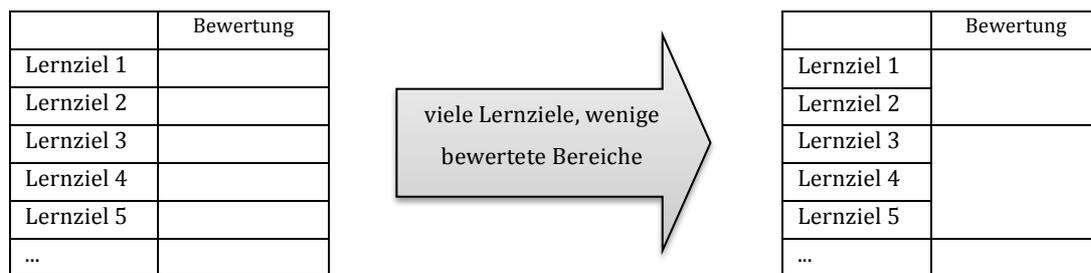


Abbildung 3: Zusammenfassung von Lernzielen zu bewerteten Bereichen

Außerdem können feinere Lernziele vom Kompetenzraster in Checklisten ausgelagert werden. Das sind nicht-beurteilungsrelevante Listen von Lernzielen zur Unterstützung im Lernprozess (mehr dazu bei der Lernunterstützung im Kapitel III.2.1).

Davon abgesehen ist auch zu entscheiden, ob Lernziele inhaltlich gleich umfangreich sein sollen oder auch deutliche Unterschiede aufweisen dürfen. Egal, wie man sich entscheidet, sollte einem später bei der Bewertung und Beurteilung klar sein, wie die Lernziele zu gewichten sind.

Manche der interviewten Lehrkräfte haben versucht die zu bewertenden Bereiche so zu wählen, dass sie voneinander unabhängig erreichbar sind. Sie wollen so vermeiden Schwächen in einem Bereich mehrmals zu bewerten. Gleichzeitig betonen viele, dass die Mathematik natürlich einen aufbauenden Charakter hat und Kompetenz auch dementsprechend bewertet werden sollte. Kategorische Hürden sind eine Möglichkeit um Lernziele einzufordern, die für nachgelagerte Inhalte voraussetzen sind (mehr dazu im Kapitel III.3.1.a).

Einige Lehrkräfte berichten, dass Schüler seit der Umstellung auf Kompetenzraster besser verstehen, was gelernt wird und was zu tun ist. Ich denke, dass eine klar verständliche, den Lernenden angemessene Formulierung der Lernziele im Kompetenzraster dafür eine wichtige Voraussetzung ist. Operationalisierte Formulierungen in der ersten Person Singular sind eine Möglichkeit, um diesem Anspruch nachzukommen. Ankerbeispiel sind eine weitere Möglichkeit, um für die Lernenden (und Lehrenden!) transparenter zu machen, was mit den jeweiligen Lernzielen konkret gemeint ist. Es werden entweder Aufgaben oder verbale Beschreibungen angegeben, die verdeutlichen, was es bedeutet ein Lernziel erreicht zu haben. Hier ein Beispiel um zu zeigen, wie ein Lernziel mit Ankerbeispiel aussehen kann: „Ich kann das Kürzen und Erweitern von Brüchen erklären. (z.B: Beim Erweitern von

$\frac{3}{2} = \frac{12}{8}$ mit 4, wird jedes der 3 Halben in vier gleiche Teile zerteilt, sodass $\frac{12}{8}$ entstehen.)“

STEVENS und LEVI (2005 S. 87) berichten, dass diese Ankerbeispiele insbesondere dann angenommen werden, wenn sie von den Lernenden selbst im Rahmen von Arbeitsaufträgen formuliert werden (z.B. „Findet eigene Formulierungen und Beispiele, die das Lernziel gut beschreiben bzw. überprüfen!“).

L4 lässt im Kompetenzraster bei dessen Erstellung zu jedem Thema Felder frei. Das ist eine Überlegung wert, damit im Lauf des Semesters Lernziele, die sich unvorhergesehen ergeben, auch in die Beurteilung aufgenommen werden können. Allerdings nimmt man damit in Kauf, dass sich die Gewichtung unvorhersehbar verschiebt, was zu Abschlagen bezüglich Transparenz führt.

III.1.2 Gliederung der Lernziele

Im nächsten Schritt gilt es eine geeignete Gliederung der Lernziele zu finden. Es gibt mehrere Ebenen, nach denen sinnvoll gegliedert werden kann: nach Themen, nach Inhaltsbereichen, nach Handlungsbereichen und nach Komplexitätsniveaus. Nach Themen zu gliedern ist naheliegend, da sie den chronologischen Ablauf des Semesters darstellen und damit für alle Beteiligten intuitiv verständlich sind.

L1 hat das wie unten dargestellt umgesetzt (Es handelt sich dabei um das erste von 3 Themen des Semesters.):

Kompetenzraster 7. Klasse AHS – 5.Semester Schuljahr: _____ Name: _____

Differenzenquotient – Differentialquotient Änderungsmaße definieren und deuten können				
Teilkompetenzen			Anmerkungen	
Absolute, relative (prozentuelle) und mittlere Änderungsmaße berechnen und in Kontexten deuten können (Wiederholung/Vertiefung)				
Den Zusammenhang Differenzenquotient – Differentialquotient kennen, formal beschreiben können und die Begriffe als mittlere Änderungsrate bzw. momentane (lokale) Änderungsrate kontextbezogen anwenden und deuten können				
Den Differenzen- und Differentialquotienten als Sekanten- bzw. Tangentensteigung deuten können und Steigungen von Funktionsgraphen interpretieren können (speziell lineare Funktion)				
Grundanforderungen (das Wesentliche)			Eigenständigkeit/Problemlösefähigkeit	
nicht erfüllt	überwiegend erfüllt	zur Gänze erfüllt	merkliche Ansätze	deutlich

Tabelle 5: Ausschnitt aus dem Kompetenzraster von L1 (Anhang 0)

Es ist allerdings auch möglich die Lernziele komplexer zu gliedern und dabei nach mehrere Ebenen zu unterscheiden. Als Beispiel sei der Kompetenzraster, den L6 verwendet, genannt. Bei ihr wird zu jedem Thema ein Kompetenzraster der folgenden Form ausgeteilt, zu dem es 4 Bewertungen (eine pro Handlungsbereich) gibt:

Kompetenzraster Inhaltsbereich I1 „Arbeiten mit Zahlen und Maßen“: Grundrechnungsarten mit natürlichen Zahlen

	H1: Darstellen, Modelbilden	H2: Rechnen, Operieren	H3: Interpretieren	H4: Argumentieren, Begründen
K1: Einsetzen von Grundkenntnissen und -fertigkeiten	<ul style="list-style-type: none"> Ich kenne die Fachbegriffe zu den Grundrechenarten Ich kann einfache Textaufgaben erfassen und entscheiden, welche Rechenoperation zum Lösen notwendig ist. Ich kann einfache, sinnvolle Rechengeschichten erfinden. 	<ul style="list-style-type: none"> Ich beherrsche die schriftlichen Rechenverfahren mit Überschlagsrechnung. Ich kann einfache Beispiele im Kopf berechnen. Ich kann die Rechengesetzte anwenden. Ich kann Multiplikationen und Divisionen mit/durch 10, 100, 1000, ... ausführen. Ich kann vorteilhaft rechnen. Ich kenne die Vorrangregeln und kann diese anwenden. 	<ul style="list-style-type: none"> Ich kann einfache Zahlenfolgen fortsetzen. Ich erkenne, welche Rechengesetzte angewandt wurden. 	<ul style="list-style-type: none"> Ich kann die Rechengesetze erklären. Ich kenne die Fachbegriffe zu den Grundrechnungsarten.
K2: Herstellen von Verbindungen	<ul style="list-style-type: none"> Ich kann Additionen und Subtraktionen graphisch darstellen. Ich kann Textaufgaben in Rechnungen transformieren, bei denen die Vorrangregeln anzuwenden sind. Ich kann zu Rechnungen einen passenden Text formulieren. 	<ul style="list-style-type: none"> Ich kann Beispiele mit mindestens 4 Summanden, mehreren Subtrahenden, mehrstelligen Faktoren und mehrstelligen Divisoren lösen. Ich kann Aufgaben mit größeren Zahlen zu den 4 Grundrechnungsarten lösen. 	<ul style="list-style-type: none"> Ich kann andere Rechenmethoden erforschen. Ich kann aus graphischen Darstellungen Rechnungen heraus lesen. 	<ul style="list-style-type: none"> Ich kann die Rechengesetze erklären und Beispiele dazu finden.
K3: Einsetzen von Reflexionswissen	<ul style="list-style-type: none"> Ich kann die Fachbegriffe zu den Grundrechenarten richtig anwenden. Ich kann komplexere Textaufgaben erfassen und entscheiden, welche Rechenoperationen zum Lösen notwendig sind. 	<ul style="list-style-type: none"> Ich kann Beispiele im Zahlenraum Mio. lösen. Ich kann Beispiele im Zahlenraum 1 000 im Kopf berechnen. Ich kann 3stellige Divisionen lösen 	<ul style="list-style-type: none"> Ich kann Rechenfehler analysieren und Rechenfehlern auf den Grund gehen. Ich kann andere Rechenmethoden anwenden. 	<ul style="list-style-type: none"> Ich kann andere Rechenmethoden erklären.

Tabelle 6: Kompetenzraster von L6 gegliedert nach Thema, Handlungsbereich und Komplexität

Die „zu bewertenden Bereiche des Kompetenzrasters“ stehen nicht zufällig im Zentrum der Abbildung 2. Einen Kompetenzraster zu erstellen ist ein einmaliger Aufwand (abgesehen von Adaptionen), während die Zusammenstellung von Aufgaben eine intensive, laufende Herausforderung ist. Als Lehrkraft richtet man den Blick dabei auf den Kompetenzraster und versucht Aufgaben zu erstellen, die Kompetenz in diesen zu bewertenden Bereichen sichtbar machen. Jede zu bewertende Ebene stellt dabei Ansprüche an die Aufgabenzusammenstellung bei Leistungsfeststellungen, die mit spürbarem Aufwand verbunden sind (vgl. rosa Pfeilchen in Abbildung 2). Ich leite aus den Interviews die Vermutung ab, dass das Zusammenspiel der Gliederung in Ebenen, deren Koppelung an Aufgabenstellungen und die Feinheit der zu bewertenden Bereiche der Schlüssel sind, um arbeitsökonomische Konzepte zur Leistungsbeurteilung mit Kompetenzrastern zu entwickeln.

Ich denke, es ist eine gute Idee, parallel zur Gliederung auch die Gewichtung der verschiedenen Bereiche zueinander festzulegen. Für die Lernenden ist diesbezüglich Transparenz wichtig, damit sie beim Setzen ihrer Prioritäten die Konsequenzen abschätzen können. Auf jeden Fall sollte die Gewichtung bewusst gesetzt werden und sich nicht als zufälliges Nebenprodukt der Erstellung des Kompetenzrasters ergeben.

III.1.3 Taxonomie

Die Taxonomie legt Stufen fest, in welchem Ausmaß einzelne zu bewertende Bereiche beherrscht werden. Damit ist sie das Medium, in dem die Bewertungen dokumentiert werden, die am Ende des Semesters in die Beurteilung einfließen. Dementsprechend sind die in der LBVO §14 festgelegten Notenstufen grundlegend für die Taxonomie eines Kompetenzrasters.

Meine Gesprächspartner und -partnerinnen haben entweder 3- oder 5-stufige Skalen gewählt. Die einzelnen Stufen werden entweder durch Symbole (z.B. A, B, C, D, E) oder durch kurze standardisierte Formulierungen repräsentiert (z.B. „deutliche Eigenständigkeit“, „merkliche Ansätze von Eigenständigkeit“, „das Wesentliche zur Gänze erfüllt“, „das Wesentliche überwiegend erfüllt“, „das Wesentliche nicht erfüllt“). Eine 5-stufige Skala wird seitens der Schüler mit den Notenstufen aus LBVO §14 assoziiert und wurde von den meisten interviewten Lehrkräften gewählt. (Achtung: Die Ziffern 1-5 bzw. die Formulierungen „Sehr gut“ bis „Nicht genügend“ dürfen in diesem Zusammenhang nicht verwendet werden.) Die Skala sollte so gewählt werden, dass möglichst wenig Abgrenzungsprobleme entstehen. Wer einen quantitativen Ansatz verfolgt, kann entweder direkt Punkte- bzw. Prozentstände rückmelden oder diese über einen Schlüssel in Symbole bzw. standardisierte Formulierungen überführen.

Ein Kriterienkatalog bietet eine Möglichkeit um für Lehrende und Lernende transparent zu machen, was für eine entsprechende Bewertung verlangt wird und was die Rückmeldungen bedeuten. In der nachfolgenden Tabelle 7 ist links ein Beispiel von L8 mit allgemeinen Kriterien im ersten von vier Handlungsbereichen mit Ankerbeispielen zum Zielbild B. Rechts ist ein Beispiel der Umsetzung von L6 durch die Festlegung von Kriterien zur Bewertung der Schularbeit (NMS-Kontext).

Darstellen/Modellbilden H1	
A	Das Zielbild wurde übertroffen – Es gibt keine Mängel.
B Ziel- bild	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Die Darstellung ist sachlich richtig und nachvollziehbar und verwendet die formale Sprache der Mathematik. ✓ Der Text bzw. die Situation wurde in die mathematische Sprache übersetzt. ✓ Die Ausgangssituation wurde in ein passendes mathematisches Modell eingebettet. ✓ Konkrete Aufgaben wurden in eine allgemeine Form übergeführt. Zahlen wurden durch Variable ersetzt, Rechenoperationen wurden in der mathematischen Schreibweise angeschrieben. ✓ Das Modell/die Darstellung ist genau; Regeln/Gesetze/Maßeinheiten wurden angemessen angewendet. <p>In allen Punkten sind jedoch leichte Mängel, Unstimmigkeiten und Unklarheiten zu erkennen. Zum Großteil wurden die Punkte erfüllt. Begangene Fehler haben jedoch eine geringe Auswirkung.</p>
C	Das Zielbild wurde zum Teil getroffen. Trotz Mängel, sind die Grundzüge aller Kriterien sichtbar. Keine gravierenden Fehler bzw. Lücken bei leichten Aufgaben, aber schwere Fehler bei komplexen Aufgaben.
D	Das Zielbild wurde nur sehr mangelhaft erreicht. In Ansätzen sind die Grundzüge einiger Kriterien sichtbar.
E	Es gibt keine bewertbare Leistung. Das Zielbild wurde nicht getroffen, die Kriterien sind nicht sichtbar bzw. das Beispiele wurden nicht bearbeitet. Es ist weder Verstehen noch Tun oder Können sichtbar.

H1: Darstellen und Modellbilden

A	Die Rechengeschichte stimmt mit den Vorgaben überein. Sie ist sinnvoll und kreativ und lebensnah.
B	Der /Die Schüler/in schreibt zu einer vorgegebenen Einkaufssituation eine sinnvolle Rechengeschichte. Die Rechengeschichte stimmt mit den Vorgaben überein. Es kommen die Rechnungsarten Multiplikation, Subtraktion und Addition in der Rechengeschichte vor. Fragesätze sind sinnvoll ausformuliert.
C	Die Rechengeschichte ist stimmig. Die Annahmen sind jedoch etwas sehr weit hergeholt und oder sehr schwer verständlich.
D	Mit Hilfe

Tabelle 7: Ausschnitt der Bewertungskriterien von L8 (links, Anhang IV.12) und Ausschnitt der Korrekturkriterien von L6 (rechts, Anhang IV.9.3)

III.2 Umsetzung im Unterricht

III.2.1 Kommunikation und Rückmeldekultur

Der Kompetenzraster bietet eine Möglichkeit als Lehrkraft die persönliche *Rückmeldekultur* zu leben und greifbar zu machen. Ich denke, dass die wesentlichsten Einflüsse in diesem Bereich unterschwellig über die Haltung der Lehrenden wirken, möchte mich hier jedoch trotzdem auf weniger diffuse, konkret gestaltbare Aspekte konzentrieren. Einige Gesprächspartner und -partnerinnen (z.B. L1 und L4) betonen zu versuchen, ihre potenzialorientierte Rückmeldekultur durch den Kompetenzraster umzusetzen. Die Rückmeldung versucht Lernfortschritte in den Vordergrund zu stellen und auf Defizite hinzuweisen. Darüber hinaus kommt es bei manchen zu einer positiv-selektiven Aufzeichnung: Ist ein Leistungsnachweis (Kompensationschance, Wortmeldung, o.a.) positiv zu bewerten, wird er aufgezeichnet, ist er negativ zu bewerten, erfolgt keine Aufzeichnung bzw. muss er nicht zwingend abgegeben werden. Das entspricht einer Leistungsbeurteilung, die sich stark an ihrem pädagogischen und weniger an ihrem gesellschaftlichen Auftrag orientiert. (vgl. Kapitel I.3.2) *Kategorische Hürden* interpretiere ich als defizitorientierte Rückmeldekultur, die in meinen Augen durchaus Berechtigung hat. (näheres dazu in III.3.1.a) Ein Punkt, in dem sich die interviewten Lehrkräfte sehr einig waren ist, dass die Schularbeiten in der Rückmeldekultur mit Kompetenzrastern einen viel niedrigeren Stellenwert haben, wodurch Angst, Stress und Druck in diesem Zusammenhang vermindert werden.

Ich halte die Förderung von selbstgesteuertem Lernen durch transparentere Kommunikation (konkret durch *Lernunterstützung*, *Selbstevaluation* und *Selbstdokumentation*) für eines der wesentlichsten Argumente für Kompetenzraster:

„Das Ziel der Lernunterstützung meint hier die Kompetenzraster heraus aus den Mappen der Lernenden und hinein in deren Lernprozesse zu bringen und wird von vielen Lehrkräften als schwierige aber wertvolle Herausforderung wahrgenommen.“ (Kapitel II.3.1.a) Auswahl und Gliederung der Lernziele stellen den gesamten Semesterstoff meist auf einem A4-Blatt dar und sind daher nicht optimal für die Orientierung beim Lernen. Einige meiner Gesprächspartner und -partnerinnen erstellen daher „Checklisten“ (s.u. Tabelle 8), die genau diese Aufgabe erfüllen sollen und daher noch feiner gegliedert sind als der Kompetenzraster. Die erhöhte Feinheit ist in der Umsetzung kein Problem, weil die Checklisten in der Beurteilung nicht berücksichtigt werden müssen. Außerdem rücken im Lernprozess so die Inhalte in den Vordergrund, statt ständig auf die Beurteilung durch den Kompetenzraster zu verweisen. KELLER (2011 S. 156) weist auf Chancen und Gefahren hin: Einerseits können Lernende durch diese Unterstützung in ihrer Eigenständigkeit gefördert werden. Andererseits kann es gerade durch Checklisten, die direkt auf Übungsmaterial verweisen, zu Fremdregulation und stark extrinsischer Motivation kommen. Einige der interviewten Lehrenden betonten, dass gerade die Bereitstellung von lernzielspezifischem Übungsmaterial eine wichtige Unterstützung für Lernende (und deren Erziehungsberechtigte) ist. Checklisten mit angehängtem Übungsmaterial können diese Funktion erfüllen. Eine andere Möglichkeit wäre, den Kompetenzraster und dessen Gliederung (z.B. nach Themen und Komplexitätsniveaus) so zu gestalten, dass diese auch im Lehrbuch wiederzufinden ist. L6 berichtet, so viel Raum für autonome Aufgabenwahl in Übungsphasen und bei der Hausübung anbieten zu können.

Checkliste zum Üben für die 2. Schularbeit	Kann ich.	Muss ich üben.	Übungs-Aufgaben
... Dezimalzahlen in dekadische und dezimale Einheiten umwandeln (und umgekehrt).			11
... Dezimalzahlen vergleichen und ordnen.			8
... Zahlen zwischen je 2 gegebenen Dezimalzahlen finden. ... die nächstgrößere bzw. -kleinere natürliche Zahl finden.			9

Tabelle 8: Ausschnitt einer Checkliste von L4 (Anhang IV.5)

Selbstdokumentation unterstützt Schülerinnen und Schüler beim selbstgesteuerten Lernen. Konkret heißt das, dass die Lernenden den Kompetenzraster nicht nur als Informationsblatt bekommen, sondern darüber hinaus aufgefordert sind Aufzeichnungen über die Ergebnisse ihrer Leistungsfeststellungen zu führen. Lehrkräfte, die erfolgreich damit arbeiten, empfehlen bei der Einführung dieser Maßnahme regelmäßig die eigenen Aufzeichnungen mit denen der Lernenden zu vergleichen, damit gesichert ist, dass wirklich mitdokumentiert wird.

Peer- und Selbstevaluation sind weitere Maßnahmen, die selbstgesteuertes Lernen im Zusammenhang mit Kompetenzrastern unterstützen. Dazu kann die Lehrkraft die Kriterien, nach denen sie selbst bewertet, erklären und das Korrigieren anhand von Beispielen vorführen. Schließlich können die Lernenden bei Leistungsfeststellungen ihre Lösungen austauschen, korrigieren und bewerten. Das letzte Wort bleibt bei der Lehrkraft. Die Schülerinnen und Schüler lernen so, was es heißt, eine Kompetenz im Raster zu beherrschen und wie objektiv und aussagekräftig Beurteilung tatsächlich ist. Diese Form der Selbst- und Peerevaluation findet während des laufenden Unterrichts statt.

STEVENS, LEVI (2005 S. 87) und KELLER (2011 S. 148-151) nennen auch eine einfache Möglichkeit für *Partizipation* der Lernenden im Umgang mit Kompetenzrastern (mehr dazu in I.2.3). Es ist nicht einfach die Lernziele des Kompetenzrasters mit Leben zu füllen. Eine Möglichkeit wäre, vor einer Übungsphase zu einem Thema die Lernenden Lernziele in ihren Worten formulieren zu lassen. Das ist eine gute Möglichkeit, um Unklarheiten vor einer Bewertungssituation sichtbar zu machen und eine autonome Zielsetzungen in der Übungsphase zu fördern. Wenn Checklisten vorhanden sind, bietet es sich an, diese selbst formulierten Lernziele dort auch einzutragen.

Beim Thema Kommunikation möchte ich auch die Einbindung der *Eltern* (oder allgemeiner Erziehungsberechtigter) kurz ansprechen. Alle interviewten Lehrenden empfehlen bei der Umstellung einen Elternabend zu nutzen, um den Kompetenzraster vorzustellen und zu erklären. Sie sollten insbesondere informiert werden, wie sie den Kompetenzraster im Lernprozess konstruktiv nutzen können um ihre Kinder zu unterstützen (Stichwort Lernunterstützung s.o.). Die meisten Eltern nehmen die Umstellung positiv auf. Abwertung von Schularbeiten gegenüber anderen Leistungsfeststellungen und qualitative statt quantitativer Bewertung führen bei

manchen Eltern auch zu Verunsicherung und Irritation. Während Schüler diese Veränderung nach einem Semester verstehen und annehmen, bleiben Eltern manchmal skeptisch. Meine Gesprächspartner und -partnerinnen berichteten, dass man mit den Vorteilen für die Lernenden gute Überzeugungsarbeit leisten kann: Das geringere Gewicht der Schularbeiten in Kombination mit Kompensationsmöglichkeit sorgt für weniger Angst, Stress und Druck bei den Lernenden. Stärken und Schwächen der Lernenden werden dort sichtbar, wo sie für die weitere Entwicklung wichtig sind und werden nicht intransparent über Schularbeitsnoten generalisiert. Der Raster macht nachvollziehbar, wie die Leistungen des Lernenden zur Note führen.

Es gibt verschiedene *Zeitpunkte, um den Kompetenzraster im Unterricht zu thematisieren*: Natürlich sollte das zu Semesterbeginn ausreichend geschehen. Darüber hinaus ist es wichtig, die Aufmerksamkeit immer wieder auf die Verbindung zwischen Unterricht, Arbeitsphasen und Lernprozess zu lenken, damit der Raster nicht unbeachtet in einer Mappe verschwindet. Die Interviews legen die Vermutung nahe, dass der optimale Zeitpunkt zur Betrachtung der Lernziele eines Themas nach dessen Einführung und vor der Übungsphase ist. Die geschilderten Erfahrungen deuten darauf hin, dass es vor der Einführung wenig Sinn macht, da die Lernenden sich zu diesem Zeitpunkt wenig darunter vorstellen können. Auch die Bekanntgabe des Stoffumfanges für Kompensationen, Schularbeiten und andere Leistungsfeststellungen lädt zum Verweis auf Lernziele im Kompetenzraster ein.

III.2.2 Leistungsfeststellungen

Kompetenzraster können abstrakte Ansprüche (z.B. Lernen soll in allen Handlungsbereichen stattfinden) für Lernende und Lehrende greifbarer machen. Dementsprechend stellt der Kompetenzraster konkrete Ansprüche an die Leistungsfeststellungen.³⁴⁷ Einige meiner Gesprächspartner und -partnerinnen sehen bei sich und Kollegen und Kolleginnen einen bedeutenden Paradigmenwechsel in diesem Bereich, der den damit verbundenen Aufwand ihrer Meinung nach auch wert ist.

³⁴⁷ vgl. KELLER 2011 S. 152

III.2.2.a Koppelung von Aufgabenstellungen

Alle interviewten Lehrkräfte, die ausdrücklich gefragt wurden, wo der größte Aufwand anfällt, gaben die Erstellung der Aufgaben an (neben der Erstellung des Leistungsbeurteilungskonzepts, wobei die nur einmal nötig ist). Die Schwierigkeit dieser Herausforderung ergibt sich durch die Ansprüche, die die zu bewertenden Bereiche des Kompetenzrasters an die Aufgaben der Leistungsfeststellungen und Kompensationschancen stellen. Die Pfeile in Abbildung 2 sollen verdeutlichen, dass ich diesen Mechanismus für einen zentralen Hebel halte um Aufwand zu minimieren. Dieser Aufwand kommt meiner Meinung nach in erster Linie durch Feinheit und Gliederung der Lernziele zustande. In diesen beiden Bereichen entscheidet sich, in welcher Form und mit welcher Genauigkeit ein Kompetenzraster Leistung rückmeldet, was wohl zu seinen größten Vorzügen zählt. Damit möchte ich verdeutlichen, dass die zu bewertenden Bereiche kein Ort für bedingungslose Minimierung des Aufwands sind. Im Gegenteil gilt es hier in meinen Augen Qualitätsansprüche an die Leistungsbeurteilung gegen angemessene Umsetzbarkeit abzuwägen.

Ich halte die Koppelung von Aufgabenstellungen an Lernziele bzw. Themen für den wichtigsten Bereich in der Leistungsfeststellung. „Die Aufgaben müssen in Summe die Möglichkeit geben abzufragen, was laut Kompetenzraster (nach verschiedenen Ebenen) differenziert bewertet werden soll. Das ist einer der wesentlichsten Vorteile und der wesentlichsten Aufwände, die Kompetenzraster mit sich bringen.“ (Kapitel II.3.8.b) Wenn nach Inhaltsbereich, Thema, Handlungsbereich bzw. Komplexitätsniveau differenziert bewertet werden soll, müssen die Aufgaben dementsprechend zusammengestellt werden. Bei Leistungsfeststellungen anzugeben, welche(s) Aufgaben(paket) zu welchem Lernziel gehört, macht sichtbar, wo Erfolge und Misserfolge zu verorten sind und schafft dadurch Transparenz. Ein Ausschnitt der Lernzielkontrolle von L6 zeigt ein Beispiel, wie dieser Anspruch in der Praxis umgesetzt werden kann. Dabei geht es mir darum, wie die Koppelung der Aufgaben an den Kompetenzraster sichtbar gemacht wurde, weniger darum, wie die Aufgaben an sich zusammengestellt wurden.

H1: Darstellen und Modellbilden

K1

1. Welche Einheit sind zum Messen folgender Längen geeignet?

Dicke eines Buches:	
Höhe eines Kirchturms:	
Beinlänge einer Spinne:	
Entfernung zwischen Städten:	
Länge eines Autos:	
Entfernung zwischen Mond und Erde:	

K2

2. Wie spät ist es?

40 min nach 7:23 _____ 8h 20min nach 22:28 _____
 3h 20 min vor 0:36 _____ 37 min vor 16:45 _____

K3

3. Eine Waage ist im Ungleichgewicht. Auf der rechten Schale liegen 1,291 kg. Um die Waage ins Gleichgewicht zu bringen, muss auf der rechten Schale etwas weggenommen und auf der linken Schale dazugegeben werden. Im Gleichgewicht liegen jetzt auf beiden Seiten 1,013 kg.
 Wie viel Gramm lagen im Ungleichgewicht auf der linken Schale?



Abbildung 4: Angabe der Koppelung von Aufgaben an den Kompetenzraster am Beispiel eines Ausschnitts der Lernzielkontrolle von L6 (siehe IV.10)

Themen sind bei allen interviewten Lehrenden das Standardkriterium, nach dem Kompetenzraster gegliedert werden. Bei der inhaltlichen Koppelung von Aufgaben an Lernziele bzw. Themen kommt es häufig zu überambitionierten Ansprüchen. Aus einzelnen Aufgaben die Bewertung von einzelnen Lernzielen abzuleiten führte bei den befragten Lehrkräften zu unbefriedigenden Ergebnissen. Eine Bewertung von Aufgabenpaketen zu Themen von Lernzielen scheint eine gute Kompromisslösung zu sein. (wie in Abbildung 3, Kapitel III.1.2 dargestellt) Außerdem ist nachvollziehbar, dass die Ausführungen zu mehreren Aufgaben eines Themas zu Bewertungen entlang einer mehrstufigen Taxonomie führen können, während die Ausführungen zu einer einzigen Aufgabe eines Lernziels manchmal nicht weiter differenzierbar sind als richtig oder falsch.

Das zweite Standardkriterium nach dem Aufgaben zusammengestellt werden, ist das Komplexitätsniveau. Je nach Kompetenzraster folgt dieser Anspruch direkt aus der

Gliederung oder aus der Taxonomie. Die Herausforderung ist also mit Aufgaben gleichzeitig auf einen zu bewertenden Bereich und ein Komplexitätsniveau zu zielen. Diese Anforderungen an Aufgaben führten bei den meisten Lehrenden dazu, dass Aufgaben weniger umfangreich dafür spezifischer wurden. L2.1 nennt drei Hebel, mit denen Aufgaben einfacher oder schwieriger gemacht werden können um Leistungen so zu differenzieren, dass sie im Kompetenzraster sinnvoll eingeschätzt werden können: „1) Der Kontext in dem eine Aufgabe erscheint, kann bekannt oder neu sein. 2) Der Abstraktionsgrad (z.B. „einfache“ Zahlen, „schwierige“ Zahlen oder allgemeine Variablen) kann variieren. 3) Die Komplexität beschreibt, wie stark eine Vernetzung verschiedener Bereiche nötig ist, um die Aufgabe zu lösen.“ (Kapitel II.3.8.b) All diese Überlegungen legen nahe, das Ausmaß an Kompetenz einzuschätzen, indem betrachtet wird *welche* Aufgaben (komplexere oder weniger komplexe) gelöst werden. Natürlich kann dieser Einschätzung auch die *Qualität der Lösung der Aufgabe* zu Grunde gelegt werden. Die offenen Aufgaben zur Schularbeit, die L6 verwendet, wären ein Beispiel für diesen Ansatz (vgl. IV.9).

Um die Taxonomie gut umzusetzen ist es oft nötig in Aufgaben wesentliche und eigenständige Bereiche des Könnens sichtbar zu machen. Das hängt eng zusammen mit den Komplexitätsniveaus einer Aufgabe, vermutlich ist das manchmal sogar deren Zweck. Aufgaben, die das Wesentliche abfragen, wurden von den interviewten Lehrkräften reproduktiv angelegt, um Wissen und Fertigkeiten, die im Unterricht erarbeitet und geübt wurden, abzufragen. Bei der Eigenständigkeit möchte ich zwei Zugänge unterscheiden: 1) Es können Aufgaben im Rahmen von Lernzielkontrollen oder Schularbeiten gestellt werden, die über das im Unterricht Behandelte hinaus neue Kontexte beinhalten, Verbindung von bereits Bekanntem erfordern oder einen höheren Abstraktionsgrad verlangen. 2) Eigenständigkeit kann auch außerhalb von Lernzielkontrollen und Schularbeiten im Rahmen von autonom durch den Lernenden gewählten, kleinen Projekten gezeigt werden. Mündliche Präsentation und schriftliche Dokumentation sind Möglichkeiten für eine Bewertungsgrundlage. Ein Bewusstsein dafür, dass Leistungen zur Eigenständigkeit auch für ein Sehr gut *nicht durchgängig* in allen Themen vorliegen müssen, schafft viel Spielraum für weniger, dafür anspruchsvollere Aufgaben zur Eigenständigkeit.

Wer zu bewertende Bereiche nach Handlungsbereichen gliedert, muss diese auch entsprechend abfragen. Der Vorteil ist, dass Lernende auf verschiedene Aspekte von

mathematischer Kompetenz aufmerksam werden. Es gibt geteilte Meinungen darüber, ob Stärken und Schwächen deutlicher sichtbar werden, wenn nach Handlungsbereichen unterschieden wird. Zu jedem Thema gute Aufgaben zu erstellen, die sich klar einem Handlungsbereich zuordnen lassen und eine Einordnung des Könnens in die Taxonomie möglich machen, sehe ich als eine Herausforderung, die in der Umstellungsphase zu Überforderung führen kann.

III.2.2.b Formate für Leistungsfeststellung

Schularbeiten, schriftliche Lernzielkontrollen, projektartige Aufgaben, mündliche Wiederholungen, Arbeitsblätter und Gruppenarbeiten sind Formate für die Leistungsfeststellung, von denen mir berichtet wurde.

Die Tendenz in den Interviews geht klar Richtung schriftlichen Leistungsfeststellungen, die Vorteile bezüglich Umsetzbarkeit, Chancengleichheit und Nachvollziehbarkeit mit sich bringen. Projektartige Aufgaben können in verschiedenen Formen umgesetzt werden: Die Schüler können sich z.B. individuell ein eigenes Thema auswählen zu dem sie Inhalte in Einzelarbeit studieren und die Ergebnisse schriftlich dokumentieren und mündlich präsentieren. Projektartige Aufgaben können auch als Aufforderung an die ganze Klasse gestellt werden, mit einem Rahmen innerhalb dessen einzeln oder als Gruppe gearbeitet wird. Gruppenarbeiten mit Diskussionsphasen eignen sich laut L1 besonders um Einblicke zu bekommen, wie die Lernenden an das Lösen mathematischer Problemen herangehen. Sie berücksichtigt den Umstand, dass Leistungen in Gruppenarbeiten nur eingeschränkt an einzelnen festzumachen sind, indem sie deren Gewicht bei der Beurteilung eher gering hält. All diese Formen des Leistungsnachweises kommen der Forderung von KELLER (2011 S. 155) nach, dass Lernsituationen stärker in die Bewertung miteinbezogen werden sollen, da die Qualität der zu messenden Kompetenz unmittelbar von der Qualität der dort stattfindenden Prozesse abhängt. In diesem Kontext verweise ich auf weitere Aspekte der Forderung nach einem erweiterten Leistungsbegriff im Theorieteil (Kapitel I.2.3.a).

Im Sinne der Nachhaltigkeit führen einige der interviewten Lehrkräfte regelmäßige Lernzielkontrollen durch. Sie beziehen sich dabei auf grundlegende Lernziele, die immer (unabhängig vom aktuellen Thema) verfügbar sein sollten. (z.B. Prozentrechnung, Umwandlungsaufgaben, etc.)

III.2.3 Kompensationschancen

Ich bin positiv überrascht, dass alle interviewten Lehrkräfte mit Kompensationschancen (auch bekannt als zweite Chance) arbeiten. Das heißt, sie bieten eine Möglichkeiten an, um schlechte Ergebnisse bei Leistungsfeststellungen auszubessern. Einige Worte zu den vielen *Vorteilen*: Dadurch, dass Kompensationsmöglichkeiten sich immer auf bewertete Bereiche beziehen, rücken geforderte Inhalte in den Vordergrund. Die Schülerinnen und Schüler fragen sich, in welchen Bereichen sie sich verbessern wollen und wann sie dazu Gelegenheit haben. Über diese erhöhte Aufmerksamkeit für den eigenen Lernprozess hinaus, beschäftigten sie sich nochmals mit dem jeweiligen Thema, arbeiten Unklarheiten auf und kommen so zu *nachhaltigerem* Lernerfolg. Die Berichte über Verminderung von Stress, Angst und Druck führe ich vor allem auf diese Kompensationschancen in Verbindung mit Kompetenzrastern zurück.

Wie sehen Formate für Kompensationen aus? Auch hier ist die schriftliche Lernzielkontrolle der „Klassiker“. Sie kann individuell für einen bestimmten Schüler/eine bestimmte Schülerin zusammengestellt werden. Auch eine Lernzielkontrolle für die ganze Klasse ist möglich, wobei es dann sinnvoll ist zu betonen, dass nur jene Bereiche bearbeitet werden müssen, deren Kompensation angestrebt wird (dafür steht für diese mehr Zeit zur Verfügung). Eine weitere Möglichkeit ist die verpatzte Leistungsfeststellung als Grundlage für dessen Ausbesserung heranzuziehen. Die Lehrkräfte berichteten im Gespräch, dass für die meisten Schüler schon minimale Änderungen der Angabe reichen, um Aufgaben in neuem Licht als Herausforderung zu präsentieren. Ein kurzes Gespräch kann Lernenden die Möglichkeit geben, kurz zu erläutern, was falsch gelaufen ist und warum ihre aktuelle Version richtig ist. Auch Arbeitsblätter zu Leistungsfeststellungen sind eine Variante für Kompensationen bei Bedarf. In diesem Fall besteht die Gefahr, dass mit Unterstützung von außen gearbeitet wird. Diese Gegebenheit sollte man sich zu Nutze machen um die Umsetzung schlank zu gestalten. Gerade für Lernende in der 5. und 6. Schulstufe ist es schwierig, sich im Handlungsbereich Argumentieren und Begründen schriftlich auszudrücken. In diesen Fällen können ausnahmsweise auch mündliche Kompensationen sinnvoll sein, von denen ich sonst aus zeitlichen Gründen eher abrate. Schließlich berichten manche Lehrkräfte, auch besondere Leistungen, die sich unvorhergesehen im laufenden Unterricht ergeben, manchmal als Kompensation zu werten. In diesem Fall orte ich eine

Abgrenzungsproblematik (was zählt und was nicht?) und ein Verschwimmen von bewertungsfreien und bewerteten Phasen.

Eine weitere Entscheidung im Zusammenhang mit Kompensationschancen bezieht sich darauf wer dazu antreten darf. Man kann, entweder nur negative Ergebnisse kompensieren lassen oder jedem und jeder diese Chance geben. Dabei ist zu überlegen, wie stark die Bewertung verbessert werden kann (z.B. bis auf das höchste Niveau der Taxonomie oder nur bis positiv). Darüber hinaus ist festzulegen, ob das alte Ergebnis für die Beurteilung seine Bedeutung gänzlich verliert oder weiterhin als gleichwertige Bewertung bestehen bleibt. Die beiden letzten Punkte hängen eng damit zusammen, wie mit Nachhaltigkeit im Zusammenhang mit Kompensationschancen umgegangen wird. Wenn ein Punktesystem zur Bewertung verwendet wird, ist folgende elegante Lösung möglich: Die Maximalpunktezahl der Kompensation entspricht dem cut-score (z.B. 50%) der Schularbeit und wird berücksichtigt, indem sie einfach zum ursprünglichen Punktestand der Schularbeit dazugerechnet wird. Das heißt, je nach ursprünglichem Punktestand der negativen Schularbeit ist bei der Kompensation mehr oder weniger (aber sicher nicht alles) möglich. (Umsetzung von L5)

Bei der terminlichen Organisation ist zunächst zwischen zweiter und dritter Chance zu unterscheiden. *Zweite Chance* meint die Kompensationsmöglichkeit während des Semesters, während die *dritte Chance* eine Kompensation am Ende des Semesters ist. Darüber hinaus kann man den Lernenden einen Termin vorgeben, zu dem alle gleichzeitig in schriftlicher Form die Möglichkeit zur Kompensation haben. Die meisten Lehrkräfte arbeiten mit individuellen Terminvereinbarungen nach den Leistungsfeststellungen. Eine Lehrkraft bietet maximale Flexibilität und stellt ihren Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zur Verfügung sich jederzeit spontan zur schriftlichen Kompensation zu melden, indem sie immer eine Mappe mit vorkopierten Aufgaben zu allen Lernzielen im Kompetenzraster dabei hat. Selbst bei individueller Terminvereinbarung kommt es zu überraschend *wenig verschiedenen* Terminanfragen, da die kollektiven Termine der Klasse ohnehin nur wenige Lücken haben, in denen Kompensationen untergebracht werden können.

Ein weiterer Punkt ist der Umgang mit Strategen und Strateginnen. Die meisten interviewten Lehrkräfte berichten ausdrücklich, solches Verhalten noch nicht erfahren zu haben. Vereinzelt kommt es allerdings vor, dass Schüler und Schülerinnen bewusst

unvorbereitet zur Leistungsfeststellung antreten um auszuprobieren, was sie ohne Aufwand auf Antrieb schaffen. Die anderen bewerteten Bereiche kompensieren sie dann bei der Möglichkeit und ersparen sich so viel Mühe. Der bloße Hinweis, dass diese Strategien auffallen und nicht akzeptabel sind, hat zur Verbesserung geführt. Andernfalls sollten sich Lehrkräfte meiner Meinung nach die Freiheit nehmen, Konsequenzen für die Beurteilung zu ziehen, wenn sich nichts ändert.

Die Möglichkeit, dass Stärken in einem Bereich des Kompetenzrasters Schwächen in anderen Bereichen kompensieren können wird im Kapitel III.3.2 angesprochen.

III.3 Bewertung & Beurteilung

III.3.1 Bewertung

Bewertung heißt hier ein Gutachten über die Qualität der erbrachten Leistung bei einer Leistungsfeststellung zu erstellen. Konkret führt das dazu, einen zu bewertenden Bereich im Kompetenzraster mit einem Symbol, einer standardisierten Formulierung oder einer Punkte- bzw. Prozentzahl zu bewerten.

III.3.1.a Quantitative und qualitative Rückmeldung

Die Korrektur einer Leistungsfeststellung spitzt sich auf den Moment zu, in dem die festgelegte Taxonomie verwendet wird um eine Bewertung einzutragen. Dazu lassen sich quantitative und qualitative Ansätze unterscheiden. Quantitativ würde bedeuten, dass bei der Korrektur Punkte vergeben bzw. abgezogen werden. Schließlich werden die Punkte summiert und aus einem festgelegten Punkteschlüssel ergibt sich die Bewertung. Qualitativ würde bedeuten, dass die Leistungen anhand festgelegter qualitativer Kriterien eingeordnet werden und sich dementsprechend eine Leistung ergibt. Die folgende Tabelle stellt diese beiden Ansätze in diesem Kontext mit Vorteilen (+) und Nachteilen (-) einander gegenüber. Achtung, diese Auflistung erhebt in keiner Weise Anspruch auf allgemeine Gültigkeit! Das sind lediglich unvalidierte Eindrücke einzelner Lehrkräfte, die in Interviews genannt wurden. Sie sind nicht als Fakten zu betrachten!

quantitative Bewertung	qualitative Bewertung
+ weniger Aufwand	- mehr Aufwand
+ weniger schwierig umzusetzen (insbesondere bei kurzen Aufgaben)	- Es kommt zu schwierigen Abgrenzungsproblemen.
- quantitative Bewertung erzeugt Druck und Stress	+ qualitative Bewertung mindert Druck und Stress - Der Kompetenzraster bekommt u.U. weniger Aufmerksamkeit
- Der Fokus der Lernenden verlagert sich weg von den Inhalten hin zum Punkte Sammeln.	+ Die Inhalte rücken in den Vordergrund, Lernende beschäftigen sich mehr mit dem, <i>was sie lernen</i> .
+ verständlich, nachvollziehbar - Wenn die Kriterien für die Punktevergabe nicht transparent und festgelegt sind, ist es stark vom Bauchgefühl der Lehrperson abhängig.	- Es besteht die Gefahr, dass die Bedeutung hinter standardisierten Formulierungen für Lernende nicht verstanden wird. + Die Bewertung wird besser verständlich, weil ein Impuls entsteht um Kriterien für Bewertung transparent zu machen.
- Für manche Leistungen ist eine quantitative Rückmeldung nicht geeignet	+ Es besteht mehr Flexibilität fallbezogene Besonderheiten in die Bewertung einfließen zu lassen.
+ Kurze Aufgaben, die sich mit entweder richtig oder falsch bewerten lassen, bieten sich für quantitatives Feedback an.	- Bei kurzen Aufgaben ist bei einer qualitativen Rückmeldung oft nicht klar, was gemeint ist.
Die interviewten Lehrkräfte, die qualitative und quantitative Bewertung parallel getestet haben, kamen jeweils zu fast gleichen Bewertungen und Noten.	

Tabelle 9: Vor- und Nachteile von qualitativer bzw. quantitativer Bewertung

Einige Worte zur fünften Zeile der Tabelle, wo es um Verständlichkeit und Nachvollziehbarkeit von quantitativer und qualitativer Bewertung geht: Vertreter und Vertreterinnen beider Ansätze hatten beim jeweils anderen Ansatz Bedenken, dass die Bewertung keine Aussagekraft hat, wenn die Kriterien, die ihr zu Grunde liegen, nicht für die Lehrenden *und* Lernenden transparent sind und umgesetzt werden. Quantitative Bewertung braucht klare Kriterien für die Korrektur, wann ein Punkt zu geben ist und wann nicht und diese Kriterien sollten den Lernenden schriftlich zur Verfügung stehen. Qualitative Bewertung braucht klare Kriterien für das Bewerten (der Korrektur nachgelagert), die ebenfalls für Lernende schriftlich einsehbar sein sollten. (z.B. der Bewertungsraster von L6 IV.9.3)

III.3.1.a Möglichkeiten zur Umsetzung

Zwei der neun interviewten Lehrkräfte befinden sich derzeit noch in einer Testphase, in der sie Bewertung und Beurteilung parallel in ihrem jeweils bewährten Konzept führen und informell Kompetenzraster mit qualitativer Bewertung testen. Man kann das neue

Konzept so ausprobieren und manchen Übergangsschwierigkeiten vorbeugen, allerdings raten einige meiner Gesprächspartner und -partnerinnen auch von einer schrittweisen Umstellung auf Kompetenzraster ab. Laut ihnen funktionieren Kompetenzraster erst dann gut, wenn sie sich in allen Gestaltungsräumen entfalten können. In diesem Sinne sollte auf die Testphasen eine ganzheitliche Umstellung folgen.

Viele berichten, bei der Bewertung eine neue Perspektive einzunehmen. Dabei ist mit der Umstellung auf Kompetenzraster gleichzeitig manchmal die Umstellung von quantitativer auf qualitative Bewertung gemeint. Die Frage „Was kann ich aus dieser Leistung, aus diesem Fehler ableiten für das Verständnis eines Lernziels/eines zu bewertenden Bereichs?“, rückt in den Vordergrund. KELLER (2011 S. 152) meint, dass die Kriterien, nach denen dabei bewertet werden soll, gemeinsam im Kollegium aus Schülerarbeiten erarbeitet werden können, indem man der Frage nachgeht, welche Qualitäten sich darin zeigen. Gleichzeitig ist ihm wichtig, dass der Blick beim Bewerten immer offen bleibt für Aspekte der Leistung, die in den erarbeiteten Kriterien nicht enthalten sind.

Eine Herausforderung ist die Frage, ob kategorische Hürden verwendet werden sollen und falls ja, in welchen Bereichen. Im Sinne eines nachhaltigen Lernerfolgs sind manche Lernziele grundlegend für den weiteren Lernprozess im Semester und darüber hinaus. Man könnte z.B. diskutieren, ob das Beherrschen der Vorrangregeln und Kürzen und Erweitern von Brüchen für die 1. AHS-Klasse als kategorische Hürde im zu bewertenden Bereich Rechnen mit Bruchzahlen gelten sollen. Das würde heißen, dass bei einer Leistungsfeststellung ein Scheitern in diesem Bereich automatisch zu einer mäßigen oder sogar negativen Bewertung führt. Mit diesen Hürden ist vorsichtig umzugehen und ich halte sie nur in Verbindung mit ausreichend Kompensationschancen für zulässig.

Bei quantitativem Feedback denkt man schnell an Punkteschlüssel und dergleichen. Allerdings besteht auch hier die Möglichkeit, flexibel mit den quantitativen Informationen umzugehen und sie als eine Information unter anderen in die Bewertungs- bzw. Beurteilungssituation miteinzubeziehen. Wer verschiedene Gliederungskriterien (wie Handlungsbereiche, Themen, Komplexitätsniveaus) im Kompetenzraster verwendet, kann auch in Erwägung ziehen Punkte danach zu unterscheiden, wo sie zustande kommen. Es ist z.B. möglich jede Handlungsaufforderung einem Handlungsbereich zuzuordnen und dort erzielte Punkte

entsprechend zu dokumentieren, was eine weitere Analyse ermöglicht. So werden Stärken und Schwächen bei Individuen und in der Klasse sichtbar, sodass Unterricht und persönliche Beratung dahingehend gestaltet werden können. Außerdem wird die quantitative Bewertung der Zentralmatura als Argument genannt.

Es soll sowohl Transparenz & Nachvollziehbarkeit als auch ausreichend Flexibilität bei der Leistungsbeurteilung gegeben sein, allerdings lässt sich nicht beides in vollem Ausmaß erreichen: Transparente, genaue Kriterien für die Bewertung schaffen Nachvollziehbarkeit und Verständlichkeit. Gleichzeitig sinkt dadurch die Flexibilität um fallbezogene Besonderheiten beim Bewerten mit ins Kalkül zu nehmen. Auch KELLER (2011 S. 148) spricht dieses Dilemma an und fordert in diesem Kontext eine didaktisch sinnvolle Abwägung. Die meisten der interviewten Lehrkräfte gehen einen Kompromiss ein, indem sie zwar offen mit ihren Kriterien umgehen, aber sich, wenn sie Bedarf dafür sehen, auch über diese hinwegsetzen. Es gab diesbezüglich keine Berichte über Unzufriedenheit der Lernenden.

Beim Thema Bewertung wird auch der Umgang mit Mitarbeit interessant. Die meisten der interviewten Lehrkräfte führen neben dem Kompetenzraster noch weitere Aufzeichnungen. Gerade in diesem Zusammenhang ist die Forderung aus dem nationalen Bildungsbericht und des IMST (Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung)³⁴⁸ bewertungsfreie und bewertete Unterrichtsphasen für Schüler nachvollziehbar zu trennen. L6 bewertet daher die mündliche Mitarbeit im laufenden Unterricht nie, sondern nur im Rahmen von explizit angekündigten mündlichen Leistungsfeststellungen. Sie denkt, dass solche Aufzeichnungen die Kommunikation beeinträchtigen und gerade den Raum für unsichere Wortmeldungen einschränken. L7 bietet eine interessante Alternative für Lehrende, denen solche Beiträge wichtig sind, indem sie positiv dokumentiert, wenn Lernende nachvollziehbar erklären, woran sie bei der Hausübung gescheitert sind.

³⁴⁸ vgl. AMRHEIN-KREML et. al. 2008 S. 34-35, vgl. BRUNEFORTH et al. 2016 S. 72

III.3.2 Beurteilung

Schließlich kommen wir zum letzten Schritt der Leistungsbeurteilung, die im Jahre 2018 nach wie vor in der gesetzlich vorgeschriebenen Beurteilung durch eine Note besteht. Dazu werden alle Bewertungen des Kompetenzrasters und u.U. Aufzeichnungen darüber hinaus ausgewertet.

Der Absatz aus dem letzten Unterkapitel zu Transparenz & Nachvollziehbarkeit hat bei der Beurteilung genauso Gültigkeit. Insbesondere wer dem Gesamteindruck aus allen aufgezeichneten Leistungen und Beobachtungen im Unterricht starkes Gewicht beimisst, sollte darauf achten, dass es aufgezeichnete, harte Fakten gibt, die diesen Gesamteindruck stützen, sodass die Note nachvollziehbar bleibt. Umgekehrt warnt KELLER (2011 S. 148) davor, den Kriterien und Aufzeichnungen des Kompetenzrasters unantastbare Autorität zu übertragen. Das letzte Wort sollte bei der Lehrkraft bleiben.

Auch im Zusammenhang mit qualitativer Bewertung können quantifizierbare Kriterien für Beurteilung zum Einsatz kommen. Ein Beispiel wäre, wenn für ein „Sehr gut“ mindestens die Hälfte der bewerteten Bereiche auf höchster Stufe erreicht werden müssen. Der Einsatz von kategorischen Hürden steht nicht nur bei der Bewertung sondern auch bei der Beurteilung zur Debatte. Auch hier möchte ich betonen, dass ich ein solches Vorgehen nur für sinnvoll halte, wenn ausreichend Kompensationsmöglichkeiten geschaffen werden. Die Tabelle 10 zeigt ein Umsetzungsbeispiel von L8 mit quantifizierbaren Kriterien und kategorischen Hürden.

Ergebnisse	Gesamtnote
Mindestens die Hälfte der Ergebnisse: A, Rest: B	Sehr gut
Dreiviertel der Ergebnisse sind B oder A, Rest: C	Gut
Mehr als ein Drittel der Ergebnisse sind B oder A, Rest: nicht weniger als C	Befriedigend
Mind. Dreiviertel der Ergebnisse sind C oder höher; Rest: D	Genügend

Tabelle 10: Beurteilungskriterien mit Verwendung von kategorischen Hürden (Beispiel von L8, Anhang IV.12)

Neben den Kompensationschancen gibt es auch eine Kompensation bei der Beurteilung. Damit ist das Prinzip gemeint, in der Beurteilungssituation Schwächen durch Stärken aufzuwiegen. Das geschieht überall, wo eine sehr gute Bewertung und eine sehr schlechte Bewertung zu einer mittelmäßigen Beurteilung führen. Das wäre beim klassischen Summieren von Punkten oder Bilden eines arithmetischen Mittels von

Bewertungen z.B. der Fall. (Anm.: Das arithmetische Mittel kann nur von Zahlen gebildet werden und nicht von Ziffern-Bewertungen, die als Gutachten zu verstehen sind.) Wer sehr schlechte Leistungen in einem zu bewertenden Bereich, der für zukünftiges Lernen grundlegend ist, für problematisch hält, könnte bei dieser Art der Kompensation Bedenken haben. Eine Möglichkeit ist, den Raster in Bereiche (in der Abbildung z.B. HB für Handlungsbereich) zu gliedern, die jeweils positiv sein müssen, oder kategorische Hürden einzuführen. Beide Möglichkeiten führen schnell dazu, dass einzelne Leistungen die erreichbare Note stark einschränken. Wer diesen Effekt vermeiden will, kann mit *Streichergebnissen* arbeiten (siehe Tabelle 11). Sie bieten die Möglichkeit die Gültigkeit einer Leistungsfeststellung und ihrer Bewertungen aufzuheben. Auch in diesem Zusammenhang sollte die Lehrkraft bei strategischer Ausnutzung dieser Regelung entsprechende Konsequenzen ziehen.

	HB1	HB2	HB3	HB4
1. LZK	A	B	B	A
1. SA	A	A	B	A
2. LZK	A	B	B	C
3. LZK	E	E	E	E
2. SA	A	A	A	B
...

Tabelle 11: Erläuterung zum Streichergebnis

Die Gewichtung der einzelnen Bereiche des Kompetenzrasters muss letztlich bei der Beurteilung umgesetzt werden. Die LBVO §3 Abs. 5 sagt, dass alle Leistungsfeststellungen gleichwertig sind, unabhängig von ihrer Art (z.B. SA, LZK, Portfolio), jedoch sehr wohl nach abgefragtem Stoffumfang zu gewichten sind. Ein starkes Argument für jene, die unsicher sind, ob sie das traditionelle Gewicht von Schularbeiten vermindern dürfen.

Wenn wesentliche und eigenständige Leistungen getrennt von einander abgefragt werden (durch spezifische Aufgaben oder Leistungsfeststellungen), dann können sie auch bei der Beurteilung entsprechend betrachtet werden. Die meisten der interviewten Lehrkräfte gestalteten ihre zu bewertenden Bereiche so, dass jeweils das Wesentliche teilweise (Genügend) bzw. zur Gänze (Befriedigend) erreicht werden kann und darüber hinaus selbstständige Anwendung und Eigenständigkeit merklich/unter Anleitung (Gut) bzw. deutlich (Sehr gut) gezeigt werden können. Es sei darauf hingewiesen, dass selbstständige Anwendung und Eigenständigkeit laut LBVO §14 für ein Sehr gut bzw. Gut nur zu zeigen sind, „wo dies möglich“ ist, also ausdrücklich nicht in allen Bereichen.

Als Beispiel möchte ich erklären, wie diese Einstufung bei L2.1 funktioniert. Ein Blick auf den Kompetenzraster verrät, in welchem Ausmaß das Wesentliche erreicht wurde (also die Differenzierung von Nicht genügend bis Befriedigend), weil ihr Raster genau jene Lernziele enthält, die wesentlich sind. Um Eigenständigkeit zu zeigen, müssen die Lernenden selbstständig ein Thema für ein kleines Projekt mit schriftlicher Dokumentation und Präsentation wählen und teilweise entsprechende Aufgaben bei schriftlichen Leistungsfeststellungen lösen. So bekommt sie Einblicke zu *einzelnen* Bereichen (also nicht durchgängig), in denen die Eigenständigkeit gezeigt werden kann.

Literaturverzeichnis

Amrhein-Kreml R., Bartosch I., Breyer G., Dobler K. Koenne C., Mayer J. & Schuster A. (2008): Prüfungskultur. Leistung und Bewertung (in) der Schule. Klagenfurt: Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung

Bennett R. E. (2011): Formative assessment. a critical review. –In: *Assessment in Education: Principles Policy and Practice* 18 (1), S. 5–25

BIFIE (2011): Kompetenzorientierter Unterricht in Theorie und Praxis. Information für Lehrer/innen. Graz: Leykam

Bohl T. (2003): Neuer Unterricht – neue Leistungsbewertung. Grundlagen und Kontextbedingungen eines veränderten Bewertungsverständnisses. –In: Vorndran O. & Schnoor D. (Hrsg.): Schulen für die Wissensgesellschaft. Ergebnisse des Netzwerkes Medienschulen. Gütersloh: Verlag Bertelmann Stiftung, S. 211-231

Bromme R., Rheinberg F., Minsel B., Winteler A. & Weidenmann B. (2005): Die Erziehenden und Lehrenden. Lehrende in Schulen. –In: A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 296-334). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Bruneforth M., Eder F., Krainer K.; Schreiner C.; Seel A. & Spiel C. (Hrsg.) (2016): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen (Band 2). Graz: Leykam

Bundesministerium für Bildung (2016): Die neue Oberstufe – Individuell und kompetenzorientiert. Grundziele und Information im Überblick. Wien: Bundesministerium für Bildung, –verfügbar unter: <https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/nost/grundinformation.pdf?61edtz> (letzter Zugriff 2.4.18)

Bundesministerium für Bildung und Frauen (o.A.): Berufsreifeprüfung Mathematik - Leitfaden für die kompetenzorientierte Reifeprüfung bis 2016 (mit Bewertungsraster), –verfügbar unter: [www.wifiwien.at/BBZUSATZ/02220/BMBFLeitfaden BRPMathematik.pdf](http://www.wifiwien.at/BBZUSATZ/02220/BMBFLeitfaden_BRPMathematik.pdf) (letzter Zugriff 2.4.18)

Bundesministers für Unterricht und Kunst (2017): Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst vom 14. November 1984 über die Lehrpläne der

allgemeinbildenden höheren Schulen; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht an diesen Schulen StF: BGBl. Nr. 88/1985

Hattie J. (2012): Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning. Abingdon: Routledge

Keller S. (2011): Beurteilungsraster und Kompetenzmodelle. –In: Grunder H.U., Kansteiner-Schänzlin K. & Moser H.: Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer. Diagnose und Beurteilung von Schülerleistungen, Band 4. Baltmannsweiler: Schneider bzw. Zürich: Pestalozzianum

Klaproth-Brill A. & Wedekind F. (2010): Reader zum Vortrag: Leistungsbewertung im Prozess des selbstgesteuerten Lernens. –verfügbar unter: <http://www.aaa-deutschland.de/index.php/aaa/archiv/fachvortraege> (letzter Zugriff 2.4.18)

Lamnek S. (2010): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. Weinheim: Beltz

Leahy S., Lyon C., Thompson M. & Wiliam D. (2005): Classroom assessment. Minute- by-minute and day-by-day. In: Educational Leadership, 63 (3), S. 18–24.

Neuweg H. (2014): Schulische Leistungsbeurteilung. Rechtliche Grundlagen und pädagogische Hilfestellung für die Schulpraxis. Linz: Trauner Verlag

Stevens D. D. & Levi A. J. (2005): Introduction to Rubrics - An Assessment Tool to Save Grading Time, Convey Effective Feedback, and Promote Student Learning. Sterling: Stylus Publishing

Thompson D. & Senk S. (1998): Using rubrics in high school mathematics courses. –In: The Mathematics Teacher 91(9), S. 786-793

Weinert, F. E. (Hrsg., 2002): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz Verlag

Westfall-Greiter, T. (2014): Vorschläge für eine Entscheidungsgrundlage zur Ermittlung einer Gesamtnote auf Basis der Erprobung im SJ 2012/13. – Zentrum für lernende Schulen

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Der Weg von der Leistungsfeststellung über den Kompetenzraster zur Beurteilung	19
Abbildung 2: Möglichkeiten zur Umsetzung in verschiedenen Gestaltungsspielräumen und damit zusammenhängender Aufwand.....	91
Abbildung 3: Zusammenfassung von Lernzielen zu bewerteten Bereichen.....	94
Abbildung 4: Angabe der Koppelung von Aufgaben an den Kompetenzraster am Beispiel eines Ausschnitts der Lernzielkontrolle von L6 (siehe IV.10)	103

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Muster für einen Kompetenzraster	15
Tabelle 2: Notenstufen laut LBVO §14 (Darstellung nach NEUWEG 2014: S. 74)	44
Tabelle 3: Informationen zu den interviewten Lehrkräften	47
Tabelle 4: Begriffsfindung der Gestaltungsspielräume.....	51
Tabelle 5: Ausschnitt aus dem Kompetenzraster von L1 (Anhang 0)	95
Tabelle 6: Kompetenzraster von L6 gegliedert nach Thema, Handlungsbereich und Komplexität	96
Tabelle 7: Ausschnitt der Bewertungskriterien von L8 (links, Anhang IV.12) und Ausschnitt der Korrekturkriterien von L6 (rechts, Anhang IV.9.3).....	98
Tabelle 8: Ausschnitt einer Checkliste von L4 (Anhang IV.5)	99
Tabelle 9: Vor- und Nachteile von qualitativer bzw. quantitativer Bewertung.....	109
Tabelle 10: Beurteilungskriterien mit Verwendung von kategorischen Hürden (Beispiel von L8, Anhang IV.12).....	112
Tabelle 11: Erläuterung zum Streichergebnis.....	113

IV. Teil Anhang

IV.1 Abstract

In dieser Arbeit werden Gespräche über Erfahrungen von 9 Lehrenden, die Kompetenzraster zur Beurteilung in ihrem Unterricht einsetzen, ausgewertet. (II. Teil) Darüber hinaus flossen Ergebnisse einer Literaturrecherche ein. (I. Teil) Die Forschungsfrage versucht zu klären, welche Entscheidungen Lehrende treffen sollten, wenn sie Kompetenzraster in ihrem Mathematikunterricht einsetzen wollen. Zu diesen Entscheidungen wurden verschiedene Optionen aus der Praxis der befragten Lehrkräfte gesammelt und mit ihren Vor- und Nachteilen dargestellt. Besondere Aufmerksamkeit bekommt dabei der damit verbundene Aufwand, der wesentlich durch die Festlegung der „zu bewertenden Bereiche“ des Kompetenzrasters bestimmt wird. Abschließend werden für interessierte Lehrende die praxisrelevanten Ergebnisse der Interviews und der Literaturrecherche im III. Teil dargestellt.

This paper summarises the experiences of 9 interviewed teachers, who work with rubrics for grading their students' skills. ("II. Teil") Further more the results of a literature research are presented. ("I. Teil") The research question tries to identify decisions, that teachers should make if they want to use rubrics in their math class. Possibilities were found for each of those decisions by looking at the practical experiences of the interviewed teachers. Each possibility comes with reported advantages and disadvantages. Special attention is paid to those fields of the rubric that have to be graded, since they seem to have a major impact to the expenditure involved in the work with rubrics. Those results of the interviews and the literature research that are relevant for interested teachers in a practical way are briefly summarised in the third Part ("III. Teil").

IV.2 L1 Kompetenzraster

Kompetenzraster 7. Klasse AHS – 5.Semester

Schuljahr: _____

Name: _____

Differenzenquotient – Differentialquotient Änderungsmaße definieren und deuten können				
Teilkompetenzen			Anmerkungen	
Absolute, relative (prozentuelle) und mittlere Änderungsmaße berechnen und in Kontexten deuten können (Wiederholung/Vertiefung)				
Den Zusammenhang Differenzenquotient – Differentialquotient kennen, formal beschreiben können und die Begriffe als mittlere Änderungsrate bzw. momentane (lokale) Änderungsrate kontextbezogen anwenden und deuten können				
Den Differenzen- und Differentialquotienten als Sekanten- bzw. Tangentensteigung deuten können und Steigungen von Funktionsgraphen interpretieren können (speziell lineare Funktion)				
Grundanforderungen (das Wesentliche)			Eigenständigkeit/Problemlösefähigkeit	
nicht erfüllt	überwiegend erfüllt	zur Gänze erfüllt	merkliche Ansätze	deutlich

Ableitungsfunktionen Ableitungen und ihre Bedeutung bei der Untersuchung von Polynomfunktionen kennen				
Teilkompetenzen			Anmerkungen	
Einfache Gleichungen ($\text{Grad} \leq 4$) lösen können (Wiederholung/Vertiefung)				
Ableitungsregeln für Potenz- und Polynomfunktionen kennen und anwenden können				
Die Begriffe Ableitungsfunktion/höhere Ableitungen kennen und die Zusammenhänge in der graphischen Darstellung erkennen und beschreiben können				
Wesentliche Eigenschaften von Potenz- und Polynomfunktionen kennen (Wiederholung/Vertiefung) und mit Hilfe von Ableitungen beschreiben und ermitteln können → FA 3, FA 4				
Untersuchungen von Polynomfunktionen auf Sachverhalte der Wirtschaft und Naturwissenschaft anwenden können; einfache Extremwertaufgaben und Modellierungsaufgaben lösen können				
Grundanforderungen (das Wesentliche)			Eigenständigkeit/Problemlösefähigkeit	
nicht erfüllt	überwiegend erfüllt	zur Gänze erfüllt	merkliche Ansätze	deutlich

Kreis, Kugel und Kegelschnittlinien				
Teilkompetenzen			Anmerkungen	
Kompetenzbereich der Geometrie wiederholen (Sicherung der Nachhaltigkeit) → AG 3				
Kreise, Kegelschnittlinien, Kugeln durch Gleichungen beschreiben können				
Lagebeziehungen von Kreis/Kegelschnitt und Gerade analysieren und allenfalls vorhandene Schnittpunkte berechnen können				
Kurven durch Parameterdarstellungen beschreiben können				
Grundanforderungen (das Wesentliche)			Eigenständigkeit/Problemlösefähigkeit	
nicht erfüllt	überwiegend erfüllt	zur Gänze erfüllt	merkliche Ansätze	deutlich

Erweiterung und Exaktifizierung der Differentialrechnung				
Teilkompetenzen			Anmerkungen	
Wiederholung und Vertiefung der Ableitungsregeln (für die Funktionen exp, log, sin, cos; ergänzend: Kettenregel, Produkt-, Quotientenregel)				
Ableitungsfunktionen zur Beschreibung von Funktionseigenschaften und zur Bestimmung charakteristischer Eigenschaften von Funktionen nützen können (Wiederholung und Vertiefung) → Funktionsuntersuchungen				
Anwendungsorientierte Aufgaben der Differentialrechnung (insbesondere aus Wirtschaft und Naturwissenschaft) durchführen können				
Die Begriffe Stetigkeit und Differenzierbarkeit kennen/erläutern können				
Grundanforderungen (das Wesentliche)			Eigenständigkeit/Problemlösefähigkeit	
nicht erfüllt	überwiegend erfüllt	zur Gänze erfüllt	merkliche Ansätze	deutlich

Diskrete Wahrscheinlichkeitsverteilungen				
Teilkompetenzen			Anmerkungen	
Wiederholung der Grundkompetenzen der Wahrscheinlichkeitsrechnung zur Sicherung der Nachhaltigkeit : Zufallsversuch und Ereignis kennen, Wahrscheinlichkeiten angeben und damit rechnen können (→ WS 2)				
Den Zusammenhang zwischen relativen Häufigkeiten und Wahrscheinlichkeiten kennen (→ empirisches Gesetz der großen Zahlen)				
Die Begriffe „diskrete Zufallsvariable“ und „diskrete Wahrscheinlichkeitsverteilung“ kennen und Kennzahlen wie Erwartungswert, Varianz und Standardabweichung ermitteln und deuten können				
Den Binomialkoeffizienten und seine wichtigsten Eigenschaften kennen – ihn berechnen und interpretieren können.				
Die Binomialverteilung als wichtige diskrete Verteilung kennen, Kennzahlen ermitteln und in anwendungsorientierten Bereichen arbeiten können				
Grundanforderungen (das Wesentliche)			Eigenständigkeit/Problemlösefähigkeit	
nicht erfüllt	überwiegend erfüllt	zur Gänze erfüllt	merkliche Ansätze	deutlich

Komplexe Zahlen				
Teilkompetenzen			Anmerkungen	
Wiederholung der Grundkompetenzen der Algebra zur Sicherung der Nachhaltigkeit : Zahlenmengen, Terme, Gleichungen (→ AG1, AG2)				
Kenntnis über die Zahlenmengen verständlich einsetzen können und über die Zweckmäßigkeit der Zahlenbereichserweiterung reflektieren können				
Komplexe Zahlen in der Form $a + b \cdot i$ kennen, mit ihnen rechnen, sie darstellen (auch in Polarform) und zum Lösen von Gleichungen verwenden				
Die Bedeutung des Fundamentalsatzes der Algebra kennen				
Grundanforderungen (das Wesentliche)			Eigenständigkeit/Problemlösefähigkeit	
nicht erfüllt	überwiegend erfüllt	zur Gänze erfüllt	merkliche Ansätze	deutlich

IV.3 L3 Beurteilungsraster

Schüler	Aufgabe 1 Fußball						Aufgabe 2 KuP						Aufgabe 3 Schwimmbad						Summe	M	B	R	Aufgabe1	Aufgabe2	Aufgabe 3	quadrat. Fkt	Trigonometrie	Note							
	1a 1B	1a 1R	1a 1B	1b 3M	1b 1B	1c 1R	1c 1R	2a 1B	2a 1R	2a 1M	2b 1M	2b 1M	2b 1R	2c 1R	2c 1B	2d 1R	3a 1B	3a 1B											3b 1M	3b 1B	3c 1R	3c 1B	3d 1B		
S1	1	0	1	3	1	0,5	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	16,5	6	6	4,5	7,5	6	3	14	3	3		
S2	0	0	0	0	1	0,5	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5,5	1	2	2,5	2,5	3	0	5,5	0	5		
S3	1	0,5	0	3	1	0,5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	21,0	6	8	7	7	9	5	16	5	2		
S4	0	0	0	3	0	1	0	1	0,5	0	1	1	0	0,5	0	1	1	1	1	1	1	0	0	13,0	5,5	4,5	3	4	5	4	9	4	4		
S5																								0,0	0	0	0	0	0	0	0	0	NB		
S6	1	1	1	3	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0	0	1	0	17,0	5	9	3	8	5	4	13	4	3		
S7	0	0	0	3	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	13,0	6	4	3	5	4	4	9	4	4		
S8																								0,0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	NB	
S9	0	0	0	0	0	0,5	0,5	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	9,0	2	3	4	1	7	1	8	1	5		
S10	1	0	1	3	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	14,0	5	6	3	6	5	3	11	3	4		
S11	0	0	1	3	0,5	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	13,5	4	4,5	5	6,5	5	2	12	2	4		
S12																								0,0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	NB	
S13	0	0	1	3	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	16,0	5	7	4	7	5	4	12	4	3		
S14	0	0	1	3	1	0,5	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	13,0	4	6	###	5	4	4	9	4	4		
S15	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	25,0	7	10	8	9	9	7	18	7	1		
S16	0	1	1	0	0	0,5	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	0	14,5	4	4	6,5	3,5	7	4	11	4	4		
S17																								0,0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	NB	
S18	1	0	0	3	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	12,0	4	7	1	5	2	5	7	5	4		
S19	0	0	1	0	0	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1	1	0,5	12,5	2	6,5	4	3	4	5,5	7	5,5	4		
S20	0	0	0	0	0	0,5	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	7,5	1	2	4,5	1,5	6	0	7,5	0	5		
S21	1	0	1	3	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	18,0	5	8	5	7	6	5	13	5	3		

IV.4 L3 Kompetenzraster (10. Schulstufe, HLW)

Kompetenzbereich: Algebra und Geometrie Ich kann...		Leistungsfeststellungen	Beurteilung
Algebra und Geometrie Lineare Ungleichungssysteme mit zwei Variablen. Lineare Optimierung mit zwei Variablen. Rechnen mit Potenzen – gebrochene Hochzahlen – Wurzeln. Quadratische Gleichungen mit einer Variablen und reellen Lösungen	<p>A: Modellieren und Transferieren</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sinus-, Cosinus- und Tangensfunktionen ausgehend vom Einheitskreis mit Winkel im Grad- und im Bogenmaß grafisch darstellen - schulartenspezifische Problemstellungen durch Ungleichsysteme mit zwei Variablen modellieren - die Zielfunktion für die Problemstellung einer linearen Optimierung formulieren - die Gesetze für das Rechnen mit Potenzen auf Potenzen mit gebrochenen Hochzahlen anwenden; - Wurzeln als gebrochene Hochzahlen darstellen und umgekehrt <hr/> <p>B: Operieren und Technologieeinsatz</p> <ul style="list-style-type: none"> - die Lösungsbereiche linearer Ungleichungen in zwei Variablen mit Technologieeinsatz bestimmen - quadratische Gleichungen in einer Variablen lösen - reelle Lösungen quadratischer Gleichungen ermitteln <hr/> <p>C: Interpretieren und Dokumentieren</p> <p>D: Argumentieren und Kommunizieren</p> <ul style="list-style-type: none"> - die Lösung einer linearen Optimierung mit Technologieeinsatz ermitteln und interpretieren sowie den Lösungsweg erklären - reelle Lösungen quadratischer Gleichungen interpretieren - die unterschiedlichen Lösungsmöglichkeiten einer quadratischen Gleichung erkennen und argumentieren 	Termine, Art und Inhalt der Leistungsfeststellung	
Gesamtbeurteilung des Kompetenzbereichs Algebra und Geometrie			

Kompetenzbereich: Funktionale Zusammenhänge Ich kann ...		Leistungsfeststellungen	Beurteilung
Algebra und Geometrie Quadratische Funktionen, Potenz- und Polynomfunktionen. Praxisorientierte Anwendungen aus unterschiedlichen Bereichen (Wissenschaft, Wirtschaft,	<p>A: Modellieren und Transferieren</p> <ul style="list-style-type: none"> - quadratische Funktionen, Potenz- und Polynomfunktionen grafisch skizzieren bzw. mit Hilfe von Technologieeinsatz exakt darstellen - quadratische Funktionen für Problemstellungen aus Wirtschaft, Alltag und Wissenschaft modellieren <hr/> <p>B: Operieren und Technologieeinsatz</p> <ul style="list-style-type: none"> - gesuchte Werte von quadratischen Funktionen, Potenz- und Polynomfunktionen mit Technologieeinsatz ermitteln <hr/> <p>C: Interpretieren und Dokumentieren</p> <p>D: Argumentieren und Kommunizieren</p> <ul style="list-style-type: none"> - Eigenschaften dieser Funktionstypen (quadratische Funktionen, Potenz- und Polynomfunktionen) angeben und erklären - quadratische Funktionen für Problemstellungen aus Wirtschaft, Alltag und Wissenschaft modellieren und ihre Lösungen interpretieren - diese Werte kontextbezogen interpretieren 	Termine, Art und Inhalt der Leistungsfeststellung	

Alltag)			
Gesamtbeurteilung des Kompetenzbereichs Funktionale Zusammenhänge			
Kompetenzbereich: Algebra und Geometrie		Leistungsfeststellungen	Beurteilung
Ich kann ...			
Rechengesetze für Logarithmen	A: Modellieren und Transferieren <ul style="list-style-type: none"> - Daten in Matrixform darstellen - einen Produktionsprozess ausgehend von Rohstoffen bis zu den Endprodukten grafisch darstellen 	Termine, Art und Inhalt der Leistungsfeststellung	
Exponentialgleichungen	B: Operieren und Technologieeinsatz <ul style="list-style-type: none"> - die Rechengesetze für Logarithmen ($\log(a \cdot b)$, $\log(a/b)$, $\log(a^n)$) in Grundaufgaben anwenden - Gleichungen vom Typ $a^{\lambda x} = b$ mit Hilfe des Logarithmus lösen - Sinus, Cosinus und Tangens im rechtwinkligen Dreieck als Verhältnis zweier Seiten für Berechnungen im rechtwinkligen Dreieck einsetzen - Summe, Differenz und Produkt zweier Matrizen berechnen sowie die Multiplikation einer Matrix mit einem Skalar mit Technologieeinsatz - einen Produktionsprozess ausgehend von Rohstoffen bis zu den Endprodukten mit Matrizen berechnen 		
Matrizenrechnung			
Sinus, Cosinus und Tangens eines Winkels im rechtwinkligen Dreieck			

	<p>C: Interpretieren und Dokumentieren</p> <p>D: Argumentieren und Kommunizieren</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sinus, Cosinus und Tangens im rechtwinkligen Dreieck als Verhältnis zweier Seiten interpretieren - Ergebnisse der Berechnungen mit Matrizen interpretieren und erklären - Sinus-, Cosinus- und Tangensfunktionen ausgehend vom Einheitskreis mit Winkel im Grad- und im Bogenmaß argumentieren 		
<p>Gesamtbeurteilung des Kompetenzbereichs Algebra und Geometrie</p>			

<p>Kompetenzbereich: Funktionale Zusammenhänge Ich kann...</p>		<p>Leistungsfeststellungen</p>	<p>Beurteilung</p>
<p>Trigonometrische Funktionen (Grad- Bogenmaß, Einheitskreis)</p>	<p>A: Modellieren und Transferieren</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sinus-, Cosinus- und Tangensfunktionen ausgehend vom Einheitskreis mit Winkel im Grad- und im Bogenmaß grafisch darstellen 	<p>Termine, Art und Inhalt der Leistungsfeststellung</p>	
	<p>B: Operieren und Technologieeinsatz</p>		
	<p>C: Interpretieren und Dokumentieren</p> <p>D: Argumentieren und Kommunizieren</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sinus-, Cosinus- und Tangensfunktionen ausgehend vom Einheitskreis mit Winkel im Grad- und im Bogenmaß argumentieren 		
<p>Gesamtbeurteilung des Kompetenzbereichs Funktionale Zusammenhänge</p>			

IV.5 L4 Checkliste für 1. Klasse AHS

Checkliste zum Üben für die 2. Schularbeit	Kann ich.	Muss ich üben.	Übungs- Aufgaben
... Dezimalzahlen in dekadische und dezimale Einheiten umwandeln (und umgekehrt).			11
... Dezimalzahlen vergleichen und ordnen.			8
... Zahlen zwischen je 2 gegebenen Dezimalzahlen finden. ... die nächstgrößere bzw. -kleinere natürliche Zahl finden.			9
... Dezimalzahlen am Zahlenstrahl einzeichnen und vom Zahlenstrahl ablesen.			Zahlenstrahl Übungs- aufgaben
... Dezimalzahlen runden und die Sinnhaftigkeit von Rundungen reflektieren.			4, 5, 16 b
... Grundrechnungsarten mit Dezimalzahlen durchführen.			1, 2, 3, 7
... die Vorrangregeln anwenden.			1
... Divisionen mit Kommaverschiebung lösen und bis zu einer vorgegebenen Stelle rechnen.			2, 3
... Multiplikationen und Divisionen mit dekadischen und dezimalen Einheiten lösen.			6, ÜB 6 (SÜ)
... die Fachbegriffe für Grundrechnungsarten richtig zuordnen und anwenden.			13, 14
... Textaufgaben mit Dezimalzahlen (und natürlichen Zahlen)			15, 16

lösen.			
... die Begriffe Strecke, Strahl und Gerade voneinander abgrenzen und erklären.			
... Strecken, Strahlen und Geraden zeichnen. ... die Länge von Strecken messen.			21 a b c e
... parallele Geraden durch gegebene Punkte zeichnen. ... parallele Geraden mit gegebenem Abstand zeichnen.			19, 22
... normale Geraden durch gegebene Punkte zeichnen.			19
... den Normalabstand eines Punkts von einer Geraden messen.			21 d
... die gegenseitige Lage je zweier Geraden erklären.			
... Symmetrieachsen erkennen und einzeichnen.			ÜB 2
... Figuren an einer Achse spiegeln (nur auf kariertem Papier oder „Kästchenmuster“).			ÜB 2
... Rechtecke und Quadrate konstruieren und vollständig beschriften (incl. Diagonalen).			17
... Definition und Eigenschaften von Rechtecken, Quadraten und Kreisen angeben.			18

Kompetenzraster 2BAfEP/BASOP – 3. und 4. Kompetenzmodul

Schuljahr: _____ Klasse: _____

Kompetenzbereiche		Kompetenzen – Deskriptoren (Bildungs- und Lehraufgaben LP, Kompetenzraster BIFIE)		Teilbeurteilungen
3. Semester		Die Schülerin/der Schüler kann ...		
1. Algebra und Geometrie Potenzen mit rationalen Exponenten Formeln aus Geometrie, Naturwissenschaften, Wirtschaft, Technik Quadrat. Gleichungen Gleichungen höheren Grades Gleichungssysteme	1.1 Potenzgesetze mit rationalen Exponenten anwenden Potenz- und Wurzelschreibweise ineinander überführen Formeln mit Potenzen und Wurzeln umformen und interpretieren			
	1.2 quadratische Gleichungen aufstellen, lösen , und verschiedene reelle Lösungsfälle interpretieren 1.3 zur Lösung von Gleichungen höheren Grades Technologie angemessen einsetzen			
	1.4 Gleichungssysteme anwendungsbezogen aufstellen und lösen bereits erworbene Kompetenzen bei der Bearbeitung von neuen Problemstellungen gezielt einsetzen			
	Grundanforderungen (das Wesentliche)	überwiegend erfüllt	zur Gänze erfüllt	Eigenständigkeit/Problemlösefähigkeit merkliche Ansätze deutlich

2. Funktionale Zusammenhänge Quadratische Funktionen Anwendungen aus Geometrie, Naturwissenschaften, Wirtschaft, Technik Berufsfeldbezogene Funktionen	2.1 quadratische Funktionen darstellen , sowie ihre Eigenschaften interpretieren Nullstellen einer quadratischen Funktion berechnen Schnittpunkte zweier Funktionen grafisch bestimmen und berechnen			
	2.2 Problemstellungen aus unterschiedlichen Anwendungsbereichen durch lineare und quadratische Funktionen modellieren Schnittpunkte zweier Funktionen anwendungsbezogen interpretieren bereits erworbene Kompetenzen bei der Bearbeitung von neuen Problemstellungen gezielt einsetzen			
	Grundanforderungen (das Wesentliche)	überwiegend erfüllt	zur Gänze erfüllt	Eigenständigkeit/Problemlösefähigkeit merkliche Ansätze deutlich

Kompetenzbereiche		Kompetenzen – Deskriptoren (Bildungs- und Lehraufgaben LP, Kompetenzraster BIFIE)		Teilbeurteilungen	
3. Semester		Die Schülerin/der Schüler kann ...			
1. Algebra und Geometrie Potenzen mit rationalen Exponenten Formeln aus Geometrie, Naturwissenschaften, Wirtschaft, Technik Quadrat. Gleichungen Gleichungen höheren Grades Gleichungssysteme	1.1 Potenzgesetze mit rationalen Exponenten anwenden Potenz- und Wurzelschreibweise ineinander überführen Formeln mit Potenzen und Wurzeln umformen und interpretieren				
	1.2 quadratische Gleichungen aufstellen, lösen , und verschiedene reelle Lösungsfälle interpretieren 1.3 zur Lösung von Gleichungen höheren Grades Technologie angemessen einsetzen				
	1.4 Gleichungssysteme anwendungsbezogen aufstellen und lösen bereits erworbene Kompetenzen bei der Bearbeitung von neuen Problemstellungen gezielt einsetzen				
	Grundanforderungen (das Wesentliche)	überwiegend erfüllt	zur Gänze erfüllt	Eigenständigkeit/Problemlösefähigkeit merkliche Ansätze	deutlich
nicht erfüllt					
2. Funktionale Zusammenhänge Quadratische Funktionen Anwendungen aus Geometrie, Naturwissenschaften, Wirtschaft, Technik Berufsfeldbezogene Funktionen	2.1 quadratische Funktionen darstellen , sowie ihre Eigenschaften interpretieren Nullstellen einer quadratischen Funktion berechnen Schnittpunkte zweier Funktionen grafisch bestimmen und berechnen				
	2.2 Problemstellungen aus unterschiedlichen Anwendungsbereichen durch lineare und quadratische Funktionen modellieren Schnittpunkte zweier Funktionen anwendungsbezogen interpretieren bereits erworbene Kompetenzen bei der Bearbeitung von neuen Problemstellungen gezielt einsetzen				
	Grundanforderungen (das Wesentliche)	überwiegend erfüllt	zur Gänze erfüllt	Eigenständigkeit/Problemlösefähigkeit merkliche Ansätze	deutlich
	nicht erfüllt				

Schuljahr 2017/18, 1. Semester

Angewandte Mathematik 2EB

Nr.	Name	Algebra und Geometrie				Funktionale Zusammenhänge	
		1.4 Lin Fktn, GlSsY	1.1 Potenzen	1.2 qu Glg	1.3 Glgcn höh Grd	2.1 qu Fktn	2.2 Anwendg
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							

Kompetenzraster Inhaltsbereich I1 „Arbeiten mit Zahlen und Maßen“: Grundrechnungsarten mit natürlichen Zahlen

	H1: Darstellen, Modelbilden	H2: Rechnen, Operieren	H3: Interpretieren	H4: Argumentieren, Begründen
K1: Einsetzen von Grundkenntnissen und -fertigkeiten	<ul style="list-style-type: none"> Ich kenne die Fachbegriffe zu den Grundrechenarten Ich kann einfache Textaufgaben erfassen und entscheiden, welche Rechenoperation zum Lösen notwendig ist. Ich kann einfache, sinnvolle Rechengeschichten erfinden. 	<ul style="list-style-type: none"> Ich beherrsche die schriftlichen Rechenverfahren mit Überschlagsrechnung. Ich kann einfache Beispiele im Kopf berechnen. Ich kann die Rechengesetze anwenden. Ich kann Multiplikationen und Divisionen mit/durch 10, 100, 1000, ... ausführen. Ich kann vorteilhaft rechnen. Ich kenne die Vorrangregeln und kann diese anwenden. 	<ul style="list-style-type: none"> Ich kann einfache Zahlenfolgen fortsetzen. Ich erkenne, welche Rechengesetze angewandt wurden. 	<ul style="list-style-type: none"> Ich kann die Rechengesetze erklären. Ich kenne die Fachbegriffe zu den Grundrechnungsarten.
K2: Herstellen von Verbindungen	<ul style="list-style-type: none"> Ich kann Additionen und Subtraktionen graphisch darstellen. Ich kann Textaufgaben in Rechnungen transformieren, bei denen die Vorrangregeln anzuwenden sind. Ich kann zu Rechnungen einen passenden Text formulieren. 	<ul style="list-style-type: none"> Ich kann Beispiele mit mindestens 4 Summanden, mehreren Subtrahenden, mehrstelligen Faktoren und mehrstelligen Divisoren lösen. Ich kann Aufgaben mit größeren Zahlen zu den 4 Grundrechnungsarten lösen. 	<ul style="list-style-type: none"> Ich kann andere Rechenmethoden erforschen. Ich kann aus graphischen Darstellungen Rechnungen heraus lesen. 	<ul style="list-style-type: none"> Ich kann die Rechengesetze erklären und Beispiele dazu finden.
K3: Einsetzen von Reflexionswissen	<ul style="list-style-type: none"> Ich kann die Fachbegriffe zu den Grundrechenarten richtig anwenden. Ich kann komplexere Textaufgaben erfassen und entscheiden, welche Rechenoperationen zum Lösen notwendig sind. 	<ul style="list-style-type: none"> Ich kann Beispiele im Zahlenraum Mio. lösen. Ich kann Beispiele im Zahlenraum 1.000 im Kopf berechnen. Ich kann 3stellige Divisionen lösen 	<ul style="list-style-type: none"> Ich kann Rechenfehler analysieren und Rechenfehler auf den Grund gehen. Ich kann andere Rechenmethoden anwenden. 	<ul style="list-style-type: none"> Ich kann andere Rechenmethoden erklären.

Name: _____

Klasse: _____

Note: _____

Unterschrift: _____

1. Mathematikschularbeit, am 14.11.2016

Sommerschlussverkauf im Sportgeschäft



Erfinde eine passende Rechengeschichte (es sollen Additionen, Subtraktionen und Multiplikationen dabei sein).

- Die Preise im Sportgeschäft sind vorgegeben (siehe oben)
- Folgende Bilder können dir helfen eigene Annahmen zu treffen



Hilfe:

1. Formuliere Fragen passend zu deiner Rechengeschichte
2. Schätze die Ergebnisse mit einer sinnvollen Überschlagsrechnung ab
3. Schreibe die Rechnungen an und löse sie
4. Schreibe passende Antworten zu deinen Fragen
5. Beschreibe in Worten, wie du bei deinen Berechnungen vorgegangen bist

IV.9.1 Schularbeitsstoff

SA-STOFF für 1. M-SA:

Rechnen und Schätzen

Darstellen und Modellbilden	
B	Der /Die Schüler/in schreibt zu einer vorgegebenen Einkaufssituation eine sinnvolle Rechengeschichte. Die Rechengeschichte stimmt mit den Vorgaben überein. Es kommen die Rechnungsarten Multiplikation, Subtraktion und Addition in der Rechengeschichte vor. Fragesätze sind sinnvoll ausformuliert.
Operieren/Rechnen	
B	Die Lösungen zu den Fragen der Rechengeschichten wurden richtig berechnet
Interpretieren	
B	Die Antworten zu den Rechengeschichten wurden vor der Rechnung mit Hilfe einer sinnvollen Überschlagsrechnung überprüft.
Argumentieren und Begründen	
B	Der Schüler/Die Schülerin kann die Reihenfolge seiner Berechnung mit Worten genau beschreiben. Er beschreibt den Vorgang mit Worten wie Ausgaben, Einnahmen, verringern, ...

IV.9.2 L6 Hilfekärtchen zur Schularbeit

Hilfe H1:

- Was hast du gekauft?
- Multipliziere (Mal rechnen) wenn du mehrere Stück gekauft hast
- Addiere alle Preise deiner gekauften Artikel
- Mit welchem € Schein zahlst du? Wie viel Geld bekommst du zurück? (Subtraktion)

Hilfe H2:

- Schreibe die Zahlen stellenwertrichtig untereinander beim Addieren und Subtrahieren:
z.B.:
$$\begin{array}{r} 2\ 337 \\ \underline{591} \end{array}$$
- Vertausche die Zahlen beim Multiplizieren so, dass die kleinere Zahl hinten steht.
z.B.: $3 \cdot 15 \rightarrow 15 \cdot 3$

Hilfe H3:

Überschlagsrechnung:

- Runde alle Beträge sinnvoll (auf Zehner Z)
z.B.: $59\text{€} \approx 60\text{€}$
- Rechne mit den gerundeten Zahlen

Hilfe H4:

Addition	Subtraktion	Multiplikation	Division
vergrößern	verkleinern	verdoppeln	Halbieren, dritteln
vermehrten	verbilligt	vervielfachen	teilen
Summe	Differenz	Produkt	Quotient

Ausgaben, Einnahmen, Angebot, Geldschein, Retourgeld

IV.9.3 Korrekturraster zur Schularbeit

H1: Darstellen und Modellbilden

A	Die Rechengeschichte stimmt mit den Vorgaben überein. Sie ist sinnvoll und kreativ und lebensnah.
B	Der /Die Schüler/in schreibt zu einer vorgegebenen Einkaufssituation eine sinnvolle Rechengeschichte. Die Rechengeschichte stimmt mit den Vorgaben überein. Es kommen die Rechnungsarten Multiplikation, Subtraktion und Addition in der Rechengeschichte vor. Fragesätze sind sinnvoll ausformuliert.
C	Die Rechengeschichte ist stimmig. Die Annahmen sind jedoch etwas sehr weit hergeholt und oder sehr schwer verständlich.
D	Mit Hilfe

H2: Rechnen und Operieren

A	Eine vorteilhafte Struktur der Berechnung ist erkennbar
B	Die Lösungen zu den Fragen der Rechengeschichten wurden richtig berechnet
C	Kleinere Rechenfehler werden toleriert
D	Mit Hilfe

H3: Interpretieren

A	Die Überschlagsrechnung wurde sehr genau überlegt. Die Werte sind sehr gut gewählt.
B	Die Antworten zu den Rechengeschichten wurden vor der Rechnung mit Hilfe einer sinnvollen Überschlagsrechnung überprüft.
C	Die Überschlagsrechnung ist so gewählt, dass die Werte nicht sehr genau sind
D	Mit Hilfe

H4: Argumentieren und Begründen

A	Wie B, verwendet jedoch mathematische Fachausdrücke
B	Der Schüler/Die Schülerin kann die Reihenfolge seiner Berechnung mit Worten genau beschreiben. Er beschreibt den Vorgang mit Worten wie Ausgaben, Einnahmen, verringern, ...
C	Die Erklärung der Rechenschritte lässt eine gewisse Struktur erkennen. Die Durchführung ist jedoch sehr vage beschrieben.
D	Mit Hilfe

LERNZIELKONTROLLE	Größen
DATUM	
NAME	
KLASSE	

H1: Darstellen und Modellbilden

K1

1. Welche Einheit sind zum Messen folgender Längen geeignet?

Dicke eines Buches:	
Höhe eines Kirchturms:	
Beinlänge einer Spinne:	
Entfernung zwischen Städten:	
Länge eines Autos:	
Entfernung zwischen Mond und Erde:	

K2

2. Wie spät ist es?

40 min nach 7:23 _____ 8h 20min nach 22:28 _____

3h 20 min vor 0:36 _____ 37 min vor 16:45 _____

K3

3. Eine Waage ist im Ungleichgewicht. Auf der rechten Schale liegen 1,291 kg. Um die Waage ins Gleichgewicht zu bringen, muss auf der rechten Schale etwas weggenommen und auf der linken Schale dazugegeben werden. Im Gleichgewicht liegen jetzt auf beiden Seiten 1,013 kg.



Wie viel Gramm lagen im Ungleichgewicht auf der linken Schale?

H2: Operieren

K1

1. Verwandle in die angegebene Einheit:

- a) 24,3 m = _____ cm d) 12,5 t = _____ kg f) 135 min = ___ h ___ min
 b) 67mm = _____ m e) 8 g = _____ dag g) 8min 45sek = _____ min

K2

2. Eine Landkarte ist im Maßstab 1: 1 500 000 gezeichnet. Wien und Salzburg sind darauf 17,5 cm voneinander entfernt. Berechne die Luftlinien-Entfernung in Wirklichkeit und gib sie in km an.

K3

3. Schreibe als mehrnamige Größe!

- 857,6 dag = _____
 57 683 185 g = _____
 39 005 dag = _____

H3: Interpretieren

K1

1. Vervollständige die Tabelle.

km			m	dm	cm	mm	km	m	dm	cm
1			7	8	9					
		5	6			7				
8				9	2					

K2

2. Gib die dargestellten Zeitpunkte an und berechne die Zeitdauer.

- a) Jenny geht um  zu ihrer Freundin und kommt um  wieder nach Hause. Sie war _____ weg.
- b) Beim Wandertag dauert die Mittagspause von  bis .
 Das sind _____.

K3

3. Richtig oder falsch? Kreuze an

	richtig	falsch
Bei einem Maßstab von 1:10 000 ist 1 cm auf der Karte 1 km in Wirklichkeit.		
Bei einem Maßstab von 3:1 wird ein Gegenstand in dreifacher Vergrößerung abgebildet.		
Bei einem Maßstab von 1:5 ist ein Gegenstand 1,5 mal so groß wie sein Original.		
Bei einem Maßstab von 1:20 000 wird 1km als 5cm lange Strecke dargestellt.		
Bei einem Maßstab von 1: 1000 wird eine Strecke 50 cm lang gezeichnet.		

H4: Argumentieren, Begründen

K1

1. $5,6 \text{ m} = 560 \text{ cm}$

Erkläre wie umgewandelt wurde!

K2

2. Beschreibe den Unterschied zwischen Zeitdauer und Zeitpunkt.

K3

3. Schätze welcher Maßstab verwendet wurde und erkläre deine Überlegungen.



IV.11L8 Entscheidungsgrundlage zur Beurteilung

Ergebnisse	Gesamtnote
Mindestens die Hälfte der Ergebnisse: A , Rest: B	Sehr gut
Dreiviertel der Ergebnisse sind B oder A, Rest: C	Gut
Mehr als ein Drittel der Ergebnisse sind B oder A, Rest: nicht weniger als C	Befriedigend
Mind. Dreiviertel der Ergebnisse sind C oder höher; Rest: D	Genügend
In allen wesentl. Bereichen D; Eigenständigkeit fehlt in 1 od. 2 Bereichen, kann aber durch Stärken in anderen Bereichen kompensiert werden.	Befriedigend (GA)
In allen wesentl. Bereichen D; Eigenständigkeit fehlt in 1 oder 2 Bereichen.	Genügend (GA)

IV.12 L8 Kriterienraster für die Bewertung

Kriterien sind jeweils die **Nachvollziehbarkeit**, das Verwenden der **mathematischen Sprache**, sowie **Sachlogik** und **Genauigkeit**.

Darstellen/Modellbilden H1	
A	Das Zielbild wurde übertroffen – Es gibt keine Mängel.
B Ziel- bild	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Die Darstellung ist sachlich richtig und nachvollziehbar und verwendet die formale Sprache der Mathematik. ✓ Der Text bzw. die Situation wurde in die mathematische Sprache übersetzt. ✓ Die Ausgangssituation wurde in ein passendes mathematisches Modell eingebettet. ✓ Konkrete Aufgaben wurden in eine allgemeine Form übergeführt. Zahlen wurden durch Variable ersetzt, Rechenoperationen wurden in der mathematischen Schreibweise angeschrieben. ✓ Das Modell/die Darstellung ist genau; Regeln/Gesetze/Maßeinheiten wurden angemessen angewendet. <p>In allen Punkten sind jedoch leichte Mängel, Unstimmigkeiten und Unklarheiten zu erkennen. Zum Großteil wurden die Punkte erfüllt. Begangene Fehler haben jedoch eine geringe Auswirkung.</p>
C	Das Zielbild wurde zum Teil getroffen. Trotz Mängel , sind die Grundzüge aller Kriterien sichtbar . Keine gravierenden Fehler bzw. Lücken bei leichten Aufgaben, aber schwere Fehler bei komplexen Aufgaben.
D	Das Zielbild wurde nur sehr mangelhaft erreicht. In Ansätzen sind die Grundzüge einiger Kriterien sichtbar.
E	Es gibt keine bewertbare Leistung. Das Zielbild wurde nicht getroffen, die Kriterien sind nicht sichtbar bzw. das Beispiele wurden nicht bearbeitet. Es ist weder Verstehen noch Tun oder Können sichtbar.

Rechnen/Operieren H2	
A	Das Zielbild wurde übertroffen – Es gibt keine Mängel.
B Ziel- bild	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Es ist eine systematische Vorgehensweise vorhanden. ✓ Die Rechenregeln wurden angewandt. Maßeinheiten wurden angemessen verwendet. ✓ Die Konstruktionen sind richtig und genau konstruiert und beschriftet. ✓ Die Leistung ist verständlich und nachvollziehbar. Ein Großteil der Aufgabenstellung wurde behandelt. ✓ Mathematische Verfahren und Schlüsselkonzepte wurden verwendet. <p>In allen Punkten sind jedoch leichte Mängel, Unstimmigkeiten und Unklarheiten zu erkennen. Zum Großteil wurden die Punkte erfüllt. Begangene Fehler haben jedoch eine geringe Auswirkung.</p>
C	Das Zielbild wurde zum Teil getroffen. Trotz Mängel , sind die Grundzüge aller Kriterien sichtbar . Keine gravierenden Fehler bzw. Lücken bei leichten Aufgaben, aber schwere Fehler bei komplexen Aufgaben
D	Das Zielbild wurde nur sehr mangelhaft erreicht. In Ansätzen sind die Grundzüge einiger Kriterien sichtbar.
E	Es gibt keine bewertbare Leistung. Das Zielbild wurde nicht getroffen, die Kriterien sind nicht sichtbar bzw. das Beispiel wurde nicht bearbeitet. Es ist weder Verstehen noch Tun oder Können sichtbar.

Interpretieren H3	
A	Das Zielbild wurde übertroffen – Es gibt keine Mängel.
B Ziel - bild	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Sachverhalte oder Rechenergebnisse konnten gedeutet werden. ✓ Richtigen Aussagen wurden erkannt. Falsche Aussagen wurden richtig gestellt. ✓ Eigenschaften wurden beschrieben und gedeutet. ✓ Mathematische Aussagen, Darstellungen, Begriffe und Werte wurden passend interpretiert. ✓ Mathematische Fachbegriffe, Beschreibungen, Schreibweisen und Darstellungen wurden nachvollziehbar verwendet. <p>Zum Großteil wurden die Punkte erfüllt. In allen Punkten sind jedoch leichte Mängel, Unstimmigkeiten und Unklarheiten zu erkennen. Begangene Fehler haben jedoch eine geringe Auswirkung.</p>
C	Das Zielbild wurde zum Teil getroffen. Trotz Mängel , sind die Grundzüge aller Kriterien sichtbar . Keine gravierenden Fehler bzw. Lücken bei leichten Aufgaben, aber schwere Fehler bei komplexen Aufgaben
D	Das Zielbild wurde nur sehr mangelhaft erreicht. In Ansätzen sind die Grundzüge einiger Kriterien sichtbar
E	Es gibt keine bewertbare Leistung. Das Zielbild wurde nicht getroffen, die Kriterien sind nicht sichtbar bzw. das Beispiel wurde nicht bearbeitet. Es ist weder Verstehen noch Tun oder Können sichtbar.

Argumentieren/Begründen H4	
A	Das Zielbild wurde übertroffen – Es gibt keine Mängel.
B Ziel - bild	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Es liegt eine für den Sachverhalt relevante Argumentation vor, die ansatzweise begründet wurde. Die Begründung ist nachvollziehbar. Entscheidende Punkte sind enthalten. ✓ Mathematische Gesetzmäßigkeiten dienten als Grundlage für Begründungen. ✓ Die mathematische Sprache wurde nachvollziehbar und verständlich verwendet <p>Zum Großteil wurden die Punkte erfüllt. In allen Punkten sind jedoch leichte Mängel, Unstimmigkeiten und Unklarheiten zu erkennen. Begangene Fehler haben eine geringe Auswirkung.</p>
C	Das Zielbild wurde zum Teil getroffen. Trotz Mängel , sind die Grundzüge aller Kriterien sichtbar . Keine gravierenden Fehler bzw. Lücken bei leichten Aufgaben, aber schwere Fehler bei komplexen Aufgaben. Entscheidende Punkte wurden nicht erwähnt.
D	Das Zielbild wurde nur sehr mangelhaft erreicht. In Ansätzen sind die Grundzüge einiger Kriterien sichtbar.
E	Es gibt keine bewertbare Leistung. Das Zielbild wurde nicht getroffen, die Kriterien sind nicht sichtbar bzw. das Beispiel wurde nicht bearbeitet. Es ist weder Verstehen noch Tun oder Können sichtbar.

IV.13 L8 Rückmeldung auf Leistungsfeststellungen

Handlungsbereich		Anmerkung
Darstellen/Modellbilden (H1)		
Rechnen/Operieren (H2)		
Interpretieren (H3)		
Argumentieren/Begründen (H4)		

Ergebnisse	Gesamtnote
Mindestens die Hälfte der Ergebnisse: A , Rest: B	Sehr gut
Dreiviertel der Ergebnisse sind B oder A, Rest: C	Gut
Mehr als ein Drittel der Ergebnisse sind B oder A, Rest: nicht weniger als C	Befriedigend
Mind. Dreiviertel der Ergebnisse sind C oder höher; Rest: D	Genügend
In allen wesentl. Bereichen D; Eigenständigkeit fehlt in 1 od. 2 Bereichen, kann aber durch Stärken in anderen Bereichen kompensiert werden.	Befriedigend (GA)
In allen wesentl. Bereichen D; Eigenständigkeit fehlt in 1 oder 2 Bereichen.	Genügend (GA)

Mathematik 1 - LERNZIELLEISTE 3

Lernziel	Dezimalbrüche und Dezimalzahlen, Stellenwertsystem auf Dezimalzahlen erweitern. (Buch S. 86-109)	Alles klar!	 Ich kenne mich teilweise aus.	 Das kann ich noch nicht. Ich brauche Hilfe!!	 erledigt
	Dezimalbruch - Dezimalzahl:				
1	Ich kenne die Teile eines Bruches (Zähler, Bruchstrich, Nenne) und weiß, was diese bedeuten.				
2	Ich kann Brüche grafisch veranschaulichen				
3	Ich kann Teile eines Ganzen als Bruch darstellen.				
4	Ich kann Brüche auf ein Ganzes ergänzen.				
5	Ich weiß, was eine gemischte Zahl ist.				
6	Ich weiß, was eine Dezimalzahl und was ein Dezimalbruch ist.				
7	Ich kann den Zusammenhang zwischen Bruchzahl und Dezimalzahl erklären.				
8	Ich kann Dezimalzahlen als Dezimalbruch schreiben und umgekehrt.				

9	Ich kann Dezimalzahlen und Dezimalbrüche in Zahlengeraden eintragen und ablesen.				
10	Ich kann das dekadische Stellenwertsystem um dezimale Einheiten erweitern und Dezimalzahlen anschreiben.				
11	Ich kann Dezimalzahlen u. Dezimalbrüche in dekadischen Einheiten anschreiben und umgekehrt.				
12	Ich kann Dezimalzahlen der Größe nach ordnen und miteinander vergleichen.				
13	Ich kann Dezimalzahlen mit 10, 100 und 1000 multiplizieren und erklären, wie ich vorgehe.				
14	Ich kann Dezimalzahlen durch 10, 100 und 1000 dividieren.				
15	Ich kann Dezimalzahlen runden.				

IV.15 Transkriptionen

IV.15.1 Interview mit L1

- 1 I: Ja, super, ich werde das Gespräch zum aufzeichnen, zum transkribieren später, werde das
2 natürlich anonymisieren, das heißt unser Interview wird einfach das Interview 1 und Sie die
3 Lehrperson 1.
- 4 L1: Gut!
- 5 I: Genau, wenn Sie damit einverstanden sind?
- 6 L1: Mhm.
- 7 I: Ok, danke. Ja, genau, ich wollte auch noch fragen ob ich die Kompetenzraster, die ich von Ihnen
8 schon bekommen habe auch in die Arbeit einbinden darf? Ja, vor allem weil es wahrscheinlich
9 um das Gespräch zu bearbeiten für den Leser wichtig sein wird, das auch zu sehen. Wenn Sie
10 damit einverstanden sind?
- 11 L1: Ja, passt!
- 12 I: Ich weiß nicht ob was drauf steht, aber falls was draufsteht, würde ich es wegstreichen oder
13 schwärzen.
- 14 L1: Ja, und wenn Fehler drin sind ausbessern!
- 15 I: [lacht] ...wenn ich sie finde.
- 16 L1: [lacht]
- 17 I: Aber meine Arbeit wird korrekturgelesen, ich kann das gerne mit rein nehmen. Ja, dann
18 können wir eigentlich loslegen. Ich bedanke mich gerne mehrmals, weil ich wirklich froh bin,
19 dass Sie mich unterstützen!
- 20 L1: Ich bin schon gespannt auf die Ergebnisse!
- 21 I: Ja. Das wird eigentlich die wichtigste Grundlage von meiner Arbeit. Wir haben den
22 Interviewleitfaden, die erste Frage lese ich jetzt einfach mal vor. Es geht um Ihr
23 Beurteilungssystem. Bitte erklären Sie mir welche Arbeitsschritte für die Leistungsbeurteilung
24 mit Kompetenzrastern von der Entwicklung bis zum Semesterabschluss bei Ihnen notwendig
25 sind. Falls die folgende Gliederung treffend ist, orientieren Sie sich dabei an ihr. Ich lege Ihnen
26 das jetzt einfach mal da her, wenn der Bildschirm schwarz wird kurz da drauf drücken und
27 warten.
- 28 L1: Also erster Punkt passt, „Erstellen der Lernziele“, habe ich mich an dem Lehrplan orientiert,
29 ganz stark. Mir blanke Währung hergenommen versucht mir eine Gliederung zu machen über
30 die wesentlichen Bereiche und das nach Teilkompetenzen aufzudröseln und so sind die Raster
31 entstanden und ja, den Schülern habe ich es zu Schulbeginn vorgestellt. Wir müssen die
32 Beurteilungskriterien ausgegeben und im Zuge dessen habe ich ihnen kurz einfach diese
33 Kompetenzraster, die Idee der Beurteilung auf Basis dieser Kompetenzraster erklärt, hab ihnen

34 das auch schriftlich, also sie haben sowohl einen Kompetenzraster gekriegt, einen eigenen nicht
35 ausgefüllten, als auch die Leistungsbeurteilungskriterien in Form. Die haben Sie aber glaub ich
36 eh gekriegt, sonst gebe ich sie Ihnen auch für die 1. Klasse mit. Dann.... ja, die Erhebung,... ich hab
37 versucht durchaus das was ich vorher gelebt habe, mit der 8. Klasse, der Versuchsklasse,
38 fließend übergehen zu lassen. Also das war auch für die Schüler nicht der große Unterschied, da
39 dieser Raster. Sie haben sich auch nicht wesentlich anders beurteilt gefühlt. Das heißt ich habe
40 auch die Leistungserhebungen, ich hab halt meine Schularbeit genauso gemacht, ich hab
41 Lernzielkontrollen gemacht, ich hab Portfolioarbeiten, also so Gruppenarbeiten, wo sie
42 irgendwas präsentieren müssen genauso gemacht. Das was ich gemacht hab, ist mich in meinen
43 Aufzeichnungen zu bemühen, diese Leistungen wirklich in diesen wesentlichen Bereichen
44 zuzuordnen. Das heißt ich habe nicht für die Schularbeiten ein eigenen Blatt gemacht, am Anfang
45 schon, genauso mein Blatt wo ich null, eins, null, eins eintrage, wo haben sie Punkte erreicht wo
46 nicht? Und dann habe ich es halt durch Färbungen heraus gehoben und gesagt ok, das ist der
47 Bereich Funktionen, das ist der Bereich Wahrscheinlichkeiten, wie auch immer und habe mich
48 im Zuge dieser Arbeit gedacht, in Zukunft würde ich das auf eigene Blätter schon geben. Ich
49 würde mir für diese Kompetenzbereich, die ich hier ausgewiesen habe, gleich ein eigenes Blatt
50 machen und sagen ok, bei der Schularbeit das Beispiele 1, 5, 7 und 9 decken den Bereich ab und
51 dann trage ich mir das gleich auf der entsprechenden Liste ein. Hilft ein bisschen die
52 Übersichtlichkeit zu bewahren, auch die Transparenz, wenn ich wirklich sag, ich will das
53 Schülern oder Eltern vorlesen als Zwischenstand, dass die nicht wissen, aha grün ist da auf dem
54 Zettel auf dem Zettel auf dem Zettel, aber es war so der Übergang für mich eigentlich das System
55 wo ich mir dacht ok ich probiere das jetzt aus. Es geht nur darum das, was ich eigentlich bisher
56 an Aufzeichnungen zu leben, gleich ein mal in diese Bereiche zu kategorisieren und einzuordnen.
57 Ich bin kein Fan von ständigen Mitarbeitsaufzeichnungsführungen ich glaube einfach ich kann
58 nicht jede Mitarbeit immer messen und ist das jetzt ein Plus, ist das ein Hackerl wertig, ist es das
59 wert das ich mir das notiere? Wenn mir etwas wert ist, wenn mir etwas besonders auffällt, dann
60 habe ich es wie bisher eingetragen und zum Teil auch in verbaler Form, also... Ich notiere es nur
61 dann wenn mir das besonders auffällt als herausragende Leistung, das sind meistens auch die
62 Punkte wo sie sich das über das Maß hinausgehende gut verdienen können. Ich mache vor
63 Schularbeiten vor Sprechtagen oder nach Kapiteln oft einmal für mich ein Brainstorming, wo ich
64 mir sag ich schreib mir die Mitarbeitleistungen auf, ich schreibe mir auf was mir zu jedem
65 Schüler auffällt. Das ist aber nicht jetzt in Hackerln, Punkterln oder sonstigem messbar. Also ich
66 habe mich jetzt nicht besonders geändert.

67 Wo habe ich die Liste... Ich schau grad die Liste was sonst noch gekommen ist. Das sie die
68 Leistungserhebungen entwickeln. Ich glaube nicht dass ich neue Leistungserhebungen
69 entwickelt habe. Ich habe einfach die alten versucht ein bisschen zu strukturieren und besser
70 zuordnenbar zu machen. Das was ich aufschreibe, da steht ein Plus, wofür Plus? Dass das
71 konkreter wird, dass ich sag ok, der hat zum Beispiel... keine Ahnung. Also bei einer Klasse wie
72 bei mir, bei denen kann man das schon toll interpretieren. Also eher das zuordnenbar zu
73 machen, sonst nichts. Weil ich auch glaub, dass auch im Sinne der Schüler und der Eltern ist.
74 Dass sie sagen, wo sind Defizite. Ich habe im Wesentlichen korrigiert wie bisher und auch bisher
75 mich bemüht wirklich mir aufzuschreiben bei welchem Beispiel in der Schularbeit haben die
76 Schwierigkeiten gehabt. Weil dann habe ich nachher auch nachschauen können und so gesagt,
77 ok, dass war diese Aufgabe, da habe ich nur 3 Punkte von 10 oder da hat er 0 Punkte, er hat
78 konsequent immer 0 Punkte bei dieser Aufgabe. Das heißt da habe ich nicht das Gefühl, dass das
79 so anders war, es war wirklich nur eher diese Zuordnung, wie mach ich es geschickt. Das hat mir
80 geholfen mich da ein bisschen mehr zu disziplinieren, das habe ich sicher vorher nicht gemacht.

81 Ja, gelingt's oder gelingt's nicht, die Aufzeichnung, also ich habe mich bemüht hier disziplinierter
82 zu verfolgen. Das laufend ist... zum Beispiel über Hausübungen,... bei den Großen lebe ich gerne
83 „Das ist eine Rückmeldung für mich und für sie“, wenn sie mir die Rückmeldung nicht geben, ist
84 das jetzt nicht unbedingt Minus, es ist auch nicht unbedingt negative Mitarbeit. Auf Anfrage,
85 wenn ich sage „Du, was ist eigentlich mit deinen ganzen Aufzeichnungen, zeig mir das mal!“,
86 denke ich ist es selbstverständlich, dass sie das machen müssen. Ob sie es mir dann ständig
87 abgeben... ich muss mir auch meiner Meinung nach bei einer Hausübung nicht aufschreiben wie
88 gut oder wie schlecht sie ist, also ich sehe das wirklich jetzt vor allem für die Oberstufe. Das soll
89 eine Übung sein und wenn die Kinder viel daraus mitnehmen, viel daraus lernen... deswegen
90 zeichne ich mir in der Oberstufe kaum auf, was über Hausübungen, in der Unterstufe schon. Weil
91 ich mir denk die brauchen das auch als regelmäßige Rückmeldung und wenn es nur darum... die
92 haben auch teilweise Selbstkontrollen drin aber auch wenn sie da sehen ich schaue es mir an ob
93 es vollständig ist. Die brauchen das wirklich als Lernunterstützung. Also deswegen
94 Hausübungen habe ich mir schon aufgezeichnet. Bei denen kleinen zeichne mir schon auf, wenn
95 sie etwas besonders schön oder besonders gut machen. Ich finde das nur gefährlich, weil es
96 können abgeschriebene Arbeiten auch sein, es kann eine Arbeit sein die 5x von der Mutter zu
97 Hause angeschaut wurde. Also das ist so, da möchte ich über die Qualität der Arbeit nichts
98 aufzeichnen. Mündlich Mitarbeit eben wenn mir etwas besonderes auffällt. Ich möchte nicht
99 nach jeder Stunde überlegen, hat der 5x aufgezeigt, hat er jetzt einen neuen Beitrag geleistet, hat
100 er einen... da wird man nie fertig. Also eher global so ich hab ein Kapitel gemacht oder ich
101 überleg jetzt, ich hab jetzt mal ein Monat in einer Klasse gearbeitet zu den und den Themen, es
102 ist abgeschlossen. Was ist mir besonders bei den Schülern aufgefallen? Da gibt es Leute, da kann
103 ich nicht viel dazu sagen, einfach weil sie ruhig sind. Gibt aber auch welche, da kann ich
104 deswegen nicht viel dazu sagen, weil sie viel gefehlt haben, dass ist auch finde ich ein
105 Unterschied oder wenn ich sie anspreche bekomme ich eine Antwort, wenn ich sie nicht
106 anspreche... Also solche Dinge schreibe ich auf, aber nur wenn es mir auffällt, also nicht aus
107 Prinzip, weil ich es aufschreiben muss. Was ich schon habe, ist... Also in diesem Semester das
108 Korrigieren von Leistungserhebungen eher in die schriftlichen Überprüfungen reinzugeben:
109 Also immer wieder auch einen Kompetenzcheck zu machen, wobei ich mir dort dann auch wenn
110 sie wieder die kleineren dann nämlich einen Kompetenzcheck machen oder so eine Kopfübung
111 war um für mich wieder Rückmeldung zu kriegen, wenn es eine ganze Gruppe nicht gut kann,
112 weiß ich, ich muss nachschärfen. Wenn es vereinzelt nicht gut können, kriegen die
113 entsprechende Übungsmaterialien. Wenn sie das gewissenhaft machen, denk ich mir, kann ich
114 mir genauso das als besondere Leistung herausheben, weil ich mir denk, der lernt an seinen
115 Defiziten oder der arbeitet damit, der hat einen großen Lernfortschritt gemacht. Also diese
116 Dinge schreibe ich mir auf.

117 I: Und diese Kompetenzchecks, gehen die in die Beurteilung ein,...

118 L1: Also....

119 I: Oder...

120 L1: Nein, nein, insofern als ich sage, das ist eine Mitarbeitleistung die mir entweder jemand
121 zeigt mir er kann in seiner ständigen Mitarbeit schon zeigen er ist super drauf, ich weiß immer
122 etwas zu bereits erbrachtem und zu neuem oder auch wenn jemand nicht so gut ist, aber ich
123 arbeite an dem und ich habe mich dort verbessert, dann kann ich es auch positiv als Mitarbeit
124 werten. Aber es kommt jetzt nicht eine Note zustande, auch für die Mitarbeit keine Note. Es geht

125 also insofern wirklich in die Beurteilung ein, als ich sage, das gehört zu dem Gesamteindruck der
126 Schüler. Aber jetzt nicht als Note.

127 I: Und könnten Sie vielleicht noch erklären wie die Kompetenzchecks entstehen? Sind das
128 Aufgaben?

129 L1: Kurze Aufgaben, die wirklich... Wenn ich das Gefühl habe ich habe ein Kapitel abgeschlossen
130 und ich hätte gern, dass sie das, das, das schon können, wenn ich für mich ein klares Bild habe,
131 eigentlich sollte das jetzt schon sitzen, dann versuche ich einfach ein paar Beispiele dazu
132 auszuteilen und zu verifizieren. Ich kann es in mündlich Form machen indem ich ein paar Leute
133 Frage. Aber dann frage ich so ganz kurz 2-3 Leute und der Rest lehnt sich zurück und deswegen
134 mache ich es lieber schriftlich. Also nicht immer aber immer wieder.

135 I: Wie oft ungefähr?

136 L1: Ich würde sagen 2-3 Mal im Monat. Also so wöchentlich habe ich es sicher nicht geschafft,
137 aber es wär durchaus mal das Ziel gewesen. Was bleibt eigentlich nach einer Woche über? Wo
138 funktioniert's? Wobei ich sie manchmal dann wirklich ganz kurz so diese 5-10min Sachen, die
139 man einfach zu Stundenbeginn zum Wiederholen zum Festigen nimmt. Zum Teil haben die in
140 der 8. auch Wiederholungsaufgaben gekriegt. Also Hausübungsbeispiele wo ich sag, jetzt schaut
141 euch a mal das Thema an, was wäre euch wichtig, macht eine Mindmap dazu und überlegt euch
142 3-4 Beispiele. Das kann ich dann sammeln im Unterricht. Ich kann aber auch sagen, ich nehme
143 ein paar Aufgaben, da filtere ich das Wesentliche heraus von den Themen und gebe ihnen das
144 schriftlich, weil da erfasse ich möglichst alle, wie gut sie's haben, sonst erfasse ich 2-3 die sich
145 gern zu Wort melden und dann ist für mich der Fehler. Ich finde es schlimm wenn ich sage, da
146 kommt jetzt die zusätzliche Testsituation, dann wird es belastend. Sonst wird es eine weitere
147 Chance. Auf das habe ich auch versucht sie zu drängen. Die Großen habe ich das Gefühl können
148 das. Es gibt Möglichkeiten ein Wissen zu präsentieren, in Form von Schularbeiten in Form von
149 Mitarbeitsleistungen usw. und auch so ein Kompetenzcheck ist eine zusätzliche Chance etwas an
150 Wissen Preis zu geben. Und deswegen habe ich nicht das Gefühl, dass sie das negativ genommen
151 haben, ich habe ihnen dann durchaus auch offen gelassen, wenn sie sagen, sie wollen es nicht
152 abgeben. Dann ist das für mich auch etwas. Das heißt so, das dieser Notendruck weg kommt und
153 nicht „Ach, das könnte mir jemand negativ auslegen“, das darf mir nicht passieren, weil ich in
154 Mathematik auch nicht das Recht habe hier schriftlich nachzufragen. Sondern wirklich zu sagen
155 ich möchte möglichst viele Rückmeldungen bekommen und nicht nur immer von den 3-4 die
156 sich zu Stundenbeginn melden.

157 I1 Ok, also interpretiere ich das richtig, dass für die Schüler und Schülerinnen diese
158 Kompetenzchecks eine Möglichkeit sind bezüglich Beurteilung jetzt im Rahmen von allen
159 anderen Eindrücken, die sie sammeln eine positive Leistung oder einen positiven Eindruck bei
160 Ihnen zu hinterlassen?

161 L1: Ganz genau!

162 I: Aber dass es in die andere Richtung wenn das daneben geht, das eigentlich abgesichert ist,
163 dass das nicht in die Beurteilung einfließen wird, weil da kein so ein Standardmechanismus mit...

164 L1: ...Minus und Plus, also quasi wenn ich viele Minus muss ich es durch Plus ausgleichen, nein.
165 Ich glaube auch dass das ganz weg von der Idee der Kompetenzraster geht, von der
166 NEUWEG'schen Idee, das ist es nicht. Das einzige ich bin auch nicht der Meinung, wenn ich einmal

167 etwas gezeigt habe, dass ich es kann. Dass das dann heißt, der Punkt ist abgehakt. Im Sinne der
168 Nachhaltigkeit bin ich schon der Meinung die müssen das immer wieder in unterschiedlichen
169 Situationen können. Also nur weil ich einmal eine quadratische Gleichung gelöst habe, heißt das
170 nicht dass ich es auch wirklich beherrsche. Das heißt ich muss es hinunterschicken, ich muss es
171 in Situationen immer wieder beweisen können. Und da finde ich helfen halt umso mehr auch
172 schriftliche Formen, wenn ich hab, wo ich das zeigen kann, das hilft meinen Schülern eher, als
173 das es ihnen schadet. Es haben fast immer alle abgegeben also eigentlich ist mir gar nicht
174 bewusst, dass jemand gesagt hat „Ja also, ich gebe es nicht ab“, eher vielleicht „Jaaa, ist eh Wurst,
175 ich sage Ihnen gleich ich habe diesmal nicht viel zusammengebracht.“, ja, mit dem sind sie schon
176 gekommen. Aber sie haben es eigentlich immer abgegeben, also die Angst vor dem „Boah, da
177 wird mir etwas negativ ausgelegt“, ist nicht da. Ich habe diese Idee damals Kopfübungen
178 genannt. Mache es auch jetzt wieder bei den kleinen in der Unterstufe. Ähm, dort habe ich es
179 schon gesammelt und habe halt immer wieder ein Plus oder ein Smiley dazugeschrieben. Ich
180 finde da haben die sehr vieles gelöst und wenn sie wenig gelöst haben, habe ich denen meistens
181 wirklich eine Übungsmöglichkeit aufgezeigt. Ich meine, die haben das schon richtig erkannt.
182 „Nein, jetzt muss ich da eine zusätzliche Hausübung machen“, dann sag ich „Na, du musst nicht.
183 Aber wenn du dir hier ein zusätzliches Plus verdienen willst, dann zeigst du mir, dass du hier zu
184 dem was übst, weil ich glaube dass es notwendig ist, dass du zu diesem Thema was übst. Weil du
185 es noch nicht kannst.“ Und ich habe ihnen dann wirklich möglichst zielsicher, meistens aus dem
186 Buch, ein paar Beispiele rausgesucht, wo ich mir gedacht haben, anhand von dem könnte man
187 das üben. Wenn das aber eine recht große Gruppe war, denke ich, war es für mich auch eine
188 recht hilfreiche Rückmeldung das sitzt noch nicht in dem Maß wie ich es mir vorstelle. Dann
189 habe ich es halt im Unterricht nochmal behandelt und entsprechend vertieft. Also das ist der
190 Sinn wenn ich sage Kompetenzcheck, was ist das, worin sehe ich einen Mehrwert. Und ich
191 komme dann aber natürlich zu Aufzeichnungen, die es mir dann aber schon leichter machen
192 einmal einzutragen in so einen Raster wo habe ich denn das überhaupt abgeprüft. Weil wenn
193 mir jemand im Unterricht sagt, er will es wissen wo das Ziel mit Variablen gut arbeiten, dann
194 weiß ich hab das bei der 1. Schularbeit in diesen 5 Beispiele, bei der 2. Schularbeit bei diesen 5
195 Beispiele abgeprüft und dazwischen haben sie Hausübung gehabt, dazwischen haben sie eine
196 Gruppenarbeit gehabt, die sie präsentieren mussten und dazwischen haben sie einen
197 Kompetenzcheck. Also wenn ich das auflisten kann und sagen kann, da war nie viel da, dann
198 kann ich es auch anders argumentieren, als wenn ich sage, naja, da habe ich nur die
199 Schularbeiten. Ja das war eigentlich der Punkt.

200 I: Ja, ich würde nur gern wissen, ob ich das jetzt quasi schon vollständig erfasst habe, was denn
201 in die Gesamtbeurteilung eingeht, nämlich die Schularbeiten sowieso, diese Kompetenzchecks...

202 L1: Es gibt Kompetenzchecks, Schularbeiten und Mitarbeit und wenn es notwendig ist, eine
203 Prüfung um es zu klären. Und für mich ist die Mitarbeit, das sind Arbeiten wie ich zeige im
204 Unterricht auf, ich beteilige mich im Unterricht. Das sind wie mache ich schriftliche Arbeiten, die
205 zu erledigen sind. Das können Hausübungen sein, Hausübungschecks, Kompetenzchecks,
206 Kopfübungen, Gruppenarbeiten. Die Gruppenarbeiten waren dann halt öfter schon so, dass sie
207 halt irgendetwas abgeben mussten dazu. Wurst ob es eine Kurzpräsentation, ein Powerpoint
208 oder irgendwas war, oder ob sie wirklich so eine Mappe angelegt haben, die
209 Kapitelwiederholungen sind. Wenn ich sag in der 8. ich greif irgend ein Kapitel und erteile ihnen
210 einen Arbeitsauftrag und sag, „Nehmt euch das Thema quadratische Gleichungen vor“. Das kann
211 man aufarbeiten, indem man eine Zusammenfassung schreibt, indem man eine Mindmap macht
212 und dann einfach geeignete Beispiele dazu, wo ich immer gesagt hab, und exemplarisch macht a

213 paar Aufgaben dazu. Oft auch mit dem Arbeitsauftrag macht 2-3 Aufgaben dazu, die ihr anderen
214 vorlegen könnt um herauszufinden, ist das klar geworden. Also dass die auch so ein bisschen
215 Diagnose Beispiele entwickelt haben, ohne dass es knifflig ist. Oder entwickelt auch ruhig ein
216 Beispiele wo ihr sagt da muss jemand mehr können. Und da müssen die dann was abgeben. Nur
217 ist das natürlich eine Beurteilung, die... Beurteilung... Es gibt Gruppen die haben das ganz Toll
218 gemacht, aber ich weiß, da sitzen 4-5 Leute dahinter. Das ist wie eine Hausübung, wer war der
219 Mastermind dieser Gruppe? Dadurch kann das auch nur ein Teil dieser Mitarbeit sein. Im
220 Unterricht kann man es finde ich ganz gut beobachten oft, wo kommen viele Ideen raus, auch bei
221 Gruppenarbeite, auch wenn ich mich bei Diskussionen einklinke ist mir klar, wer ist so ein
222 bisschen der Kopf, wer ist der treibende Motor, der etwas sehr gründlich macht und im
223 Wesentlichen habe ich es mir versucht nach Gruppenarbeiten es auch für mich ein wenig
224 zusammenfassen, aber ich finde das ist ein bisschen schwer messbar. Ich kann eine verbale
225 Abschätzung abgeben, aber ich kann das nicht in Punkte oder in Worte oder tiefer Tasten. „Du
226 hast ein Sehr gut“ und „Du hast ein Befriedigend“... Ich kann sagen mir ist aufgefallen ihr habt ein
227 ganz tolles Ergebnis geliefert, mir ist aufgefallen in Diskussionen in denen ich mich hier
228 eingeklinkt habe bei euch, dass ganz tolle Ideen von dem, dem und dem kamen, also solche
229 Dinge kann ich mir notieren und kann darauf mir ein Bild machen. Also das waren im
230 Wesentlichen Dinge. Und die Prüfung nimm ich dann raus als Beurteilungssäule, also im
231 Wesentlichen sind es wirklich Schularbeiten und der Rest den fasse ich halt so unter Mitarbeit
232 zusammen. Das sind Hausübungen, das sind Kompetenzchecks, Gruppenarbeiten, was auch
233 immer. Die Prüfung hat einen Sonderstatus, weil die ja nicht jeder macht und ich die auch für
234 mich mach, wenn ich keine Klarheit habe. Ich bin auch gar kein wirklicher Freund von „Die
235 Prüfung schlething“, das kommt dann schnell in die Klasse der Entscheidungsprüfung, die es ja
236 also solche nicht gibt. Ich habe lieber dort wo ich gemerkt habe, da eckt es, da funktioniert
237 irgend ein Thema gar nicht und eigentlich habe ich schon alles... Ich habe es bei Schularbeiten
238 abgeprüft, habe es oft bei Hausübungen verlangt, ich habe es bei der Mitarbeit als
239 Kompetenzcheck schon abgeprüft, aber da kommt nichts bei jemandem. Dann haben wir gesagt:
240 „Du, bereitest du am Mittwoch etwas zu dem Thema vor und wir erhalten uns einmal. Du kannst
241 was rechnen an der Tafel.“ Ich hab denen das jetzt nicht als Prüfung sondern als „Gestaltest
242 einmal eine Stunde oder einen Teil mit mir“, wo ich dann auch nochmal nachfragen kann, was
243 kann der. Dem oder derjenigen eine Chance geben, dass sie sich vorbereiten gezielt auf ein
244 Thema wo sie wissen „Oi, da habe ich wenig gezeigt.“. Es zu nützen als Wiederholung für die
245 anderen, aber weg dringend von einer Prüfungssituation. Die habe ich nur gezogen, wenn es halt
246 gar nicht mehr gegangen ist. Das war aber in dieser Klasse kaum der Fall. Die hatten schon
247 vorher gewusst, wo müssen sie die Reißleine ziehen.

248 I1: Eine Frage wäre für mich jetzt noch gewesen bezüglich Mitarbeit. Haben sie gerade erzählt zu
249 Gruppenarbeiten zum Beispiel das lässt sich Schwer jetzt festmachen mit einer Punkteskala oder
250 so etwas. Es hört sich für mich so an, als ob sie am Ende doch einen Gesamteindruck quasi haben
251 und wie kommt, also der Gesamteindruck kommt natürlich durch viele Beobachtungen
252 zustande, aber in wie fern... Wo nehmen sie den her? Ist das einfach irgendwie implizite
253 Erfahrung gesammelte, die sie dann irgendwie zum Schluss einfließen lassen. Natürlich haben
254 Sie die Aufzeichnungen über besonders positive Mitarbeitsbeispiel aber so in diese Richtung. Es
255 geht schon ein bisschen in Richtung explizit versus implizit was später eine Frage ist.

256 I: Es ist sicher eine Mischung aus dem. Ich habe teilweise meine Punkter! oder Plus oder Hacker!,
257 wo ich mir denk „Ok, das hat er“. Was bedeutet das jetzt für mich, was schreibe ich dem jetzt
258 wirklich als Rückmeldung rein in den Kompetenzbereich. Es ist dann das nachzuschärfen, muss

259 ich sagen. Also ich habe in das Anmerkungsfeld auch wirklich eine verbale Beschreibung der
260 Leistungen reingegeben, wo zum Beispiel dann gestanden ist „Bei der 1. Schularbeit habe ich
261 bemerkt bei dem Bereich, da fehlt noch vieles. Ich habe mich gefreut, dass du bei der 2.
262 Schularbeit dann zeigen konntest, aus diesem Bereich, auch bei den Kompetenzchecks oder bei
263 der Gruppenarbeit hast du einen Beitrag geleistet.“. Also ich versuch das denen dann verbal zu
264 verfassen und daraus bekomme ich dann den Erfüllungsgrad. „Zur Gänze“ oder „überwiegend“
265 oder... Aber es ist sicher etwas, das aus Erfahrung und Beobachtung folgt, aber sicher nicht was
266 zählendes. Es gibt keinen Pass-Level, ab 5+ und 2 Hacker! ist das zu Gänze... Ich glaube dass das
267 eine völlige Fehlleitung ist, das geht nicht. Das kann ich nicht umsetzen. Ich glaube auch nicht,
268 dass das eine faire Beurteilung ist. Ich bin nach wie vor auch der Meinung, die haben ein Gespür
269 für das was sie können und was sie wollen. Wahrscheinlich die kleinen nicht so. Und ich habe
270 jedes mal wenn es um die Beurteilung gegangen ist und den Stand mir auch ihr Selbstbild geholt.
271 Ich habe gesagt „Ihr könnt euch anschauen, was ist die Latte.“ Ich habe ihnen auch gesagt wo ich
272 (nicht detailreich aber) wo ich im Wesentlichen glaube, dass ich das auch überprüft habe und
273 mir einen Eindruck geholt habe von ihren Leistungen, dann ist es sicher ein Gesamtbild, kein ich
274 zähle einzelne Aufzeichnungen zusammen. Sondern ich schaue mir die schon an, dass habe ich
275 mir das ja aufgezeichnet und runde das Bild ab mit dem Gesamtbild, das ich von jemandem habe.
276 Das versuche ich dann halt möglichst auch noch Kritik an irgendetwas festzumachen, wo ich
277 sage „Da ist mir aufgefallen, dort ist mir aufgefallen, dass du etwas besonderes gemacht hast“.

278 I: Ok ja, ich verstehe.

279 L1: Also ich versuche ihnen dann ein konkretes Beispiele zu nennen, dass sie sagen „Aha, das ist
280 mir aufgefallen“ und durchaus mit dem Hintergedanken (für mich ist ja das Halbjahr das
281 wesentlich wertvollere) bestärkend. Wenn ich dem schreib „Ich finde das ganz toll, wie du deine
282 Hausübung machst!“, dann kann ich davon ausgehen, der wird das mit Liebe weiter fortführen.
283 Oder wenn ich jemanden habe, der fruchtbar schlampig war und jetzt bemerke ich es schaut
284 zwar immer noch grauslich aus aber er bemüht sich und es wird schon schöner, dass ich so
285 etwas festhalte. Es hat zum Beispiel zwei Mädchen gegeben, die waren ganz schwach, die haben
286 nicht viel zusammengebracht und die haben irgendeine dieser Zusammenfassung von Themen...
287 Natürlich haben sie ein leichteres Thema gehabt. Ich habe das schon berücksichtigt wenn ich
288 bemerke, das ist eine Gruppe, die besteht aus sehr vielen schwachen Schülern, dann kriegen die
289 ein Thema wo ich mir denk, dass ist griffig, das ist leicht zu machen, ihr wiederholt die linearen
290 Funktionen, denen muss ich keinen Text zur Exponentialfunktion geben. Die haben das derart
291 gründlich und toll gemacht eigentlich, wo ich sage da kann jeder was mitnehmen aus dem, was
292 die präsentiert haben, wo ich dann sag, solche Sachen melde ich rück. Als Signal auch an die
293 anderen, da kann man sich was holen, das wird honoriert und weil ich auch glaube, dass viele
294 davon profitieren können. Also ich versuche dann ein bisschen das rauszuholen wo ich mir
295 denke, da profitieren die davon. Es ist auch ein Signal an die Gruppe, wo kann man Leistung
296 erbringen, wo möchte ich die eigentliche hinbringen. Es müssen keine Spitzenmathematiker
297 darunter sein, aber es soll jeder aus dem was er hat einfach das Beste herausholen, um das geht
298 es mir. Dann bekomme ich ein bisschen die Angst aus dem Fach heraus, wenn jeder sagt ich kann
299 nach meinem tun und es wird auch wahrgenommen. Und wenn ein so ein Schlagwort, dass dann
300 oft nicht so toll ausformuliert gewesen ist, aber wenn ein so ein Schlagwort steht, reicht es oft
301 schon um erstens den Erfüllungsgrad zu rechtfertigen und auch das Signal zu geben, ich habe
302 sehr wohl wahrgenommen was du leistest.

303 I: Ok.

304 L1: Ok?

305 I: Ok.

306 L1: Sehr griffig nicht, ich weiß, nicht in ein Konzept pressbar, wo ich sag, so viel Punkte und so
307 viel Punkte. Ich bewundere jeden Kollegen, der das macht, weil ich mir denke, ich schaffe das gar
308 nicht. Ich glaube aber auch, dass es nicht die fairere Beurteilung ist.

309 I: Ja, wir können genau zu dem gern bei der 3. Frage ins Detail gehen, da geht es genau um das
310 eigentlichen. Ja danke, mein Bild wird schon konkreter, wie ihr System funktioniert. Die nächste
311 Frage ist für meine Arbeit sehr zentral, es geht um Aufwand und Vorteil dieser
312 Beurteilungsmethode. Bitte schätzen Sie wie viel Arbeitszeit Sie für die bei Thema 1 also Frage 1
313 angeführten Tätigkeiten brauchen und ob sie glauben mehr oder weniger Zeit für den jeweiligen
314 Punkt zu brauchen, seit sie die Kompetenzraster verwenden!

315 L1: Also ganz ehrlich, ich habe es mir durchgelesen im Mail. Dazu bin ich viel zu wenig
316 desillusioniert, dass ich mir jedes mal aufschreibe, wann ich mich damit befasse. Ich glaube, dass
317 es schwierig ist, so etwas zu verordnen, schwierig ist so etwas für die breite Masse zu verlangen,
318 weil da viel auch eigenes Interesse dahinter ist. Ich habe sicher mal Zeit investiert in die
319 Erstellung der Lernziele um einfach das zu entwickeln. Es ist sehr viel schneller gegangen. Ich
320 habe mir das jetzt einmal überlegt für die Oberstufe durch und habe heuer gesagt ich fange mit 1
321 an, ich möchte auch die Kleinen in die Richtung erziehen. Also es ist schon schnell gegangen. Der
322 Vorteil liegt für mich darin, dass ich sage, ich bin gezwungen mich mit dem Lehrplaninhalt
323 auseinanderzusetzen. Insofern ist es finde ich etwas, das wichtig ist. Ich bin deutlich mehr vom
324 Lehrplan als vom Buch ausgegangen. Ich habe erst unlängst mit einer Kollegin gesprochen die
325 gesagt hat „Ach, da ist ja so viel von der Volksschule drin“. Sag ich „Ja, den habe ich auch
326 angeschaut, weil es mich interessiert hat, was ist hier eigentlich Sache.“. Also es ist eine
327 Interessensache, die aber wenn ich mal ein Konzept habe, das für mich gut passt. Mal halbwegs
328 funktioniert. Die Kommunikation mit den Schülern, das ist überhaupt kein Problem. Das geht
329 genauso schnell oder langsame wie sonst. Früher habe ich mir halt oft das Buch hergenommen
330 und gesagt „Schaut ein mal, was sind das für Themen“. Erste Stunde wenn man sich grad kennen
331 lernt, was haben wir heuer alles vor? Na gut, das mache ich halt jetzt indem ich es in einem
332 Raster gliedere. Ich gebe es den Schülern aus, weil ich glaube dass es wichtig ist, dass die mal so
333 einen Überblick kriegen und weil ich möchte, dass die sehen, ich möchte sie in die
334 Selbstverantwortung zwingen, auch bei den Kleinen. Dort habe ich es am Elternabend
335 vorgestellt, das heißt da haben die Eltern den Zettel gekriegt und habe gesagt, der kommt denn
336 in das Schulübungsheft oder Hausübungsheft oder in die Mitteilungsmappe, es ist mir egal,
337 irgendwo ist der Zettel und die Schüler dürfen ruhig sich das aufschreiben, wo sie das Gefühl
338 haben, sie können das schon, das ist gut. Also wo sie das Gefühl haben sie kriegen eine
339 Rückmeldung von mir von irgend einem Thema, dürfen sie sich das aufschreiben, oder wenn sie
340 selber Gefühl entwickeln. Das funktioniert sicher bei den Kleinen nicht gut, bei den Großen
341 funktioniert es deswegen nicht, weil es ihnen Wurst ist. Also ich glaube das keiner oder so gut
342 wie kaum jemand erfasst, was sie sehr wohl gemacht haben, sich die Themen herzunehmen
343 immer wieder als Überblick „Was habe ich denn schon, was muss ich denn noch Wiederholen“,
344 also das haben sie schon genützt, für sich als Überblick. Und das finde ich nicht schlecht. Das
345 kann natürlich auch ein Buch leisten, in dem ich das Inhaltsverzeichnis vorne anschau, aber es
346 ist das durchaus sehr viel Lehrplan näher und deswegen glaube ich dass das funktioniert. Das
347 Leistungsbeurteilungskonzept ist finde ich für mich jetzt nicht so viel anders von der Grundidee.
348 Ich war nie eine, die genau nach Prozent aufgeschlüsselt hat. Ich habe immer versucht, also was

349 ich nicht gemacht habe ist, die Schularbeiten einzuteilen diesen Kompetenzbereichen
350 zuzuordnen. Das mach ich jetzt. Aber sonst habe ich das Gefühl, dass jetzt nach 2, 3 Durchgängen
351 in der siebten und in der achten habe ich mal versucht das griffig zu machen, jetzt probiere ich
352 es mit der 1. Man bekommt dann mit der Zeit ein System wo ich mir denke, das ist rasch
353 handlbar [englisch]. Das ist ein bisschen mehr Aufwand, weil ich mehr Zetteln füllen muss, aber
354 das ist machbar. Was wieder ganz schwer oder wo wirklich viel Arbeit wieder drin steckt ist in
355 den Rückmeldebögen. Und ich habe es voriges Jahr, ist ja keine Semesterteilung, ich habe es
356 verbal mal mitgeteilt, im Halbjahr mal besprochen. Auch wo sehen sie sich Notenmäßig, warum?
357 Ich will immer einen Satz mit Warum wissen. Und der Absatz von dem ist, weil ich auf die
358 Schularbeit einen 3er habe glaube ich dass ich einen 3er habe. Also ich will irgendwo was kannst
359 du gut. Und dann habe ich mir halt zu jedem auch 1-2 Sätze überlegt und das hat sich im
360 Halbjahr verbal abgespielt und im Ganzjahr habe ich eine Rückmeldung gegeben, wirklich genau
361 dieser Raster mit kurzer Anmerkungen und Erfüllungsgrad. Ich mir auch, weil es halt die
362 Abschlussklasse war auch auf der Rückseite noch einen Bogen mit ein paar persönlichen Zeilen
363 dazugeschrieben, was mir an ihren mathematischen Leistungen und an dem wie sie sich
364 entwickelt haben aufgefallen ist und wertvoll ist. Das war irrsinnig viel Aufwand. Ich habe mir
365 trotzdem vorgenommen, dass auch für die erste Klasse jetzt zu machen und zwar eine kurze
366 Rückmeldung ihnen zu geben vor einem Sprechtag, als Vorbereitung. Weil gerade in der Ersten
367 sind wir noch sehr unsicher. Wie ist das alles? Da kommt für mich wieder etwas anderes dazu.
368 Ich glaube dass das wichtig ist. Ich möchte ihnen eigentlich den Bogen... Also verbal würde ich es
369 gern am Sprechtag machen, würde ihnen gern diesen Bogen geben mit was haben wir schon
370 gemacht im ersten Semester. Mit Rückmeldung wo wäre der Erfüllungsgrad, als mögliche
371 Erklärung wie eine Note zustande kommt. Ich weiß nicht wie weit es im zweiten Semester... Ich
372 finde im zweiten Semester ist es nicht mehr so wichtig, weil aus dem, aus den Anmerkungen,
373 möchte ich ja dass Schüler noch was lernen „Wo musst du noch nachschärfen.“ Das brauche ich
374 am Schluss dann um meine Note zu rechtfertigen, aber nicht unbedingt mehr als
375 Instrumentarium für das Lernen. Da mache ich es lieber, dass ich denen den Bogen dann im
376 April mal gebe, so „Achtung, hier hättest du noch eine Chance!“. Und da steckt viel Arbeit drin.
377 Also deutlich mehr Arbeit drin, als ich mir bisher genommen habe, dabei würde ich einen
378 Fortschritt in Richtung Transparenz. Ich stehe zum Ziffernbeurteilen, finde die wichtig. Ich bin
379 keiner der jetzt sagt, „Ich möchte nur mehr verbal beurteilen“, für mich ist das zu wischi waschi,
380 aber ich glaube dass jede Ziffer auch eine Verbalbeurteilung dazu braucht, die in irgend einer
381 Form ein Gespräch dazu braucht. Und das ist für mich die Grundlage eigentlich dafür. Erst dann
382 ist sie wirklich aussagekräftig und ist sie für die Eltern verstehbar. Das würde ich mir gern als
383 Grundlage dafür nehmen. Da ist es hilfreich auch für Eltern. Die haben das mal genommen jetzt
384 für die erste Klasse. Sie haben es zur Kenntnis gekommen, keine großen Nachfragen, gar nichts
385 besonderes. In der Oberstufe habe ich es nicht mit den Eltern kommuniziert.

386 I: Der Sprechtag war aber noch nicht, oder?

387 L1: Nein, nein, nein, der ist dann Ende November eigentlich, also da möchte ich es dann schon
388 nochmal vorbereiten, aber nicht durch KEL. Also wenn ich so etwas habe muss das zusehends zu
389 einem Rückmeldeinstrumentarium für die Schüler werden. Und ab der 6. sind die für mich raus
390 aus der Schulpflicht und dann müssen die Schüler mir das unterschreiben, dass sie das zur
391 Kenntnis nehmen und nicht die Eltern. Auch ist das natürlich etwas, dass die Schüler den Eltern
392 selbstverständlich auf Nachfrage jederzeit... Sie sind ja berechtigt eine Auskunft von mir zu
393 bekommen und nicht dass es zu Unklarheiten kommt. Jetzt versuch ich schon noch stark auf den
394 Eltern das zu kommunizieren, weil ich die ja auch als Partner irgendwie brauche um die Schüler

395 zu unterstützen. Also dort steckt viel Arbeit drin, ich weiß nur noch nicht mit welcher
396 Genauigkeit ich das dann wirklich umsetze. Das sind so ein bisschen die Visionen, was möchte
397 ich, wie oft möchte ich rückmelden. Rückmeldungen die in jüngerer Form mit verbaler
398 Beurteilung zusammenhängen und da geht es für mich in die Richtung. Wenn ich in die
399 Anmerkungen reinschreibe, wann habe ich es überprüft, was kannst du gut, dann muss ich mir
400 viel dazu überlegen, woran ich es fest mache ohne dass ich mir die Hackerl zähle. Also weg von
401 einer quantitativen zu einer qualitativen Beurteilung. Also nicht du hast hier bei 5 Beispiele das
402 gut gekonnt und 2 mal aufgezeigt im Unterricht, sondern eher das festhalten, selbstverständliche
403 ist das auch ein Kriterium, wie oft hast du denn dazu ein Beispiel gelöst, bei schriftlichen
404 Überprüfungen, aber dann in irgend einer Form eine besondere Leistung, irgendetwas was auf
405 den Lernfortschritt einget irgendetwas davon festzumachen, das hat für mich zu diesem
406 Konzept der Kompetenzraster geführt.

407 I: Ein spannender Punkt für mich wäre jetzt, vielleicht... Ja, das ist wichtig... Für mich wäre
408 interessant wo kommt am meisten Aufwand zustande. Weil sozusagen meine Hypothese quasi
409 ist, dass man dort vielleicht am simpelsten ansetzen kann zu überlegen ob dieser Aufwand
410 gerechtfertigt ist und aus dem Bauch heraus geraten ohne Erfahrung, habe ich mir gedacht das
411 Korrigieren und in der Diagnose und in der Beurteilung viel Aufwand braucht, sowohl von
412 Schularbeiten als auch von den Kompetenzchecks zum Beispiel als auch wahrscheinlich alles
413 was man absammelt de Facto und dieses Korrigieren würde mich interessieren vielleicht
414 exemplarisch Anhand von einer Schularbeit oder einem Kompetenzcheck, wie genau
415 funktioniert das bei Ihnen? Sie korrigieren natürlich Fehler, aber wie geht es dann weiter bei
416 einer Schularbeit zur Note bzw. wie fließt das sei es explizit oder implizit in ihren
417 Gesamteindruck nicht nur für die Beurteilung sondern auch für die Diagnose für den
418 Kompetenzraster ein.

419 L1: Also ich finde nicht dass es viel Arbeit ist, das Korrigieren. Also das ist kein Problem. Was
420 viel Arbeit ist die Sachen zu erstellen, weil ich sag im Vorfeld gibt es viel Arbeit bei der
421 Erstellung eine Schularbeit, wo ich mir überlegen muss, was möchte ich abprüfen, also wie soll
422 das aussehen. Und sie sind sehr stark runterfiletiert auf richtig oder falsch. Ich arbeite ganz
423 lange pro Test in mir drinnen, wo ich mir überlege was will ich mir daraus bestärken, das mache
424 ich. Die sind schon so kurz zusammengestellt, wobei die sind in unterschiedlichen
425 Schwierigkeitsgraden, die Aufgaben. Also ich weiß schon, dass die Aufgabe die geprüft werden
426 auf unterschiedlichen Komplexitätsstufen arbeiten. Wenn dort jemand einen Punkt hat, dann hat
427 der gezeigt, dass er zum Beispiel auch den 1er verdient. Also selbe Kompetenz bei Beispiel 1 und
428 bei Beispiel 7 prüft möglicher Weise auf einer ganz anderen Niveaustufe. Und das sich im
429 Vorfeld zu überlegen ist viel Arbeit, die Korrektur dessen ist dann ganz rasch. Ich brauche nur
430 zuordnen und weiß ganz rasch ok, Basiswissen passt, in dem und dem Bereich und darüber
431 hinaus geht es nicht. Bei Korrekturen ist das Problem, sie sind schnell viel Arbeit. Für mich
432 persönlich ist die Aufgabenzusammenstellung eine irrsinnig spannende Arbeit, ich tu das
433 wirklich gern. Das ist für mich die persönliche Herausforderung und mir macht das Spaß. Ich
434 mach das gerne so nebenher, ich kann jetzt auch nicht sagen, das kostet viel Zeit, weil ich das
435 nicht weiß, das überlege ich mir zwischendurch. Im Unterricht fallen mir Dinge ein, die fallen
436 mir dann zu Hause nicht mehr ein, oder im Alltag fällt mir ein „Oh das wär spannend, es würd
437 mich interessieren wie viele Leute könnten das beantworten?“. Optimieren,... weiß ich nicht,
438 kann ich begrenzt wahrscheinlich. Ich kann diese Dinge im Team machen. Ich habe das Gefühl,
439 dass wir hier sehr freundschaftliches Verhältnisse unter den Kollegen sind. Trotzdem eine große
440 Menge von Individualisten und ich mit „Freundinnen“, unter Anführungszeichen, die Dinge

441 gerne teilen würde, aber wenn die sich das anschauen, das dann doch nicht für andere passt.
442 Deswegen ist das schwierig und man übernimmt so etwas nicht so gern, aber das wäre eine
443 Chance. Mehr Zusammenarbeit, etwas zu streuen, es ist ich hole mir auch von anderen Dinge,
444 das finde ich immer nett. Die machen manches einfacher, aber die Arbeit bleibt und die ist mit
445 einem deutlichen Mehraufwand bei der Aufgabenfindung verbunden, aber das Korrigieren geht
446 deutlich schneller. Also was wirklich weg fällt, Wurst ob Kompetenzchecks, Wurst ob schriftliche
447 Mitarbeitüberprüfungen, ob es Schularbeiten sind, die Aufgaben werden sehr viel kürzer,
448 filetierter.

449 I: Als bevor mir Kompetenzrastern gearbeitet wurde?

450 L1: Also vorher, ja. Sagen wir nein, überhaupt in den letzten Jahre geht es schon dort hin. Also
451 mich zieht der Kompetenzraster da nicht wo hin. Der passt jetzt da gar nicht schlecht dazu.

452 I: Aber das stimmt, dass sie einfach mit dem dass sie mehr in Richtung bestimmte Kompetenzen
453 abprüfen (wenn auch nicht vielleicht mit Hilfe eines Kompetenzraster). Dadurch wurden die
454 Aufgaben filetierter.

455 L1: Sie wurden für mich auch... etwas zielstrebig auf Nutzen schauen. Wenn ich sage ich
456 möchte wissen wie die an Probleme herangehen. Ich will mir anschauen, was sie dort können, ist
457 es für mich die Schularbeit meist nicht das geeignete Mittel, sondern man muss eher
458 Gruppenarbeiten oder auch einzelne Forschungs- und Arbeitsaufträge die sich dann individuell
459 gestalten können, Schwierigkeitsgrade anpassen können. Also das sind Dinge, da muss ich mir
460 was anderes anschauen, das kann ich nicht mit einer Schularbeit abdecken. Also ich glaube
461 insgesamt, Problemlösen, Strategien kann man nicht in einem Test abfragen, nicht so wirklich
462 leicht abzufragen. Und dadurch, finde ich, ist das Beurteilen leicht geworden. Beurteilen von
463 Kompetenzchecks, von Schularbeiten ist leicht geworden. Wie bewerte ich dann natürlich irgend
464 so eine Vorarbeit? Das kommt wieder im Gespräch mit Schülern heraus. Dazu bietet sich mit 3
465 Wochenstunden mäßig viele Chancen und das kann ich wieder nicht in HackerIn, StricherIn,
466 PunkterIn bewerten. Das ist etwas, was im Bauchgefühl darf man nicht sagen... Es ist schon viel
467 Gefühl auch dabei.

468 I: Alles darf man sagen!

469 L1: Ja, es ist so! Und ich glaube, dass ich trotzdem bei einer gerechteren Beurteilung bin wie jetzt
470 bei. Also Projektarbeiten die habe ich jetzt gerade in meinem Zweitfach. Ich mache jetzt nicht so
471 viele Projekte, aber da gibt es halt auch Dinge, die fließen ein: Wie ist deine Form, wie hast du
472 das ausgearbeitet, wie hast du das aufbereitet, wie bist du mit der Zeitvorgabe umgegangen, ist
473 das eine schwierige Aufgaben, ist das eine leichte Aufgabe? Also das sind so Dinge, das kann ich
474 dann schon sagen, das habe ich mir alles angeschaut bei deiner Arbeit. Dann hab ich den
475 Taschenrechner für die D genommen für diese Projekte und dann sage ich gut, die zeitlichen
476 Rahmenbedingungen hast du gut erfüllt, mir gefällt das wie du es ausgestaltet hast,
477 hervorragend! Du hast ein eher leichtes Beispiel gewählt, der geometrische Anspruch ist hoch.
478 Und ich denk mir das kann jetzt die Mathematik, wenn ich wirklich mit einem komplexeren
479 Thema die Ausarbeitung mache. Nur waren die dann auch eher sehr kurz, weil es ist wenig in
480 Heimarbeit aufgefallen und dann war da vielleicht etwas, wo sie 2-3 Schulstunden Zeit hatten für
481 die Wiederholung eines Themas, wo sie in Heimarbeit etwas machen. Und ich habe sie dann
482 ausschließlich im Team dann Arbeiten lassen, weil ich mir halt so Ausbrüche erwartet habe und
483 da finde ich kann ich dann nur die Gruppe bewerten und kann noch sagen, was mir aufgefallen
484 ist, in den Diskussionen mit der Gruppe, aber da habe ich mich in den Stunden vielleicht jedes

485 mal 5min eingeklinkt in ein Gespräch. Bei den Präsentationen haben sie es meistens sehr schlau
486 gemacht: Sie haben bei den leichten Teilen die Schwächeren vorlassen. Weil ich habe ihnen
487 gesagt, dass ich gerne hätte, dass jeder etwas sagt, egal welche Arbeit er hat. Aber das ist eher so
488 ein bisschen eine Erziehungsmaßnahme, wo ich nicht das Gefühl habe, das möchte ich jetzt groß
489 bewerten. Das ist dann eine Verbalaussage darüber. Also deswegen bewerten glaube ich nicht
490 dass schwieriger geworden ist, sehr wohl aber das Zusammenstellen der Prüfungsaufgaben.
491 Schwieriger geworden, aber ganz, ganz spannend.

492 I: Und da, wenn ich das richtig verstehe, versuchen Sie die Aufgabe in zwei Dimensionen
493 gleichzeitig richtig auszuwählen: Auf der einen Seite, dass der Bezug für Sie klar ist, welche
494 Kompetenz Sie damit überprüfen wollen und auf der anderen Seite, Sie wollen dass für Sie klar
495 ist, bei welchem Niveau der Beurteilungskriterien im Lehrplan (also Bereich der wesentlichen
496 Fähigkeiten, selbstständiges Anwenden und das dritte Kriterium noch, das mir gerade nicht
497 einfällt, aber die sind ja bei den Notengraden Sehr Gut bis Nicht Genügend beschrieben), das ist
498 quasi die zweite Dimension entlang dieser die Aufgabe so einigermaßen einordnenbar sein soll.
499 Ist aber nicht immer so eine 1 zu 1 Zuteilung...

500 L1: Nein.

501 I: sondern sie haben es im Hinterkopf...

502 L1: Genau. Darf ich nur ganz kurz mal unterbrechen, ich bin in 2min da, ich muss schauen dass
503 ich die Kollegin in der Pause erwische.

504 [Unterbrechung]

505 I: So, es läuft jetzt wieder. Irgend etwas wollte ich jetzt auch noch sagen. Also wir haben eine
506 kurze Pause gehabt, aber sind wieder voll dabei. Ach ja, über das Korrigieren und
507 Leistungserhebungen entwickeln haben wir jetzt gerade gesprochen. Wie sehen Sie es bezüglich
508 Aufwand und Vorteil von Kompetenzrastern bei der Aufzeichnung, bei der Dokumentation?

509 L1: Also den Nutzen auf den Mehraufwand. Es ist ein Mehraufwand, das ist kein Thema, weil
510 man etwas in Form bringen muss, was man sonst im Hinterkopf hat oder im Bauch hat oder sich
511 vielleicht (also ich will niemandem etwas unterstellen aber) mangelhaft überlegt hat. Jetzt muss
512 ich was verschriftlichen alleine schon um den Kompetenzraster zu erstellen. Ich sehe trotzdem
513 hier wirklich den Benefit mir selber genau einmal das zu strukturieren und zu überlegen was ist
514 wichtig, was sollen die eigentlich wirklich erarbeiten in dem Jahr? Also diese Klarheit der
515 Unterteilung, die ist für mich wichtig. Das rechtfertigt auch den Mehraufwand, der ist auch
516 überschaubar. Wie weit das wirklich rechtfertigbar ist, der Mehraufwand bei der Erstellung der
517 Schularbeiten, bei diesem Kompetenzraster weiß ich nicht. Für mich ist es eine Chance die halt
518 auch in ihrer Leistung voran zu treiben. Ich sehe darin schon etwas. Um so klarer ich hier bin,
519 um so mehr ich hier in Führungszeichen „etwas fordere“ und immer wieder ihnen Chancen
520 gebe Leistungen zu zeigen um so eher werden sie eine erbringen. Es hat etwas mit Training zu
521 tun, mit laufendem trainieren von Dingen. Für mich rechtfertigt das den Aufwand, erstens weil
522 ich es spannend finde, das ist ein bisschen so das persönliche Forschungsfeld halt. Wie kann ich
523 das eigentlich abprüfen? Und ich habe das Gefühl, dass ich damit die Schüler am ehesten dahin
524 bekomme Leistung zu erbringen und sich mathematische einfach weiterzubilden und
525 fortzubilden. Die Korrektur macht das einfacher, es macht es für mich auch durchaus einfacher
526 das zu rechtfertigen Eltern gegenüber, Schülern gegenüber. Ich kann mich nicht erinnern, dass
527 ich in den letzten Jahren irgendwelche Diskussionen wegen Noten hätte. Ich habe auch das

528 Gefühl, es ist so ein bisschen ein Goody, wenn ich den Schülern sage, wenn ich wirklich merke du
529 kannst etwas noch nicht so gut, ich schaue genau auf diesen Bereich hin. Das wird hier ein
530 bisschen durchschaubarer. Ich möchte dass sie lernen, dass eine Leistung zur Überprüfung eine
531 Chance ist und nicht ein „Um Gottes Willen, ich werde geprüft“, also das, habe ich das Gefühl,
532 erreiche ich damit viel eher. Das ist so wie im Sport ein Wettkampf wird immer wieder eine
533 Chance sich auch weiter zu motivieren, ist ja eigentlich etwas spannendes. Also bei einem
534 Weitsprung habe ich ja etwas zum messen, wenn ich schnell laufen trainiere ist nur gegen die
535 Zeit zu laufen fader als vielleicht mit jemandem anderen,... oder zumindest ich habe die Zeit, ich
536 sehe die Verbesserung ich denke mir das ist das selbe: Wenn ich ihnen immer wieder einen
537 Anreiz stelle. „Und wie viel habt ihr da? Wie geht das eigentlich?“ Das ist schon eine Art ich
538 möchte sie fordern und fördern, also das rechtfertigt es. Die laufende Führung von
539 Aufzeichnungen ist eine Disziplinierungsmaßnahme für mich selbst, die ich sonst
540 wahrscheinlich nicht betreiben würde und dazu muss ich halt auch sagen, ich tu mir leicht: Ich
541 habe nur eine Klasse, meine Forschungsklasse. Ich habe halt auch entsprechend wenig Klassen,
542 dass ich mir diesen Luxus leisten kann. Ich will das auch für mich austesten. Ich weiß nicht wie
543 es mir ginge wenn ich 5 Matheklassen hätte, das ist was anderes. Es kommt dann der Effekt
544 dazu, ich kann das mitnutzen, das hab ich eh schon oft gemacht, mehr Routine kommt rein. Ich
545 glaube aber auch, dass alles was Routine ist, dann aber auch nicht mehr so spannend ist. Wo ich
546 das jetzt noch spannend finde, ist das dann wahrscheinlich nicht mehr so spannend. Ich weiß es
547 nicht wie es wirklich ist, flächendecken das in sehr vielen Klassen umzusetzen. Aber es sprechen
548 durchaus Kollegen, die viele, auch mehrere Klassen haben, davon, dass es geht, dass es machbar
549 ist. Man nutzt dann halt die Doppeleffekte: Ich mache alles für eine Klasse ist viel mehr Aufwand,
550 als wenn ich es für mehrere Klassen mache. Jetzt kann ich es nicht messbar machen, das ist halt
551 schwer.

552 I: Ja, dann sind wir gut abgedeckt, außer Sie wollen noch etwas hinzufügen. Dann kommen wir
553 zum dritten Thema. Ihre Erfahrungen bei der Beurteilung im Spannungsfeld Nachvollziehbarkeit
554 versus Flexibilität. Da haben wir vorher schon ein bisschen drüber gesprochen. Ich lese einfach
555 vor: Bei der Bewertung „Bewerten heißt hier die Leistung von Schülern und Schülerinnen mit
556 den angepeilten Lernzielen zu vergleichen und ihre momentanen Fähigkeiten dementsprechend
557 einzuordnen. (zum Beispiel das Korrigieren einer Lernzielkontrolle)“ Ja, „Nach welchen
558 Kriterien korrigieren Sie?“, das haben wir eigentlich schon gut abgedeckt, habe ich das Gefühl.
559 Also für mich klingelt da wieder das „Es geht eigentlich mehr um das Zusammenstellen und da
560 eben...

561 L1: ...dort schon mitzuüberlegen.

562 I: ...genau, eben diese filetierten Aufgaben, haben Sie so schön gesagt.

563 L1: Genau.

564 I: „Es hat Vor- und Nachteile bei der Korrektur sehr strukturiert, nachvollziehbar vorzugehen
565 (zum Beispiel durch klare Kategorisierung der Korrekturen oder Bepunkten) oder eher flexibel
566 zu bleiben und Spielraum für den Gesamteindruck zu schaffen (zum Beispiel durch Korrigieren
567 mittels schriftlicher Kommentare). Was sind Ihre Erfahrungen damit?“ Sie haben viel zu sagen
568 dazu, habe ich das Gefühl, lass Sie sich gern hier nochmal

569 L1: Nein, nein, ich glaub da haben wir eh schon ganz vieles schon dazu gehabt. Also wenn ich
570 diese schriftlichen Überprüfungen schon vorfiletiert habe, dann ist es auch leichter zu
571 kategorisieren, dann sage ich das ist dort drinnen und das ist dort drinnen und dazu gibt es eine

572 leichte und eine schwierige Aufgaben, die prüft das entsprechend ab. Ich glaube trotzdem, dass
573 ich gesamt in meiner Gesamtbeurteilung mich flexibel halten muss. Und deswegen, das ist so
574 dieses Spannungsfeld, es muss beides drinnen sein. In einer ganzheitlichen Bewertung muss ich
575 einerseits natürlich so Punkte und Hackerln und Kategorien habe, wo ich sage „Dort hast du
576 Leistung erbracht“, aber ich muss eine Flexibilität auch drinnen haben, sonst bleibt es nicht fair.
577 Und vor allem das Flexible ist dann schon die Bewertung dieser größeren Aufgaben, Mitarbeit...
578 dort sage ich, das was hier im Text „flexibel zu bleiben“. Ja, und das nur zur Unterstützung habe
579 ich das Regelwerk. Da fließt beides ein sozusagen.

580 I: Also bei der Gesamtbeurteilung mehr Raum für Flexibilität, dafür bei den verschiedenen
581 Leistungserhebungen dazwischen...

582 L1: Die sind schon klar kategorisiert.

583 I: ...die sind strukturiert.

584 L1: Genau. Am wenigsten Portfolioarbeiten, wo ich sag Gruppenarbeiten, die sind sicher nicht...
585 da nicht. Aber sonst diese Mitarbeit, die mündlichen Leistungen im Unterricht, die kann ich nicht
586 so leicht kategorisieren, schriftliche schon. Mir ist eingefallen, das passt jetzt da vielleicht noch
587 so ein bisschen rein, was ich vorher anmerken wollte. Ein schwieriges Feld ist derzeit noch die
588 Schularbeitsleistungen. Denn ich habe bei der Schularbeit eine Gesamtnote und es kann jetzt
589 sein, dass ich die ersten zwei Kompetenzbereiche abprüfe und angenommen der hat in einem
590 Kompetenzbereich super erfüllt und im zweiten äußerst mangelhaft, kommt möglicherweise
591 locker auf einen 3er bei der Gesamtnote und das bei der zweiten Schularbeit genau nach dem
592 selben Schema. Das heißt er hat sehr gute... gute ist übertrieben, aber er hat sehr passable
593 Schularbeiten und ich sag für mich ist das ein unverzichtbarer Bereich, den musst du können.
594 Dort wird es schwierig, das ist ein bisschen ein Dilemma, dass ich mit entsprechend viel
595 mündlicher Leistung, Kompetenzchecks versuche nachzuschärfen. Aber ich hatte einen Fall im
596 Vorjahr, wo ich sage, wenn ich das jetzt sehr streng (und da sind wir jetzt bei flexibel und nicht)
597 meine Aufzeichnungen betrachte, hätte ich eigentlich ein Mädel mit Nicht Genügend beurteilen
598 müssen, obwohl sie zwei positive Schularbeiten, zwei mal Genügend hat. Weil sie mir im Bereich
599 der Wahrscheinlichkeit und Statistik deutlich zu wenig hatte. Ich habe ihr das dann auch in
600 Rückmeldung gesagt „Ich mache mir da echt Sorgen. Ich habe das Gefühl das sitzt nicht dieses
601 Gebiet, du hast da jedes mal zu wenig gezeigt.“ Ich habe es mit Genügend beurteilt und sie hat
602 bei der Matura in diesem Bereich sehr viel Punkte erreicht. Das zeigt für mich schon auch die
603 Schwäche dieses Systems: Und wenn ich es 10 mal oder 15 mal überprüft habe, heißt das nichts
604 nur weil zu wenig kommt. Sie hat sicher in dem Bereich noch mal nachgelernt, also vielleicht hat
605 ihr die Rückmeldung auch schon geholfen, dass sie sagt also da sitzt etwas nicht so wie ich mir
606 das vorstelle. Aber auch für mich dann wieder, ich muss trotzdem diese ganzheitlich Sicht nicht
607 aus den Augen lassen. Und wenn ich merke da hängt es wirklich an einem dieser Bereiche, dann
608 frage ich halt gezielt zu dem nochmal nach oder ich lasse sie eine Arbeit schreiben und sage
609 „Weißt was, du stellst nächstes mal 2-3 Beispiele vor und dann diskutieren wir darüber noch
610 mal. Ich suche irgendetwas heraus, was für andere einen Sinn macht.“ Aber dieses „Ja nicht das
611 zu einem sturen Regelwerk machen“ lassen nicht die Sicht auf das große Ganze, also schon ein
612 bisschen Flexibilität muss dabei sein. Ich weiß, da haben wir auch in den Arbeitsgruppen immer
613 ganz stark diskutiert „Na, wie lebe ich denn das jetzt wirklich, wenn ich sage der kann das
614 nicht?“. Ich habe immer gesagt „An dem nicht aufhängen und ich werde dort halt so lästig sein,
615 dass ich wirklich oft nachfrage.“. Mein Ziel ist ja nicht jemanden mit Nicht Genügend zu
616 beurteilen, mein Ziel ist dass der so lange nachlernt bis ich das Gefühl habe es geht, es ist soweit

617 nachhaltig verfügbar, dass man darauf aufbauen kann. Und da hilft mir das schon dann auch
618 Klarheit zu haben wie ist die Note zustande gekommen. Also mir war es bei dem einen
619 Genügend schon bewusst, es war für mich eigentlich ein klares Genügend vom Gesamtbild und
620 ich habe mir dann am Schluss nochmal so nachgesehen nach den Kompetenzen und ich hab mir
621 gedacht „Boah, die hat eigentlich in erster Linie das Genügend, weil sie in den anderen Teilen
622 recht gut ist und es fehlt hier noch so ein Bereich.“ Also es hat mir dann auch noch mal geholfen
623 zu sagen „Du, da passt's nicht, übe das nochmal, reden wir darüber noch einmal!“. Wäre
624 wünschenswert, wenn man diese Idee der Beurteilung mit den Kompetenzraster aufgreift um zu
625 einem Beurteilungssystem zu kommen wo man schaut was jemand kann nicht ich strafe ab für
626 das was jemand nicht kann. Wenn ich diese Grundidee für mich nehme, dann denke ich ist völlig
627 Wurst was ich nehmen kann, dann funktioniert es, ist auch ein Mehraufwand.

628 I: Beim zweiten Punkt geht es konkret um die Beurteilung. Sie haben schon mal gesagt, dass sie
629 gerade bei der Beurteilung dann mehr Flexibilität für brauchbarer halten und dass sie auch das
630 Gefühl haben, dass sie so zu einer gerechteren Beurteilung kommen. Können Sie das noch weiter
631 begründen? Oder erklären warum Sie diesen Ansatz gerne, sinnvoll verfolgen? Ich habe eh schon
632 einiges dazu gehört, es ist nur gerade der Punkt hier.

633 L1: Ich kann die Qualität von Beiträgen möglicherweise nicht durch eine Zahl, durch Plus, durch
634 Hackerl messen. Ich kann es schriftlich gut abprüfen, weil da versuche ich mir die Aufgaben so
635 zu konstruieren, dass sie verschiedene Qualitätskriterien erfüllen und verschiedene Leistungen
636 verschiedener Qualität abprüfen. Da kann ich es kategorisieren, da kann ich es streng nach
637 einem System machen, aber bei mündlichen Beiträgen, bei Beiträgen in einer
638 gemeinschaftlichen Arbeit kann ich das nicht. Und das dann dort hineinzquetschen ist für mich
639 unseriös. Also ich kann es nicht, vielleicht kann wirklich jemand sagen „Da habe ich auch meinen
640 Raster im Kopf, wie ich das bewerte.“. Da kommen für mich auch so viele verschiedene andere
641 Faktoren dazu. Soziale Kompetenzen dann auf einmal rein, im Unterschied zum
642 Mathematischen. Ich denke das hat genauso seinen Beitrag und das kann eine Note nochmal
643 nachschärfen. Aber ich kann ruhig meine Punkte nehmen, ich kann ein Schularbeitsergebnis
644 nehmen und das was ich habe sehr streng nach einem Regelwerk funktioniert und sagen auf das
645 würde ich kommen. Aber dann muss ich immer noch nachschauen „Passt das? Ist das stimmig zu
646 dem was für mich die Leistung des Schülers ausmacht?“ Und ich glaube diesen Blick darf ich
647 nicht verlieren. Beurteilungssysteme die sehr starr nach so Punkteschema, Prozentschema
648 funktionieren, die verlieren das gerne. Ich glaube aber durchaus, dass es so eher hilft. Also
649 keinen Raster zu verwenden wo ich in jeder Zeile Punkt und Beistrich mache. Erstens lassen sich
650 Aufgaben nicht so konkretisieren, es hat also wirklich einen Grund warum hier diese
651 Gliederungen weggefallen sind, das war im Erstversuch nicht der Fall. Es war wirklich die Idee
652 zuerst das so zu filetieren, dass ich es genau zuordnen kann, das ist es aber nicht. Es ein bisschen
653 globaler wieder zu betrachten, das hat einen Sinn, jetzt kann ich es kategorisieren und zuordnen.
654 Dann muss ich auch noch die unterschiedlichen Formen der Beiträge, die Schüler geleistet haben
655 auch noch als ganzes bewerten können und das was ich nach einem Regelwerk beurteilt habe,
656 wirklich nachzuschärfen. Weil sonst geht einfach Information verloren. Sonst fällt mir nichts
657 dazu ein. Vielleicht ist es mein eigenes Unvermögen, also es gibt schon Leute die das können
658 oder die sagen, dass sie es können. Ich weiß es nicht ob es valider ist.

659 Es ist Gott sei Dank auch nicht die Frage von diesem Interview jetzt. Danke auf jeden Fall für die
660 Einblicke! Jetzt kommen ein paar formale Fragen noch. Sie unterrichten an einer AHS halte ich
661 fest.

662 Ja

663 Wie lange unterrichten Sie schon?

664 Deutlich mehr als 20 Jahre, je nachdem ob man Karenzzeiten dazu zählt oder nicht.

665 Ok, und wie lange schon mit Kompetenzrastern?

666 Also im Prinzip probiere ich es das dritte Jahr jetzt aus, also wirklich wo ich es so in dieser Form
667 mache.

668 Also am Beginn des dritten Jahres.

669 Genau, vorhin habe ich immer wieder versucht so ein bisschen eher in lernzielorientierter
670 Beurteilung zu gehen, durchaus auch den Fokus anders zu legen, die Punkte bei der Schularbeit
671 zu zählen, also da habe ich mich schon bemüht. Deswegen habe ich jetzt nicht das Gefühl, dass
672 ich so einen ganz großen Paradigmenwechsel habe. Das einzige: Es kriegt jetzt vielleicht eine
673 andere Form. Ich versuche dem ganzen eine Struktur zu geben.

674 I: Nur kurz, ich weiß nicht ob man es kurz beantworten kann, aber was würden Sie sagen ist für
675 Sie der Unterschied zwischen Lernzielorientierter Beurteilung und Beurteilung mit
676 Kompetenzrastern? Von meinem Gefühl her ja eher Nuancen, oder?

677 L1: Mmmhm, ja.

678 I: Ok. Wie viele Klassen unterrichten Sie insgesamt?

679 L1: 2, in jedem Fach eine.

680 I: Also eine in Mathematik. Verwenden Sie den Kompetenzraster im zweiten Fach auch?

681 L1: Nein.

682 I: Die Schulstufe ist jetzt 1. Klasse und vorher

683 L1: War es 7. und 8. Also ich habe in der 7. angefangen das in Formen zu gießen und hier schon
684 erprobt und voriges Jahr so quasi einmal das Produkt, das Sie kennen mit wenig Abweichungen
685 einfach ausprobiert.

686 I: Die letzte Frage ist sehr offen, weitere Anregungen und sonstige Fragen: Mein Ziel ist ein
687 Leistungsbeurteilungssystem zu entwickeln, das möglichst arbeitsökonomisch in der Praxis ist
688 und mit Kompetenzraster arbeitet. Haben Sie noch weitere Anregungen für mich? Diese Frage
689 kann auch offen bleiben, sie soll nur Raum bieten für Ihre Gedanken dazu.

690 L1: Ich finde es schön, dass Sie sich mit dem Thema befassen. Im Wesentlichen wird es
691 notwendig sein es auch auszuprobieren und ich gespannt in dem Moment in dem Sie anfangen
692 zu unterrichten, ich bin überzeugt Sie werden versuchen es umzusetzen und es wird sich
693 wahnsinnig viel ändern. Also ich finde es super wenn man auch einfach mal versucht aus diesen
694 Erfahrungen mal eine Arbeit zu schreiben. Es ist ganz toll, wenn Sie das mal 10 Jahre
695 ausprobiert haben, Sie dann nochmal eine Arbeit drüber schreiben, fände ich es hilfreich. Weil
696 ich auch jetzt schon merke in den Diskussionen untereinander, die wenig die versucht haben,
697 das einmal zu leben, wie verschieden die Erfahrungen sind woran man scheitert. Die Leute, die
698 in die Richtung schon gearbeitet habe, die sich dem Projekt gestellt haben und gesagt haben „Ja,

699 ich will das machen und einfach mal versuchen kritischer zu gestalten!“, sind an vielen Dingen
700 gescheitert und das schaut dann ganz anders aus als man sich das mal überlegt hat. Und
701 deswegen bin ich gespannt was rauskommt. Ich bin ja immer neugierig auf neues, aber ich bin
702 dann noch mehr gespannt, wie es Ihnen dann in der Umsetzung geht. Die ersten Raster die ich
703 entworfen habe, haben ja ganz anders ausgesehen. Da habe ich mir gedacht „Das könnten wir ja
704 so, und das könnten wir so machen“, und den Diskussionen mit den anderen dann
705 draufgekommen bin, welche Probleme hier auftauchen können, wie das ausufern kann. Ich habe
706 das Gefühl, das ist jetzt so ein halbwegs lebbares Kompromissprodukt, gar nicht so sehr, das wo
707 ich mir denk „Das wär so schön, das umzusetzen!“ Das ist jetzt mal der Versuch einen lebbaren
708 Kompromiss daraus zu machen, alles zu filetieren. Ich muss gestehen ich habe mir dann erst
709 langsam die Frage gestehen, ist das überhaupt wünschenswert. man kommt dann auch auf den
710 Punkt ist das die richtige Form? Kann ich das so messen? Also viele Dinge sind so im Zuge des
711 Arbeitens gekommen und ich habe nicht das Gefühl, dass das fertig ist jetzt. Da kommt noch ganz
712 viel auf uns zu. Ich finde es aber spannend, weil Sie ja den anderen Zugang dazu haben, durch
713 das andere Fach und Sie haben viel darüber gelesen. Nein sonst nichts.

714 Ok, vielen Dank dafür! Ich überfliege hier jetzt noch kurz Zusatzfragen, aber die haben wir
715 glaube ich größtenteils eh schon abgedeckt. Nur um es nochmal abzusichern, würden Sie sagen,
716 dass die Einführung von Kompetenzrastern bzw. in dem Kontext auch die Einführung von
717 Leistungsorientierter Beurteilung dazu geführt hat, dass Ihre Korrekturzeit, also die für
718 Aufgaben für schriftliche, kürzer geworden ist, weil diese Aufgaben sozusagen filetierter gestellt
719 worden sind?

720 Ja.

721 Aber das Erstellen der Beispiel, das hat dann mehr Zeit.

722 Ja, das ist wirklich mehr geworden. Also zu überlegen was prüfe ich ab, da sehe ich einen Schritt
723 in Richtung Optimalisierung. Ich finde das durchaus wichtig, dass sich ein Lehrer das überlegt.
724 Ich verstehe jeden der jetzt sagt, du redest jetzt leicht, weil du stellst es für eine Klasse
725 zusammen und vertiefst dich halt, weil es spannend ist. Ich mache es für fünf Klassen und weiß
726 gar nicht wo ich anfangen soll. Und das ist etwas wo Sie auch sehen werden, also naja Gut
727 bezahlter Halbtagsjob... Da fließt sehr viel Zeit rein. Ich habe eine Stunde, die ich pro Einheit mit
728 allen Korrekturen, mit allen Vorbereitungen, mit allen Materialien erstellen, kopieren und so
729 quasi als Arbeitszeit noch zur Verfügung habe, das ist nicht viel. Und das sind so die Dinge, die
730 man im Alltag gießt dann und auch wenn dann die Gesellschaft, die Eltern sagen das wäre schon
731 wichtig, dass man das als Lehrer immer top macht. Das ist ein ganz hohes Ziel, aber wir haben
732 alle nicht unsere Sekretärin zu Hause, die dann verschiedene Dinge macht. Alleine um sich zu
733 überlegen ich möchte jetzt eine Gruppenarbeit, eine offene Lernphase oder so irgendetwas
734 machen, alleine um sich dort Gedanken zu machen, welche Aufgaben nehme ich, welche
735 Arbeitsaufgaben stelle ich denen zur Verfügung und ich schau mir das an, ist eine Heidenarbeit.
736 Alleine deshalb macht man offene Lernaufgaben nicht so oft. Eine irre Aufgabe, ein irrer
737 Vorbereitungsaufwand. Andererseits im Unterricht selber hole ich mir möglicherweise über das
738 Können und Wissen meiner Schüler ganz viel Information. Ich finde das ganz spannend mich so
739 in diese Gruppendiskussionen dann einzuklinken und zu schauen, wie denken die, wie ticken
740 die, über was diskutieren die in der Gruppe? Das sind dann Dinge, wo ich mir denke „Fein, das
741 hat sich ausgezahlt!“. Manchmal geht es schnell, manchmal weniger. Und „Da ist eh so viel da...“,
742 nein, so viel ist nicht da. Also wenn ich mir überlege welche Aufgaben stellen die Schüler vor
743 welche Kompetenz, was ist mir hier wichtig, dass die hier erarbeiten, dann ist es enorm viel

744 Arbeit. Wenn nur ich irgendetwas nehme, dann ist es leichter, aber dann weiß ich nachher
745 wieder nicht, ob sie eigentlich ihr Ziel erreicht haben. Und deswegen sage ich, da ist für mich der
746 große Unterschied. Auch Schularbeit zusammenstellen ist nicht so viel Arbeit, da sage ich „Das
747 Beispiel und das Beispiel und das Beispiele und das Beispiele und gebe ab“, aber wenn ich sagen
748 will „Was messe ich damit? Und was macht eigentlich Sinn und worüber habe ich schon
749 Rückmeldung von Schülern erhalten und was sollte ich noch fragen?“, dann wird es viel Arbeit
750 das herauszufinden. Das meine ich, da vergeht viel Zeit.

751 Ok, alles klar. Oder sagen wir lieber so weit so gut, alles klar noch nicht. Der Kompetenzraster
752 wird zu Semesterbeginn ausgegeben...

753 Zu Schullehrbeginn, wenn Sie in der Oberstufe semesterweise dann die Module haben und diese
754 abgeschlossen sind. Aber in der Unterstufe also bis zur 5. inklusive bekommen die einen Plan für
755 das Jahr.

756 Ok, ja aber das haben wir dann eh schon gehabt, dass die Schüler dann gern diesen Raster,
757 zumindest für die Schularbeit verwenden um ein bisschen abzuchecken in welchen Bereichen
758 sie fit sind und in welchen noch nicht so.

759 Also das wäre die Idee oder die Intention warum kriegen die das auch in die Hand, dass sie auch
760 einen Überblick bekommen. Was habe ich schon, was habe ich noch nicht? Ich bin schon
761 gespannt ob das mit den Kleinen gelingt, sie in das hineinzuführen. Ich möchte gern dass du dir
762 das selber überlegst kannst du das schon oder kannst du das nicht oder welche Teile kannst du
763 gut oder nicht. Aber das haben die Großen nicht gemacht. ich habe aber auch auf das nicht
764 gedrungen und gesagt also das sammle ich jetzt ab und ich will das. Weil das kann ich in einem
765 gewissen Sinn nachvollziehen, diese Selbstbewertung ist meistens nicht so wichtig für sie.
766 Deswegen sehe ich es eher auch als Chance einen Überblick zu bekommen über was sollst du
767 bekommen und das passt eigentlich.

768 Ok, ich glaube dann sind wir durch, ich bedanke mich sehr herzlich für die Einblicke! Es war ein
769 sehr aufschlussreiches Gespräch für mich mit einigen Aha-Erlebnissen und beende damit mal
770 die Aufzeichnung!

IV.15.2 Interview mit L2

1 I: Ist es Ihnen beiden recht, wenn ich das Gespräch aufzeichne, damit ich es später
2 transkribieren kann und in den Anhang der Arbeit dazu geben kann?

3 L2.1: Ja.

4 L2.2: Ja.

5 I: Danke sehr und Danke sehr! Konkret heißt das, dass unser Gespräch das Interview 2 sein wird
6 und Sie werden wahrscheinlich L1 und L2 [Anmerkung: Um Verwechslungen mit andern
7 Interviewpartnern zu vermeiden wurden die Kürzel L2.1 und L2.2 gewählt] heißen in der Arbeit,
8 ganz anonym. Wir werden uns Zeit nehmen bis 12 ungefähr, damit ich das im Auge halte ein
9 bisschen, das heißt wir haben eine Stunde. Ich würde sagen wir schießen gleich los auf das
10 Thema 1. Da steht, „Bitte erklären Sie mir, welche Arbeitsschritte für die Leistungsbeurteilung
11 mit Kompetenzrastern von der Entwicklung bis zum Semesterabschluss bei Ihnen notwendig
12 sind. Falls die Gliederung treffend ist, orientieren Sie sich dabei an ihr.“. Sonst wie immer auch
13 gerne ausbüchsen. Fangen wir vielleicht bei Ihnen [L2.1] an und dann machen wir bei Ihnen
14 [L2.2] weiter. Ich vermeide jetzt die Namen, sonst muss ich mir beim transkribieren etwas
15 einfallen lassen.

16 L2.1: Ich habe einen langen Weg hinter mir, was das Beurteilen mit Rastern betrifft. Ich habe
17 jahrelang, praktisch über 20 Jahre lang, mit lernzielorientierter Beurteilung beschäftigt und
18 habe das in einer Klasse, die offenes Lernen als Schwerpunkt hatte angefangen und habe dann so
19 wie es da steht Lernziele aufgelistet, die für ein Semester notwendig waren und immer so im
20 Bedacht auf das, was die Leistungsbeurteilungsverordnung auch sagt, was notwendig ist für
21 Genügend, für Befriedigend, für Gut und für Sehr gut, sodass das irgendwie abgebildet ist, was da
22 an Zielen zu erreichen ist von den Schülern, damit sie eine bestimmte Note erreichen können. Da
23 waren zum Teil die Lernziele, die inhaltlich geprägt waren natürlich in Mathematik, die zu
24 erreichen waren in üblicher Weise in schriftlicher Form und dann gab es dazu noch weitere
25 Lernziele, die zu erreichen waren um so diese Eigenständigkeit, Selbstständigkeit der Schüler
26 zeigen zu können, vor Allem bis weiter über das Maß hinaus gehend,... weit über den
27 Durchschnitt hinausgehend, weit über das Wesentliche eigentlich, so war es genau definiert. Das
28 ist in der Form drinnen gewesen, als das Schüler, die ein Sehr gut haben wollen, müssen noch
29 zusätzlich ein Thema vollkommen eigenständig bearbeiten. Also sie müssen ein Thema sich
30 selber suchen, das irgendwo zum Lehrstoff in dem Semester passend ist. Das sind ganz oft
31 Anwendungsbereiche gewesen, Vertiefungs- und Vernetzungssachen. Sie müssen das Thema
32 selber aufbereiten und präsentieren in einer Form in der Klasse. Das war das, was vollständig
33 eigenständig war und das war notwendig um überhaupt ein Sehr gut erreichen zu können.

34 I: Und das war sozusagen eine mündliche Leistung in Form einer Präsentation?

35 L2.1: Das war eine mündliche Leistung in Form einer Präsentation. Und das andere war ganz viel
36 in schriftlicher Form bei Schularbeiten bzw. Lernzielkontrollen mitunter auch mündliche
37 Prüfungen. Wobei das habe ich so weit als möglich vermieden, weil es einfach in einer Klasse,
38 mit 25-30 Schülern damals noch, fast nicht möglich. Und weil ich sage in Mathematik sollten
39 Schüler das auch irgendwie schriftlich zeigen können, wenn sie es verstanden haben. Also ohne
40 diese Hilfe diese Unterstützung immer vom Lehrer, dass das irgendwie ein bisschen eine
41 Objektivität hat. Ich habe jetzt in den letzten Jahren das System geändert. Ich bin von dieser Art

42 übergegangen zu Kompetenz, nicht mehr Lernziele sondern Kompetenzen genannt, durch diese
43 ganze Weiterentwicklung [lacht], zum Teil umformuliert, damit das über die Verben sichtbar
44 war, die Kompetenz, die da erreicht werden sollte. Ich habe dann ähnlich beurteilt wie damals
45 noch. Also meine Aufzeichnungen haben so ausgesehen damals, dass ich bei diesen Lernzielen
46 dazu habe, ob sie erreicht werden, ob sie zur Gänze erreicht werden oder gar nicht erreicht
47 werden. Also in diesen 3 Stufen habe ich es aufgezeichnet. Erreicht heißt das alles wesentliche
48 erfüllt wurde, dass ich sagen kann die Basis passt, darauf kann man aufbauen, es geht weiter,
49 also das wesentliche erreicht. Und dann zur Gänze erreicht, das war dann auch eine Basis für
50 Sehr gut. Da hat eher dann die Quantität gezählt, das heißt ich habe Aufzeichnungen gehabt von
51 ganz vielen so Einzelkompetenzen und habe gesagt ungefähr $\frac{3}{4}$ davon müssen die Schüler
52 erreichen damit sozusagen ein Genügend überhaupt möglich ist, also das Wesentliche
53 überwiegend. Das waren wirklich die Ziele, die das Wesentliche abdecken. Und dann halt, war es
54 zur Gänze, war es Befriedigend. Zusätzlich darüber hinausgehend dann halt Aufgaben, die sie
55 zum Teil auch außerhalb bearbeitet haben, die dann Anwendungsaufgaben waren, neue
56 Kontextaufgaben, die einfach vernetzter waren, breiter waren, die waren notwendig zu
57 bearbeiten teilweise für Gut und Sehr gut. So wie es auch drinnen steht: Schüler sollen zeigen,
58 dass sie auch eigenständig arbeiten können, selbstständig arbeiten können, Transfer machen
59 können, also dass das irgendwo sichtbar wird. Das sind oft größere Aufgaben, wo es schwierig
60 ist, in den 50min Schularbeiten die unterzubringen, neben der Überprüfung der grundlegenden
61 Ziele. Darum habe ich das häufig außerhalb gemacht.

62 I: Da muss ich jetzt kurz nachfragen, ob ich das richtig verstehe. Also in diesem
63 lernzielorientierten beurteilen, haben Sie quasi mehrere Kompetenzen, mehrere Lernziele
64 formuliert und da hat es jeweils 3 Abstufungen gegeben, also „nicht erreicht“ ...

65 L2.1: Genau.

66 I: ...und 2 Kategorien noch positiv, also „das Wesentliche erreicht“ und „zur Gänze“ erreicht

67 L2.1: Das heißt das Wesentliche sozusagen war irgendwo diese Marke, für eine positive Note.
68 Und da ging es aber nur um ganz grundlegende Dinge, also was für ein Befriedigend notwendig
69 war, das Wesentliche zur Gänze abgedeckt. Nicht irgendwelche Besonderheiten, sondern die
70 grundlegenden Fähigkeiten, die von jedem sozusagen erreicht werden müssen um die Basis
71 abzusichern. Das hat gar nichts mit Eigenständigkeit zu tun oder Selbstständigkeit, sondern eher
72 das, was in der Schule gemacht wird, gemeinsam geübt wird, dass das auch wirklich
73 selbstständig gebracht werden kann an Leistung.

74 I: Also das würde quasi zur Gänze heißen.

75 L2.1: Genau.

76 I: Da gehört das selbstständige Anwenden und Transfer...

77 L2.1: ...noch nicht dazu.

78 I: Noch nicht dazu?

79 L2.1: Nein. Das geht über das Wesentliche hinaus.

80 Das wäre aber für die Note für das Befriedigend, also eher reproduzieren können, das ist
81 Befriedigend. Das aber zur Gänze mehr oder minder. Und die Selbstständigkeit, das ist für Sehr
82 gut und Gut.

83 I: OK aber da haben Sie quasi nicht mehr die drei Kästen, sondern da haben Sie extrige
84 Aufzeichnungen.

85 L2.1: Genau, da habe ich eigene Aufzeichnungen, eigene Aufgaben. Also wenn es möglich war,
86 dann bei Schularbeiten noch ein eigener Part. Da war Angebot von 2 Aufgaben meistens, wo sie
87 auswählen konnten. Es gibt Schüler, die tun sich bei einem Thema leichter als bei einem anderen
88 und es heißt ja nicht, dass sie durchgängig, diese Leistung erbringen, sondern in einzelnen
89 Bereichen sollten sie das. Damit war meistens ein Angebot von 2 Aufgaben, da konnte sie eine
90 auswählen und bearbeiten. Je nachdem wie weit sie diese bearbeiten, ist das die Basis für Gut
91 und Sehr gut. Wenn sie es mehr oder minder deutlich oder ansatzweise geschafft haben, dann
92 war das die Basis für Gut. Zum Teil war es zur Schularbeit dabei, zum Teil aber auch außerhalb
93 der Schularbeit.

94 I: Die zweite Verständnisfrage wäre dann noch, sie haben dann sozusagen pro Kompetenz über
95 das Semester, über das Jahr viele Aufgaben gehabt. Über das wie oft ein Schüler da in welchem
96 Bereich landet, das ist sozusagen eine bisschen eine quantitative Betrachtung, können Sie dann
97 zu einer Beurteilung, zu einer Note kommen. Sie haben quasi viele Aufgaben und dann schauen
98 Sie halt und dann habe Sie sich angeschaut, wo der dann liegt.

99 L2.1: Pro Kompetenz jetzt meinen Sie, oder?

100 I: Mhm.

101 L2.1: Das war sehr unterschiedlich, weil die Kompetenzen ja oft ganz punktgenau klein waren
102 und dann mal größer. Es hat auch Pakete gegeben, mehrere Teilaufgaben unterschiedlichen
103 Anspruchs, oder mal nur einzelne, das ist unterschiedlich, je nach dem.

104 Aber grundsätzlich hat es so Aufgaben...

105 Ja, Aufgabensets, Aufgabenpaket.

106 Lernzielaufgaben....

107 Ja ein Aufgabenpaket sozusagen für einen Kompetenzbereich.
108 Und weil Sie sagen wie oft das gemacht wurde: Ich habe versucht, dass das zumindest bei der
109 Schularbeit einmal überprüft wurde. Dann nochmal so eine zweite Chance sozusagen. Also
110 nochmal 2-3 Wochen nachher, wo die Kinder die Möglichkeit gehabt haben, das vorher nicht
111 erreichte wieder zu zeigen, weil sie es nachgelernt haben, also so quasi eine zweite Chance. Ich
112 habe das zu dem Zeitpunkt, wenn sie es nachher gekonnt haben, da war das erste dann nicht
113 relevant. Das haben die Kinder sehr positiv aufgenommen, es war sehr stresshemmend, weil sie
114 wissen, dass sie das eh nochmal zeigen können und das schaffe ich dann schon. Und am Ende des
115 Semesters für einzelne Kompetenzen, wenn der Schüler gesagt hat „Ok, jetzt fehlen mir noch ein
116 oder zwei damit ich die nächstbessere Note erreichen kann.“, dann habe ich gesagt „Ok, am Ende
117 des Semesters hast du die Möglichkeit dich nochmal über einzelne Kompetenzen überprüfen zu
118 lassen.“. Das geht aber nur in einer Stunde, ich kann jetzt nicht 20, das funktioniert nicht mehr,
119 aber einzelne, eine dritte Chance sozusagen. Und in Härtefällen, natürlich man muss immer
120 sehen, warum hängen die, wenn einer krank war oder wenn das ganze Bild passen würde, aber
121 es fehlt etwas, dann muss man nachschauen warum kommt er da nicht drüber, also individuell
122 praktisch dann hinschauen und schauen das er die Möglichkeit bekommt. Mal nachgehen warum
123 er das nicht schafft und dann die Möglichkeit bieten. Sehr stark immer wieder individuell auf das
124 Kind schauen. Wo steht das? warum schafft es manche Dinge nicht? Wie entwickelt sich das

125 Ganze? Sodass ich immer wieder agieren muss. Nicht erst am Schluss „Pech gehabt, das reicht
126 nicht aus, es ist nur ein Vierer!“, sonder im Lauf des Semester immer wieder schauen, wo das
127 Kind steht welche noch zu erreichen sind und warum das jetzt momentan nicht zu möglich ist.
128 Wie weit kann ich dazu beitragen, dass sich das ändert? Das habe ich lange Zeit gemacht. Es ist
129 bei den Kindern gut angekommen auch bei den Eltern sehr positiv bewertet worden. Sehr
130 transparent, sie wissen was sie können müssen. Sie sind auch gekommen und haben gesagt „Das
131 fehlt mir noch, das will ich jetzt überprüft haben! Können wir noch eine Chance bekommen?“.
132 Das hat recht gut funktioniert. Auch das mit der zweiten Chance und dann noch einmal eine
133 letzte Möglichkeit, das war sehr angstnehmend.

134 I: Dass es da mehrere Möglichkeiten gibt, die Leistung zu erbringen und man das auch schon
135 früher erfährt „Ok, jetzt gerade hat es nicht geklappt und zum Schluss kannst du auch nochmal,
136 diese Leistung erbringen.“.

137 L2.1: Genau, genau! Und die Schüler haben das dann auch mitgeschrieben. Sie haben auch diese
138 Katalog gehabt, diese Plan vom Semesteranfang und da ist alles draufgestanden. Was ist
139 notwendig? Wie oft solltest du die Hausübung präsentieren? Also wirklich alles drauf.

140 I: Aha, die haben den selben Raster wie sie gehabt und wurden auch von Ihnen aufgefordert den
141 selbst mitzuführen, zu schauen ob das dann auch übereinstimmt.

142 L2.1: Genau, die haben das auch wirklich immer mitgeschrieben.

143 I: Ok und das haben sie dann auch gemacht? Ok, gratulation, das ist auch schon anders gelaufen
144 bei manchen.

145 L2.1: Am Ende des Semester habe ich durchgefragt, es waren die Regeln genau klar wann gibt es
146 ein Genügend, ein Befriedigend und so weiter. Das haben sie immer mitgeschaut „Ma Hilfe! Mir
147 fehlt da noch was, ich brauche unbedingt noch, ich möchte noch überprüft werden, geht das
148 noch?“, also die haben scho geschaut selber. Am Schluss habe ich nur in die Klasse geschaut „Ok,
149 ihr sagt mir jetzt welche Note ihr bekommt!“, und ich habe es verglichen und gesagt „Alles klar!“,
150 da hat es nie irgendeine Diskussion gegeben, gar nichts. Ich habe aber, was mir weh getan hat
151 bei diesem System, Schüler gehabt, die gesagt haben „Ok, schriftlich habe ich alles super gehabt,
152 ich habe wirklich alles gekonnt.“, also die Basis war sehr gut, auch von der Mitarbeit her. Aber
153 mich interessiert das nicht, mich freut das jetzt nicht mehr, dass ich mir noch den
154 selbstständigen Beitrag antue. Ein Thema suchen, das aufbereiten, das präsentieren usw. das ist
155 mir zu viel Aufwand, das ist mir Wurst, ich nehme einen 2er in Kauf. Es waren einzelne Schüler,
156 Buben waren es witziger Weise immer wieder. Das hat mir eigentlich sehr, sehr weh getan
157 damals. Ich muss es akzeptieren, das ist das System, sie haben das gewusst, es ist ihre
158 Entscheidung, das habe ich zu akzeptieren, fertig! Es scheitert überhaupt nicht am Fortgehen,
159 das hat damit eh nichts zu tun, sondern einfach sein persönliches Engagement für dieses Fach,
160 diese Eigenständigkeit noch mal zu zeigen. Ja, das war halt so. Ich habe einzelne Schüler bis zur
161 Matura gehabt, die haben sich dann auch anders entwickelt, also auch noch mehr zu tun
162 Richtung Matura dann, weil es eine andere Relevanz gehabt hat. Die haben es zuerst so gemacht,
163 wie sie in die Pubertät gekommen sind, so 3. 4. war ihnen das egal.

164 I: Ja, spannend, spannend!

165 L2.1: Ich habe damit wirklich gelernt, damit umzugehen. Das ist zu akzeptieren, das ist die
166 Schülerentscheidung! Wenn er das so will und ihm das so passt, dann ist es so. Für mich war das

167 nicht in Ordnung, weil ich weiß „Du könntest noch viel mehr und da sind Angebote!“. Nein, wenn
168 das für ihn so ist, dann ist das so und dann habe ich es zu akzeptieren und deshalb ist er nicht
169 besser oder schlechter, das hat ja damit nichts zu tun. Das war am Anfang für mich sehr, sehr
170 schwer muss ich sagen.

171 I: Ja, nachvollziehbar.

172 L2.1: Aber ich habe dann viel damit gelernt. Das andere ist auch so die Taktierer, also da habe
173 ich auch immer wieder ein Problem gehabt damit, weil manche zu taktieren anfangen, weil sie
174 alles wissen und sie können das System ja für sich nutzen, es ist so. Dann hat es manche Schüler
175 gegeben „Ok, das erste mal muss ich nichts tun. Jetzt schau ich mir mal an, was ich mir alles so
176 mitgenommen habe, was ich weiß. Geht es schon gut, dann muss ich gar nichts tun.“. In
177 Mathematik durchaus möglich, wenn einer sehr gut ist, das passt. „Wenn ich merke, hoppla, da
178 fehlt mir irgend etwas oder da passt irgend etwas noch nicht, dann muss ich doch noch lernen,
179 da habe ich eh die zweite Chance.“ Ein Mädchen habe ich gehabt, die hat das durchgezogen über
180 die Jahre. Also wirklich beim ersten immer ganz schwach, so Genügend herum, bei der zweiten
181 alles da gewesen. Dann habe ich das System insofern geändert, dass es bei der zweiten Chance
182 nur mehr die Grundkompetenzen gibt. Das heißt das Angebot für das darüber hinausgehende,
183 gibt es bei der Schularbeit und dann aber nicht mehr. Nachher geht es darum, dass die
184 Grundlagen gesichert werden. Dann war das Umdenken, da haben manche so taktiert, dass sie
185 gesagt haben.... Das sind so die Auswüchse gewesen, einzelne Schüler. „Ok super, jetzt nehme ich
186 mir die Zeit bei der Schularbeit und mache nur diese vernetzenden, vertiefenden und bekomme
187 ein Nicht Genügend, aber das ist mir Wurst, weil ich bekomme eh eine gute Note.“

188 Und ist das bei der Schularbeit quasi transparent, welche Aufgaben da in welchem Bereich
189 gewertet werden?

190 Ja, ja, das habe ich damals wirklich so „Das ist der Grundteil und das ist die Vernetzung.“. Dann
191 quasi „Ok, dann nehme ich diese Stunde [die Schularbeit] her und mache nur die hinteren
192 Aufgaben, weil dann schaffe ich die. Dann habe ich die Voraussetzung für Sehr gut und die
193 Grundlagen mache ich dann in der zweiten Chance, dann habe ich das auch.“ Das war auch so ein
194 Auswuchs. Aber das waren unheimlich intelligente Kinder, sehr logisch gestrickte und sehr
195 strukturiert, die einfach geschaut haben, wie das System ist und dann das System bestmöglich
196 nutzen. Das heißt ich habe wirklich mit diesem System selber unheimlich viel gelernt und immer
197 wieder von Semester zu Semester, von Jahr zu Jahr die Rahmenbedingungen geändert um
198 manche Dinge abzufangen, weil etwas für mich nicht gepasst hat. Manchmal habe ich für mich
199 sagen müssen „Das ist so.“, es gibt kein System das perfekt ist und je nachdem wie klug oder
200 intelligent die Kinder sind, nutzen sie das System für sich und das ist auch ok so. Das ganze
201 Leben läuft so. Wenn er klug ist in der Hinsicht, dann hat er sich einiges für das Leben
202 mitgenommen und kann das auch in der Lebensbewältigung nutzen. Ich hab mir das dann
203 mitgenommen und gesagt „Passt so.“, aber ich hab das lernen müssen. Das war nicht so ganz
204 ohne am Anfang.

205 I: Das glaube ich, das glaube ich! Ich muss jetzt leider lernen ein bisschen auf die Zeit zu
206 schauen...

207 L2.1: Und dann habe ich es nochmal geändert, das System, vollkommen. Ich arbeite jetzt seit 2
208 Jahren mit einem anderen System, mit der Weiterentwicklung von diesem System. Mit den
209 Kompetenzrastern.

210 I: Also mit den Kompetenzrastern unterscheidet es sich jetzt schon Wesentlich vom LOB System
211 vorher, also lernzielorientierte Beurteilung.

212 L2.1: Ja, ja.

213 I: Was hat sich verändert?

214 L2.1: Erstens mal wie das aussieht: Ich habe die Kompetenzbereiche noch mal definiert und
215 keine Teilkompetenzen. Ich prüfe nur mehr Bereiche. Ich habe schon noch Teilkompetenzen
216 drinnen in der zweiten Spalte aber es wird nur der Gesamtbereich bewertet. Ich habe 3
217 Kompetenzbereiche üblicher Weise pro Semester und überprüfe üblicherweise die Bereiche. Ich
218 habe Glück gehabt voriges Jahr, dass genau ein so ein Bereich Schularbeit Stoff war, das war
219 dann sehr einfach. Ich habe halt die Aufgaben, ein Aufgabenpaket von sehr einfachen bis... wie
220 gesagt jetzt anders, also ein Gesamtpakte von den grundlegenden Sache bis zu Anwendung,
221 Transferaufgaben schon, Vernetzung, alles als Gesamtpaket ohne irgendwelche speziellen
222 Kennzeichnungen, aber so dass aufsteigend dargestellt war.

223 I: Also da gibt es dann Kompetenzbereiche und auch rechts die Bewertungsstufen.

224 L2.1: Genau, Niveaustufenbeschreibung habe ich dazu, also Kriterien und Erfüllungsgrade
225 beschrieben. Kriterien nach denen ich beurteile, also zum Beispiel die Nachvollziehbarkeit ist
226 das erste für die schriftliche Beurteilung, also kann ich die Aufgaben, die Darstellung
227 nachvollziehen, damit ich überhaupt etwas bewerten kann. Das zweite ist dann die sachlogische
228 Richtigkeit, was natürlich der Schwerpunkt ist. Dann haben wir noch die Vollständigkeit und die
229 Verwendung der mathematischen Fachsprache. Also ob sie verwendet wird und wie korrekt die
230 verwendet wird und wie weit das ganze vollständig dargestellt und bearbeitet wird.

231 Also eigentlich, interpretiere ich das ganze richtig, weg von einer Skalierung nach recht, die
232 direkt gekoppelt ist an die Notendefinitionen in der LBVO?

233 Mhm, schon wieder. Das sind die Kriterien für die Beurteilung, die schaue ich mir an, nach diese
234 Kriterien schaue ich mir die Aufgaben an.

235 Schauen Sie bei Aufgaben... Also sind die beim KR in den Spalten nach rechts dann drin?

236 Nein, der KR schaut nur so aus: Wir gehen vom Lehrplan aus. Wir müssen ja mehr oder minder
237 den Lehrplan abbilden, wird dürfen nichts weggeben, wir dürfen nichts dazugeben, es muss der
238 Lehrplan ersichtlich sein. Wir haben dann die Lehrplaninhalte nach Themen geordnet und dann
239 in diese Themenbereiche praktisch, die zweite Spalte die Teilkompetenzen reingeschrieben und
240 rechts habe ich eine dritte Spalte, da schreiben die Kinder die Bewertung rein und die
241 Bewertung ist nicht mit Prozent oder mit Punkte und nicht mit keine Ahnung was sonst noch
242 möglich wäre, sonder wir haben über Symbole oder Buchstaben, die Niveaus beschrieben, also
243 gekennzeichnet und dahinter gibt es eine Beschreibung der Niveaus. Wir haben „z“ für das
244 Zielbild, das ist wenn man Note kombiniert damit, das Wesentliche zu Gänze erreicht, was
245 Richtung Befriedigend gehen würde, wenn das durchgängig wäre sozusagen. Dann haben wir
246 oberhalb des Zielbildes und unterhalb des Zielbildes, „u“ und „o“. Ich habe für mich aufgrund
247 meiner Vorerfahrung das „o“ noch einmal geteilt, weil ich sage es gibt Kinder, die gehen so
248 ansatzweise, so merkbar darüber hinaus, aber andere gehen deutlich darüber hinaus und das ist
249 genau der Unterschied zwischen Gut und Sehr gut. Damit ich das irgendwie aufzeichnen kann
250 habe ich das „o“ gesplittet.

251 Das ist im Prinzip ein Notenbegriff auch.

252 Ja, ist es im Prinzip. Damit habe ich aber keine Punkte, ich kann nicht rechnen damit. Ich kann
253 sicher nie einen Mittelwert rechnen damit, ich kann nix ausgleichen, das kann ich nicht machen
254 damit. Damit ist das sozusagen obsolet. Natürlich brauche ich die Abbildung der Noten, sonst
255 kann ich es ja nicht Beurteilen danach. Und das ist jetzt sozusagen neu, dass ich die
256 Themenbereiche..., dass ich jeden Bereich bewerten muss aufgrund des Aufgabenpakets und das
257 war die große Herausforderung, das war die Challenge für mich letztes Jahr. Ich bin
258 draufgekommen, dass es ganz wesentlich ist, wie ich die Aufgaben stelle, damit ich das
259 überhaupt machen kann, dass es ganz wesentlich ist, wie ich die Aufgaben und Aufgabenpakete
260 zusammenstelle, wo ich von vornherein wissen muss, woran sehe ich jetzt, welche Stufe das
261 Kind erreicht. Woran sehe ich, wo ist das Wesentliche? Was muss da sein, damit ich sagen kann
262 Zielbild erreicht, das Wesentliche zur Gänze erreicht. Wo geht es darüber hinaus? Ich muss das
263 Paket so bauen, dass genau das sichtbar wird, damit ich das ablesen kann. Das ist die große
264 Challenge gewesen. Das ist ein Lernprozess gewesen, in dem ich noch drin bin.

265 I: Ich komme sofort zu Ihnen. [L2.2]

266 L2.2: Kein Problem! Du [L2.1] hast ja immer so viel zu erzählen.

267 I: Ja allerdings, aber ich bin ja überzeugt, dass Sie auch viel zu erzählen haben. Genau das ist für
268 mich auch ein ganz spannender Punkt, diese Koppelung von Aufgaben zu Lernzielen, wenn Sie
269 da vielleicht nochmal in's Detail gehen: Auf der einen Seite wie das war rein inhaltlich die
270 Connection, aber eben auch das dann geht, dass man das in den Spalten vom KR unterscheiden
271 kann, ist das gerade oberhalb, unterhalb vom Zielbereich bzw. oberoberhalb oder nur oberhalb,
272 ansatzweise.

273 Da haben wir uns zurechtgelegt, was sind die Kennzeichen aufgrund der LBVO. Das Wesentliche
274 sind Aufgaben, die eigentlich Reproduktion aus dem Unterricht bedeuten. Das heißt, das sind
275 Kontexte drinnen, die dem Schüler bekannt sind, also keine fremden sondern vertraute
276 Kontexte, die Komplexität ist relativ niedrig und auch diese Mehrstufigkeit, die verlangt wird ist
277 relativ niedrig, relativ gering und der Abstraktionsgrad ist auch gering. Wie gesagt reine
278 Reproduktion aus dem Unterricht. Wenn es darüber hinaus geht, heißt das, dass wir neue
279 Kontexte suchen, damit der Transfer notwendig ist, dass wir zum Teil den Abstraktionsgrad
280 erhöhen, je nach dem wo wir halt gerade sind. Aus Zahlen Variablen machen zum Beispiel. Oder
281 wir machen komplexe Gebilde von der Struktur her. Da haben wir verschiedene Möglichkeiten,
282 wie wir das Ganze steuern. Auch Zahlen zu wählen, dass das Ganze zu rechnen viel komplexer
283 und schwieriger wird. Es gibt ganz unterschiedliche Möglichkeiten, auf jeden Fall geht es um
284 eine höhere Komplexität, höheren Abstraktionsgrad, neue Kontexte, die die Kinder dann
285 eigenständig bearbeiten müssen. Das sind Dinge, nach denen wir die Aufgaben dann bauen.

286 I: Das heißt, Sie haben es generell eigentlich immer parallel immer mitlaufen in schriftliche
287 Beurteilungen und da dann halt für jede Aufgabe verschiedene Schwierigkeiten.

288 L2.1: Naja, nicht für jede Aufgabe, aber für das Aufgabenpaket. Also ich habe jetzt mehr oder
289 minder den einen Themenbereich im Paket, wo ich schaue dass ich möglichst alles Wesentliche
290 abdecke und sichtbar mache, was ich haben möchte, das ist das erste Ziel: Was möchte ich jetzt
291 überprüfen?

292 I: Ja stimmt, das habe ich jetzt falsch gesagt.

293 L2.1: Genau und dann schauen, dass ich die so gestalte, dass genau das sich widerspiegelt, also
294 die steigende Komplexität eigentlich oder fremder Kontext, also dass zumindest eine solche
295 Aufgabe dabei ist. Das ist ganz unterschiedlich, je nach dem in welchem Themenbereich man
296 gerade ist. Aber das gibt es nicht wirklich so als Vorlage, sondern das muss man jedes mal neu
297 machen, das ist so der große...

298 I: Ja, das ist wohl einer der großen Punkte.

299 L2.1: Und diese Aufzeichnungen, wann man zur Gesamtnote kommt, das ist sozusagen die
300 nächste Challenge. Wenn ich da so eine Serie von Aufzeichnungen habe von jedem Schüler, dann
301 ist spannend was ich da alles herauslesen kann. Ich habe so ein DIN-A4-Blatt, wo Schüler
302 senkrecht in der Spalte stehen (also das ist für mich selber) und habe dann rechts die
303 Kompetenzbereiche, die in dem Semester anstehen und zu jedem Kompetenzbereich die
304 Aufzeichnungen über die Buchstaben dann mehr oder minder. Ich sehe ganz deutlich, was
305 passiert in der Klasse, wo stehen die, habe ich Handlungsbedarf irgendwo. Wenn ganz viele noch
306 negativ sind in einem Bereich, dann heißt das ich muss aktiv werden, da passt noch etwas nicht.
307 Ich sehe die Entwicklung auch bei jedem einzelnen Schüler, wie der agiert. So ähnlich wie ich es
308 beschrieben habe sehe ich es auch in den Arbeiten; ansteigend, gleichbleiben, abfallend. Einen
309 Punkt habe ich noch geändert, das war bezüglich Thema Nachhaltigkeit, das war für mich so
310 beobachtbar: Wenn das mit der zweiten Chance macht und sagt „Es spielt überhaupt keine Rolle,
311 was du beim ersten mal gemacht hast.“, ist es so, dass sie sagen „Dann ist es wirklich egal, dann
312 fange ich beim zweiten mal erst an zum Lernen.“ oder „Mir ist es egal, wenn ich es einmal
313 erreicht habe, dann ist es erreicht, Wurst was beim zweiten Mal passiert, es zählt auf jeden Fall,
314 das was beim ersten Mal passiert ist.“. Früher habe ich gar kein zweites mal gemacht. Wie oft
315 sollten sie das zeigen? Reicht das einmal im Semester? Wie oft tu ich das überhaupt? Wie oft
316 kann ich das? Da haben wir gesagt „Jetzt probiere ich es anders!“, und das habe ich jetzt auch
317 durchgezogen und es ist nachwievor so, dass im Sinne der Nachhaltigkeit es eine Rolle spielt,
318 was du beim ersten mal, zweiten mal, dritten mal machst, das heißt es ist nicht vollkommen
319 weggewischt. Ich sage „Wenn du es erreicht hast (also positiv) dann bleibt dir das. Aber wenn
320 sozusagen du nachher absinkst, dann ist das nicht vollkommen unberücksichtigt, wenn das
321 systemisch läuft. Wenn das einmal ist, dann spielt es keine Rolle, aber wenn das wirklich von
322 dem so angelegt wird: „Zuerst strenge ich mich an, dann tu ich nichts mehr.“ Dann ist das
323 systemisches Arbeiten, das für die Nachhaltigkeit nicht gut ist, das heißt der soll das mehrfach
324 [bringen]. Es gibt Leute, die sagen „Es spielt auch im Gesamtbild dann eine Rolle, wie die
325 Entwicklung ist.“ Das war eine große Umstellung für die Kinder, weil in der ersten Klasse habe
326 ich es mit denen noch anders gemacht und in der zweiten habe ich es umgestellt, d.h. es heißt da
327 war es für mich in der Kommunikation, bis dass sie es auch wirklich kapiert haben, dass es
328 anders ist und jetzt geht es. Es geht darum, dass ich es nachhaltig verfügbar hab und ich muss es
329 auch öfter nachweisen. Ja, schauen wir mal wie es sich weiterentwickelt.

330 I: Ok, sehr spannende Einblicke, Danke! Ich mache jetzt für's erste mal einen Cut, weil mich
331 interessieren würde, selbe Fragestellung für Sie [L2.2.], wie schaut das Beurteilungssystem aus?
332 Wenn man nach den Schritten hier geht, wie hat es bei Ihnen funktioniert?

333 L2.2: Also die Grundstruktur ist ähnlich wie L2.1 das geschildert hat. Einfach auch diese
334 Kompetenzbereiche eigentlich. Also Kompetenz umfasst ein Thema und dahinter stecken
335 Lernziele und im NMS-Kontext haben wir eigentlich eine Unterscheidung in 3
336 Lernzielkategorien: Das Wissen, Tun, Können und Verstehen. Die thematischen Inhalte werden
337 nach diesen 3 Kategorien mit Kompetenzen beschrieben oder mit Lernzielen beschrieben und

338 bei uns wird das bevor das Thema im Unterricht kommt auch mit den Schülern besprochen,
339 sozusagen was ist die Erwartung, was gelernt werden soll im Rahmen von diesem Thema. Das
340 wird in das Heft eingeklebt um zu sagen ein neuer Abschnitt beginnt und das soll erreicht
341 werden am Ende vom Abschnitt. Die Aufzeichnungen erfolgen dann auch nicht im Detail pro
342 Kompetenz, weil es teilweise nicht leistbar ist, sondern über einen thematischen
343 Kompetenzbereich. Es ist so dass wir im Unterschied zu L2.2 einen eigenen Kompetenzraster
344 haben, das heißt pro Schüler wird ein Aufzeichnungsraster geführt. Der Vorteil ist man hat einen
345 Blick sofort auf den einzelnen Schüler, die einzelne Schülerin, das heißt ein DIN-A4-Blatt pro
346 Schüler.

347 I: Ok, das heißt ein DIN-A4-Blatt pro Schüler, das quasi an der Schule für das Fach.

348 L2.2: Das sozusagen in der Hand der Lehrperson für das Fach, ich kann nur für Mathematik jetzt
349 sprechen. Es gibt pro Schüler einen Aufzeichnungsraster.

350 I: Und der ist in anderen Klassen gleich, wenn die Lehrer, das auch verwenden.

351 L2.2: Wenn sie es verwenden, dann ja. Aber die Erfahrung, die wir jetzt gemacht haben ist, dass
352 das einerseits von Vorteil ist, wenn ich den Blick natürlich auf den Schüler habe. Was schwierig
353 ist, ist der Querblick über die ganze Klasse, aber es hat sich einfach als positiv herausgestellt
354 gerade bei Elternsprechtagen, sodass die Eltern natürlich auf ihr Kind blicken, das ist sehr
355 transparent. Es wird über das ganze Jahr ein Aufzeichnungsraster verwendet, der auch in zwei
356 Semester geteilt ist.

357 I: Und digital wird der nicht geführt?

358 L2.2: Nein, das ist händisch, digital schaffen wir es nicht. Mit Excel sicher machbar, aber in der
359 Realität müsste man dann immer einen Laptop oder einen Computer dabei haben.

360 I: Oder doppelt Schrift führen.

361 L2.2: Ja.

362 I: Das wollte ich auch noch fragen: Sie haben Kompetenzbündel 1 und Kompetenzbündel 2 und
363 bei jedem Kompetenzbündel haben sie im Raster nochmal die Unterteilungsbereiche also

364 L2.1: Kompetenzen, also die Handlungs.... sind schon die Kompetenzbereiche

365 L2.2: Kompetenzen... Du [L2.1] hast es wahrscheinlich als Kompetenz und wir haben es nochmal
366 unterteilt in Können, Wissen, Verstehen.

367 I: Ah genau. Das ist eben der Unterschied.

368 L2.2: Das ist der Unterschied zwischen uns zum Beispiel.

369 L2.1: Wir überprüfen ja eigentlich das Können. Das setzt voraus, dass die etwas Wissen und so
370 weiter und verstehen können. Überprüfen kann ich nur das Können.

371 I: Und diese Handlungsbereich werden bei Ihnen [L2.2]...

372 L2.2: Nein, das sind keine Handlungsbereiche, sondern unterschiedliche Qualitäten von
373 Kompetenzen, das heißt das eine ist Wissen oder Produktion, d.h. entweder ich weiß etwas oder

374 ich weiß nichts. Das Können ist die Umsetzung des Wissens und das Verstehen steht sozusagen
375 darüber...

376 I: Das ist Reflexions....

377 L2.2: Reflexions...

378 I: Reflexionskompetenz

379 L2.2: Die Kernidee sage ich mal, wo sozusagen die Grund... Das was man verstehen soll in dem
380 Gebiet in Mathematik.

381 L2.1: Das ist für mich im Können eigentlich drin alles.

382 L2.2: Ja, im NMS-Kontext ist das so eingeführt worden, dass man so eine Unterscheidung
383 einzieht.

384 I: Ja, das ist eine interessante Frage, hat beides sehr seine Berechtigung, kenne ich aus dem
385 englischsprachigen Raum auch.

386 L2.2: Ja, ist verstehen ein Teil vom Können?

387 L2.1: Aber die Formulierung der Kompetenz ist handlungsorientiert, d.h. an der Formulierung
388 erkennt man die Handlung, die notwendig ist in dem Bereich. Das heißt die Verben geben immer
389 an ob begründen notwendig ist, oder rechnen, interpretieren, beweisen oder wie auch immer.
390 Jedenfalls da steckt drinnen (und deswegen nicht nur ein Lernziel) sondern auch wirklich
391 Kompetenz, in der Formulierung.

392 L2.2: Und das andere bei uns ist natürlich, dass nicht jedes einzelne Lernziel eigentlich
393 rückgemeldet wird. Die Frage ist eigentlich auch rückmelden an Leistung. Was ist gut dass man
394 es auch im Hinterkopf hat, dass man es unterrichtet, weil es vielleicht für die nächste Klasse
395 wichtig ist? Aber was ist eigentlich beurteilungsrelevant? Die Unterscheidung kommt im
396 Aufzeichnungsraster natürlich nicht mehr zum tragen, weil es einfach auch von der
397 Aufzeichnung her nicht möglich wäre.

398 I: Also diese Feinziele sind nicht mehr erkennbar, es gibt nur mehr den Kompetenzbereich.

399 L2.2: Es gibt den Kompetenzbereich bei uns im Raster und dann gibt es ein eigenes Blatt wo
400 diese Feinziele, Kompetenzen, wie man es nennt, aufgelistet sind und das wird dann mit den
401 Schülern besprochen bevor das Thema unterrichtet wird.

402 L2.1: Das ist vielleicht auch der Unterschied, dass du sagst ihr macht das zu jedem Thema und
403 ich mache das pro Semester. Also von mir bekommen die Schüler am Anfang vom Semester, du
404 sagst am Anfang des Themas, das ist ein kleinerer Bereich.

405 L2.2: Ja, es ist ein kleinerer Bereich.

406 I: Also am Anfang von einem Thema bekommen sie den Zettel mit den Feinzielen.

407 L2.2: Genau.

408 I: Aber über das Semester gibt es nur einen KR, der auch über die Schule gemeinsam verwendet
409 wird.

410 L2.2: Nein, über die Klasse. Über die Schulstufe.

411 I: Ja, über die Schulstufe. Und zum KR hätte ich noch die Frage: Sie haben die Untergliederung in
412 die Handlungsbereiche.

413 L2.1: Nein, nicht Handlungsbereiche, in die Ziele, Kompetenzen, das heißt eigentlich
414 Teilkompetenzen. Und ihr habt es nochmal in Wissen, Können und Verstehen unterteilt.

415 L2.2: Ja, genau.

416 I: Also die Zeilen sind die Kompetenzen, des Kompetenzbereichs.

417 L2.2: Mhm.

418 I: Und was wären die Spalten.

419 L2.2: Naja, im NMS-Kontext spricht man von der 4.0-Skala.

420 I: Ja, habe ich schon gelesen.

421 L2.2: Also wir probieren es aus mit der 4.0-Skala zu beurteilen. Die Idee dahinter ist, das kommt
422 von MAZANO aus dem amerikanischen, dass 3.0, das ist eine 5-stufige Abstufung von Leistung.
423 Also 0.0 ist sozusagen nicht, 4.0 ist hervorragend und die Definition 3.0 ist das Zielbild. Das
424 unterscheidet sich jetzt wesentlich von deinem [L2.1] Zugang, weil das Zielbild mehr als das
425 Wesentliche darstellt, also darüber hinaus schon. Das 4.0 ist schon über das Ziel. Wir haben die
426 Unterscheidung, dass bei uns das darüber hinaus...

427 L2.1: Das 3.0 wäre bei euch ein 2er praktisch...

428 L2.2: In etwa, wenn man es umrechnet, umlegen würde. Das heißt unsere Abstufung zum Sehr
429 gut ist eine Stufe, wo du zwei hast, das ist einfach ein anderer Zugang. Was wir jetzt für uns noch
430 eingeführt haben, wir gehen vom Zielbild aus, was ist das, was wir erwarten vom Gros der
431 Kinder, dass sie können sollten in einem thematischen Abschnitt. Wir haben auch nochmal
432 definiert was ist das Minimum, in dem Fall mal für Beurteilung mit Genügend am Ende vom
433 Semester, am Ende vom Schuljahr. Auch bei einer Schularbeit, was ein Schüler, eine Schülerin
434 zeigen soll, damit wir sie positiv beurteilen können. Wir haben das nochmal definiert. Wir haben
435 sozusagen das 2.0 als Minimum definiert und das aber auch inhaltlich ausgeführt. Es gibt zum
436 Beispiel über die Schulstufe hinweg den Konsens, einfach was Vergleichbarkeit betrifft und
437 Berechtigungen. Es ist schriftlich festgelegt worden, was das Minimum ist, das ein Schüler, eine
438 Schülerin können sollte beim Prozentrechnen, beim Thema rationale Zahlen oder so ähnlich.

439 L2.1: Also inhaltlich bestimmt und nicht auf Niveau bestimmt.

440 L2.2: Inhaltlich bestimmt.

441 L2.1: Ok, weil normal sage ich Inhalt kann ich nicht weg lassen, davon gehe ich aus. Das heißt
442 alle Inhalte sind verpflichtend, gerade Unterstufe...

443 L2.2: Ja eh, es sind alle Inhalte verpflichtend.

444 L2.1: ...und ich kann das nur in einem bestimmten Niveau erreichen und wenn das Niveau halt
445 niedrig ist, dann

446 L2.2: Ja, ein Minimumbereich was muss ich im Prozentrechnen können, damit ich positiv bin.

447 I: Ok, und auf der Skala ist es so, dass 0.0 ist gar nichts und ab 2.0 und höher ist es positiv.

448 L2.2: Genau.

449 I: Das heißt 1.0 ist auch noch negativ.

450 L2.2: Ist auch noch negativ. In der 5. und 6. Schulstufe.

451 I: Ach so, mir kommt gerade, ihr habt ja eine anderes Noten...

452 L2.2: Ja, wir haben in der 7., 8. Stufe nochmal grundlegend vertieft und da haben wir sozusagen
453 noch mal eine zweite Schwelle... sehr komplex...

454 I: Ja, da muss ich ehrlich zugeben, da muss ich mich nochmal einlesen. Ich weiß, dass es das gibt.
455 Ich schaue mir das gerne zu Hause nochmal an, aber das bekomme ich alleine hin.

456 L2.2: Aber es ist so, dass wir jetzt in der 7. und 8. Schulstufe nochmal eine Hürde gebaut haben,
457 nachdem die grundlegende Beurteilung ja nicht definiert ist laut Gesetzestext. Da steht nur
458 vertiefte Beurteilung ist nur AHS-Niveau, aber das ist ja auch nicht definiert. Die Symbole von 1-
459 5 sind definiert, aber die Noten, die wir dann in der grundlegenden Beurteilung vergeben, da
460 gibt es keine Definition dahinter, was das Symbol bedeutet, also haben wir uns Hilfen gebaut. Die
461 Hilfe ist, das 2.0 ist das Minimum für eine vertiefte Beurteilung. Es geht ja um die Berechtigung:
462 Mit vertieft beurteilt gebe ich dem Schüler die Berechtigung, dass er weitergehen kann,
463 Oberstufe, Matura machen kann. Und das 1.0 ist das Minimum für eine grundlegende
464 Beurteilung, also Anschlussfähigkeit an das Arbeitsleben, an das Berufsleben, an den Alltag.

465 I: Aber nicht für eine höhere, weiterführende Schule.

466 L2.2: Aber nicht für eine weiterführende Schule, genau. Von dem her ist der Blick auf Leistung
467 natürlich ein ganz anderer geworden. Wir schauen jetzt hin, was können die Schüler, und nicht
468 mehr was können sie in der Summe über alles hinweg. Die Quantität gibt es nicht mehr, wie wir
469 es bei Punkten und Prozent gehabt haben. Das ist auch bei Schularbeiten der andere Blick
470 darauf.

471 L2.1: Vollkommen.

472 L2.2: Wo auch viel Entwicklungsarbeit bei den Kollegen und Kolleginnen jetzt passieren muss.
473 Ich schaue nicht hin und sage was ist die Summe der Punkte über alle Themenfelder hinweg,
474 sondern was ist die Qualität der Leistung in den einzelnen Themenfeldern und das ist so die
475 andere Sichtweise, wenn ich mit Kompetenzrastern beurteile oder wenn ich Leistung
476 aufzeichne.

477 L2.1: Und das spannende ist, wenn man beides gleichzeitig machen muss. Wir haben aufgrund
478 der LBVO immer noch den Auftrag, wenn wir das tun (wenn wir das machen mit all den anderen
479 Beurteilungssystemen), wir müssen trotzdem das rückführen auf das... Herr Gott! Das ist wie in
480 der AHS das muss man sichtbar machen mit Punkten oder Prozenten oder irgendwie so.

481 L2.2: Müsst ihr?

482 L2.1: Ich habe es voriges Jahr aufgehört.

483 I: Man muss auf jeden Fall auf die Formulierungen eingehen in der LBVO. Ob des bepunktet sein
484 muss, wäre meine Interpretation, steht nicht drinnen, aber...

485 L2.2: Es muss rückführbar sein, es muss ganz klar sein, wie kommt der Schüler zur Note.

486 L2.2: Es ist echt so, ja. Ich habe es voriges Jahr nicht mehr so gemacht. Ich habe vorher wirklich
487 den Auftrag gehabt, wo noch niemand das anders gemacht hat, dass ich das parallel in % das
488 sichtbar mache und das ist ein Wahnsinnsaufwand. Zum Teil ist es nicht kompatibel, weil ich
489 anders hinschau, weil mit den Punkten zählt man halt, vor allem früher haben wir so gezählt, jetzt
490 ist es eh schon besser.

491 I: Wir kommen genau zu dem Thema eh später noch. Wahrscheinlich wird es die nächste Frage,
492 nachdem ich mir ein bisschen die Zuckerl rausuchen muss. Von Ihnen hätte mich jetzt noch
493 sehr interessiert, wie diese Verbindung... Mir ist ungefähr klar, wie die Felder aussehen, es gibt
494 die Kompetenzbereiche, die Kompetenzen und nach rechts die 4.0 Skala.

495 L2.2: Ja, genau.

496 I: Und jetzt habe ich einen Raster, der mir quasi schon sagt, wo ich hinwill, aber einerseits
497 welche Leistungen heben Sie ein und auf der anderen Seite wie meistern Sie die
498 Herausforderung, dass ich eine Verbindung brauche von den Bewertungen der
499 Leistungsfeststellungen und der Beurteilung, dass ich das auch irgendwie in den Raster rein
500 bekomme.

501 L2.2: Also in dem Raster werden aufgezeichnet die Leistung in den Schularbeiten, weil die
502 Schularbeiten das abbilden, was in dem KR auch gefordert ist. Wir müssen eine Note drunter
503 schreiben, weil wir dazu verpflichtet sind, aber aufgezeichnet werden einfach nur die einzelnen
504 Qualitäten der Leistung. D.h. der hat dann im Themenfeld rationale Zahlen zum Beispiel in dem
505 Fall ein Hackerl, ein „x“ oder was auch immer bei 3.0, d.h. er hat das Zielbild erreicht. Die
506 Schularbeit stellen wir sehr ähnlich zusammen wie L2.1 indem wir unterschiedliche
507 Komplexitätsgrade in den Aufgaben sichtbar machen. D.h. wir haben immer eine Aufgabe, die
508 über das Themenfeld hinausgeht, die einen Transfer erfordert, die neuartig ist, damit bei jedem
509 Themenfeld dieses 4.0 erreicht werden kann, die höchste Komplexitätsstufe, wenn es machbar
510 ist für den Schüler, die Schülerin. Die Schularbeiten werden aufgezeichnet, ganz gleichwertig
511 auch die zweite Chance, wobei die eine Woche nach der Schularbeit statt findet und maximal 2
512 Themenfelder umfassen kann. Analog zur Schularbeit werden Aufgabenpakete gesetzt aber
513 eben nicht bis 4.0.

514 L2.1: Aha, also macht ihr das auch so.

515 L2.2: Also nicht mehr die höchste Komplexitätsstufe, weil die 2.0 kommt nur zum Einsatz, wenn
516 er nicht mal das Minimum erreicht hat. D.h. das was maximal erreicht werden kann ist das
517 Minimum und das Zielbild.

518 L2.1: Mhm, das habe ich jetzt geändert, früher habe ich das genauso gemacht. Ich mache jetzt
519 wirklich auch bei der zweiten Chance das Gesamtpaket, weil sich manche auch steigern können.

520 L2.2: Dann ist aber genau das, wenn ich da wieder alles möglich mache, dann kommt genau
521 dieses Kalkulieren wieder ins Spiel.

522 L2.1: Das ist mir jetzt nicht mehr aufgefallen, weil ich mit der Nachhaltigkeit sage, es zählt alles.
523 Das habe ich damit abgefangen.

524 L2.2: Vielleicht haben wir den Entwicklungsschritt noch nicht. Was auch aufgezeichnet wird, sind
525 sogenannte Kompetenzchecks, die am Ende von einem Abschnitt gemacht werden können, wo
526 Schüler schauen können, wo stehe ich denn im Bezug zu dem, was ich können sollte, das wird
527 auch eingetragen. Was auch noch rein kommt sind authentische Aufgaben. D.h. wir haben nicht
528 immer alle Aufgaben zur Schularbeit, sondern wir decken manche Themen auch über
529 authentische Aufgaben ab, das ist ein bisschen projektartig. Zu einem Thema, zum Beispiel
530 Statistik, wo du durch deine eigene Datenerhebung und Auswertung mit Diagrammen und
531 interpretieren (1. Klasse zum Beispiel über 4h) das Wissen und das Können, das man haben
532 sollte, angewendet wird. Dann findet die Aufzeichnung auch in diesem Raster statt.

533 I: Und das ist dann eine Abgabe.

534 L2.2: Genau, eine Präsentation, eine Powerpoint oder da können sie sich was einfallen lassen.

535 I: Ok, aber auf jeden Fall ein presentatives Medium.

536 L2.2: Auf jeden Fall ein presentatives Medium und eine Dokumentation der Arbeit. Sei es durch
537 ein Plakat oder schriftlich auch natürlich. Damit man nachvollziehen kann, woher kommt das
538 eigentlich. Das findet zwei mal im Jahr statt

539 L2.1: Ja, das habe ich bei mir auch.

540 L2.2: Was auch noch drinnen ist, sind Hausübungen. Allerdings nur mit gemacht und nicht
541 gemacht, also es wird keine Aufzeichnung über die Qualität der Aufgaben gemacht, weil da eben
542 nie klar ist, wie kommt die Aufgabe zustande. Was am Ende vom Schuljahr natürlich einfließt
543 sind Mitarbeitsaufzeichnungen, die ganz regulär in so einem Mitarbeitsraster geführt werden,
544 die dann auch noch da rein spielen, wenn es um die Note geht. Und wie kommen wir zur Note?
545 In der NMS Entwicklungsarbeit sind sogenannte Entscheidungsgrundlagen veröffentlicht
546 worden. Das ist eine Entscheidungsgrundlage, die kann man adaptieren, wie man aufgrund der
547 Aufzeichnungen in dem 4.0 Raster zu einer Beurteilung kommt. Das sind Sachen wie, wenn der
548 Schüler mehr als so und so viele Aufzeichnungen im Bereich 2.0 hat und nur so und so viele im
549 Bereich 3.0, dann bekommt er die Note so und so. Dann haben wir bei uns insofern ein bisschen
550 adaptiert, weil er uns doch ein bisschen streng erscheint. Es ist oft so, ist das stimmig mit Bild
551 was ich beim Schüler habe, ist das stimmig mit der Beurteilung, die ich aufgrund meiner
552 Aufzeichnungen heraus kommen?

553 I: Ja, weil das jetzt gerade so gut passt und ich die Frage so gern habe werden wir jetzt kurz zu
554 einem Thema weiterspringen. Da geht es nämlich um genau das „Ihre Erfahrung im
555 Spannungsfeld Nachvollziehbarkeit versus Flexibilität“. Nachvollziehbarkeit, damit ist gemeint
556 das kategorisiert wird, das kann über Punkte, Prozente, Rastereinordnungen passieren, „man
557 legt sich eine mechanische Struktur von wenn-dann-Strukturen fest, deren Anwendung in
558 Summe die Note ergibt. Flexibel, so wird der mechanische Zwang durch Struktur gering
559 gehalten, damit der Blick für das große Ganze möglich wird.

560 L2.1: [lacht] Sensationell, das große Ganze, holistische Beurteilen.

561 I: Absichtlich jetzt ein bisschen polarisierend gewählt. Das hat beides seine Vor- und Nachteile.
562 Ich hätte gerne von Ihnen kurz ein Statement. Wichtig wäre mir dabei, ob wir da gerade von der

563 Bewertung sprechen, also über das Korrigieren eines Kompetenzchecks oder einer Schularbeit
564 oder ob wir gerade über das Beurteilen, das am Ende eines Semesters oder Schuljahres passiert,
565 wo ich meine Aufzeichnungen da habe und dann sage es ist eine 2 oder doch eine 3. Ja, fangen
566 wir mit Ihnen [L2.1] an?

567 L2.1: Ja, ok. Wo setze ich an? Was für mich der Wechsel, wo ich angefangen habe das alte System
568 und das neue so zu verändern, das war, dass ich mir vorher eine neue Brille aufgesetzt habe, das
569 war wirklich so. Was sind die Kriterien? Nach denen schaue ich das jetzt an, Brille aufsetzen und
570 genau drüber schauen. Dann entsprechend dahinter, woran erkenne ich das und was bedeutet
571 das jetzt für die Bewertung. Da ist im Prinzip dahinter notwendig, dass ich die Symbole im Kopf
572 habe, was bedeutet welches Symbol.

573 I: Das über Zielbereich und unter Zielbereich

574 L2.1: Genau. Eine große Herausforderung für mich war,... Am Anfang mit dem Aufgabenpaket hat
575 man noch versucht die ganzen Teilaufgaben zu bewerten und aus diesen Teilbewertungen eine
576 Gesamtbewertung des Gesamtbereiches zu machen und das war sehr schwierig muss ich sagen
577 und sehr aufwändig. Das habe ich zuerst dreistufig gemacht: zur Gänze erreicht, teilweise
578 erreicht oder gar nicht. Dann aus diesen ganzen Aufzeichnungen versucht eine
579 Gesamtbeurteilung des Bereiches zu machen, mit einem (ihr sagt halt 3.0, 4.0, ich hab halt dann)
580 n, z, o oder so. Ich habe mir gedacht, das stehe ich nicht durch, das ist mir zu hart, das schaffe ich
581 nicht, auch zeitlich nicht. Ich habe dann im zweiten Semester mir um einiges leichter getan, ich
582 glaube die Brille war irgendwie geschärft, die war schon vorhanden, man schaut einfach anders
583 drauf und ich habe diese Zwischenbeurteilung weggelassen. Ich habe nur den Gesamtbereich
584 beurteilt, d.h. ich habe das korrigiert, habe dann geschaut, wahrscheinlich habe ich auch die
585 Aufgaben schon anders gestellt, dass ich einfach schon die Struktur gehabt habe, was ist alles da.
586 Das ist notwendig für das Minimum, für die untere Hürde, also dass das Wesentliche
587 überwiegend erreicht ist, dass das Wesentliche zur Gänze erreicht ist, sodass ich das während
588 dem Korrigieren schon gesehen habe. Da habe ich relativ leicht dann die Bewertung
589 hinschreiben können. Es waren ganz wenige Ausnahmefälle, dass er vorher irgendwie
590 herummurkst, aber plötzlich dann doch die Anwendungsaufgabe kann, das sind Ausnahmefälle,
591 da muss man einfach dann schauen. Grundsätzlich hat das wirklih sehr gut funktioniert. Es war
592 relativ entspannend für mich. Witziger Weise ist das Korrigieren dann auch schneller gegangen,
593 als ich aufgehört habe holistisch zu beurteilen. Das war irgendwie so ein Gefühl... Weil wir haben
594 viele Diskussionen gehabt mit dem Ministerium usw. und da war auch die Vorgabe, man soll das
595 holistisch Beurteilen. Wie mache ich das? Da komm ich nie hin. Und innerhalb eines Jahres war
596 das dann bei der letzten Schularbeit eigentlich entspannend. Ich glaube das Wesentliche ist aber
597 auch, wie man die Aufgaben stellt, wie man das Paket zusammenstellt, der ganze Prozess vorher
598 und dann kann ich mit der Brille draufschauen.

599 I: Also verstehe ich das richtig, Sie haben die Aufgaben schon vorkategorisiert nach den
600 verschiedenen... erstens gehören sie zu einer Kompetenz und zweiten zu einer Spalte, also....

601 L2.1: Nein, sie gehören in einen Kompetenzbereich und da sind Teilkompetenzen drin, wo ich
602 sage, die will ich auf jeden Fall, dass sie die nachweisen. Das ist nicht der ganze Block, sondern
603 gewisse. Ich will dass die Schüler das schriftlich nachweisen, weil die sind so wesentlich und
604 grundlegend, dass ich das sehen möchte.

605 I: Das heißt es kommen nicht alle dort rein, sondern sie haben gewisse herausgepickt, die für Sie
606 wesentlich sind.

607 L2.1: Also wesentlich immer im Sinne von wie geht es weiter, was brauchen sie als Basis, damit
608 sie darauf aufbauen können. Da dürfen keine Lücken sein. Und dann halt auch immer der Teil
609 der darüber hinaus geht, wo ich halt dann das weitere beurteilen kann: Selbständigkeit,
610 Eigentständigkeit, höhere Komplexität usw. Also dass das irgendwo abgebildet ist und dann
611 auch noch nachvollziehbar ist. Insofern war das dann relativ gut machbar.

612 I: Ok, das schaut dann so aus, dass bei der Schularbeit die Aufgabe 3.4 gehört in den
613 Kompetenzbereich und...

614 L2.1: ...dann schreibe ich eine Note drunter.

615 I: Wie bitte?

616 L2.1: ...dann schreibe ich eine Note drunter. Eine Schularbeit bei der ich nur einen Bereich
617 abfrage, da war das dann perfekt, weil dann hat diese Bewertung auch mit der Note
618 übereingestimmt. Da war die Basis erfüllt, das Wesentliche erfüllt, dann war das Befriedigend,
619 das „z“ halt von der Symbolik her oder „o1“ und Gut oder „o2“ und Sehr gut. Also da war das
620 irgendwie ganz klar. Wenn ich zwei Themenbereiche habe, dann kommt natürlich dazu, dass ich
621 schauen muss, wie sind die Bewertungen der einzelnen Kompetenzbereiche. Wenn die ähnlich
622 oder gleich sind, dann ist es kein Thema. Was ist wenn die sehr unterschiedlich sind, was tu ich
623 dann damit? Was tu ich wenn einer der Bereiche negative ist? Das ist so die große
624 Herausforderung. Was mache ich dann? Mehr als 2 Themebereiche haben wir bei keiner
625 Schularbeit gehabt, weil es einfach zu groß wäre. Aber was mache ich dann? Ich habe ein
626 bisschen Erfahrung auch aus der Fortbildung von der NMS, wo das ein Bild ist und das haben wir
627 auch von oben Gesamtsemesterbeurteilung. Wenn ein Kompetenzbereich negativ ist, dann (das
628 ist die NOST, die neue Oberstufe) dann ist die Gesamtbeurteilung negativ. Und wir versuchen
629 jetzt herauszufinden, was wäre das in der Unterstufe? Wenn man es jetzt auf die Schularbeit
630 übertragen würde, wenn ein Bereich negativ ist, dann ist die Gesamtbeurteilung negativ. Wenn
631 das aber sehr unterschiedlich ist, d.h. der eine Bereich ist weit über das durchschnittliche
632 hinaus, also von mir aus „o1“ und bei einem anderen ist einfach noch zu wenig da, das ist
633 negativ, dann müsste ich gesamt negativ sagen. Da habe ich noch immer ein Problem damit, so
634 weit bin ich noch nicht. Ich kenne ganz viele, die sagen es ist Wurst, sie haben eh eine zweite
635 Chance, da können sie es eh ausbessern und es wird gut geschrieben. Für mich ist trotzdem die
636 Erfahrung so, dass bei eine Schularbeit die Kinder eine Note drunter bekommen und dann
637 schauen sie diese Note an und auch die Eltern schauen diese Note an und das ist für mich
638 psychologisch schlecht. Er weiß zwar „Der eine Bereich ist eh schon super, und den zweiten
639 muss ich noch mal lernen. Da bekomme ich eine zweite Chance und mache das.“ Trotzdem steht
640 drunter Nicht genügend und er geht mit dem nach Hause. Das schaffe ich nicht und das mache
641 ich auch nicht. Die Note zählt zwar grundsätzlich nicht, aber dann muss ich sie auch nicht
642 hinschreiben. Für uns wäre es eine Erleichterung und die LBVO neu würde das vorsehen, so
643 haben sie uns gesagt, dass wir die Note nicht mehr hinschreiben müssen bei der Schularbeit, d.h.
644 Schularbeit ist ein Diagnoseinstrument. Wir melden den Schülern zurück, welche
645 Kompetenzbereiche wie gut erreicht sind und die Note kommt erst am Ende des Semsters. Das
646 wäre sozusagen das Ziel und das würde die ganze Arbeit für usn stark erleichtern und für mich
647 auch irgendwie sinnvoller machen. Dann melde ich dem Schüler zurück „Das ist auf dem Niveau
648 erreicht, das ist auf dem Niveau erreicht, das musst du einfach nochmal bearbeiten und dann
649 weitertun.“ Dann kommt die zweite Chance, dann dritte oder wie auch immer zum Ausbessern.
650 Dann schau ich am Ende des Semesters, was gibt es gesamt. Dann habe ich auch natürlich das

651 Problem, wenn sie sehr unterschiedlich sind, aber dann haben wir eben praktisch diesen
652 Prozess. Das ist so das große Problem, was ich momentan habe.

653 L2.2: Ergänzen möchte ich, dass bei uns an der NMS die Kommunikation oder das System Eltern
654 zu erklären, wie jetzt Note generiert wird oder wie man zur Note kommt in Mathematik, einfach
655 ganz schwer akzeptiert oder nachvollzogen werden kann.

656 I: Dieser Kompetenzraster?

657 L2.2: Genau, weil Eltern eigentlich mit Punkten und Prozenten groß geworden sind und da eine
658 vermeintliche Objektivität wahrnehmen, die gar nicht da ist eigentlich. Es ist ja ganz klasse,
659 wenn da Punkte da sind und dann kann ich sagen es passt. Da muss ganz viel Entwicklungsarbeit
660 passieren: Was heißt Transparenz, wie beurteilt man, Kommunikation und Zeit.

661 I: Scheitert es da teilweise auch daran, dass sie das System nicht verstehen?

662 L2.1: Ja.

663 L2.2: Ja, aber natürlich auch nicht kennen am eigenen Leib. Wie sollt das denn gehen? Oder
664 warum ist die Schularbeit auf einmal nicht mehr so viel wert wie es einmal war? Sie sind einfach
665 auch viele gewohnt, dass die 4 Schularbeiten über das Jahr Hauptbestandteil der Note sind und
666 dann kommt halt noch ein bisschen Mitarbeit dazu. Aber das jetzt eigentlich der Blick auf
667 Leistung über das ganze Jahr ist in unterschiedlichen Kontexten und Mitarbeit dadurch auch
668 stärker gewichtet wird in der Beurteilung, ist ganz neu für viele Eltern und natürlich auch eine
669 Herausforderung.

670 L2.1: Das ist die Frage, ob die Mitarbeit wirklich mehr beurteilt wird, also mehr Wert hat. Weil
671 im Prinzip überprüfen wir alle Kompetenzbereich und sie müssen sie irgendwo zeigen und das
672 ist eigentlich normalerweise die Schularbeit und dann irgend eine zweite Chance oder eine
673 dritte und irgendwo mal Präsentationen oder mündliche Prüfungen. Aber was ist Mitarbeit? Also
674 das können wir uns jetzt schon noch anschauen.

675 I: Ok ja, das ist Definitionssache.

676 L2.1: Und welche Rolle spielt sie? Das ist nicht so ganz leicht. Eher die Kompetenzraster und
677 dann kommen wir eher wieder dort hin, dass das einen viel höheren Stellenwert hat. Ich sag
678 Schularbeit sind 40% in der Unterstufe alles andere sind Mitarbeit, ja das weiß keiner. Das man
679 da jetzt über diesen Nachweis und über diese Transparenz wieder viel stärker in die Richtung
680 kommen, das eigentlich alle diese Bereiche wieder schriftlich nachgewiesen werden müssen und
681 nicht so „Die Schularbeit hat einen niedrigeren Stellenwert.“. Eigentlich hat die Schularbeit als
682 Diagnoseinstrument mehr Relevanz, die Note die drunter steht hat nicht die Relevanz aber die
683 Schularbeit an und für sich schon als Nachweisinstrument ob die Kompetenzen erreicht werden
684 oder nicht.

685 L2.2: Wobei die wirken auch einfach damit, dass die Schüler total entstresst jetzt zur Schularbeit
686 gehen, in dem Wissen, sie können bei einer Schularbeit mehrere Rückmeldungen erarbeiten, die
687 sich positiv auswirken und dass die Note drunter nicht mehr das Gewicht hat, wie sie es
688 gewohnt waren.

689 I: Es geht darum wie es sich im KR halt auswirkt. Es ist quasi eine Chance in manchen Bereichen
690 mal sein Können zu zeigen.

691 L2.2: Aber sie sehen es eigentlich.

692 L2.1: Das wissen die Schüler, aber nicht die Eltern.

693 L2.2: Aber eben das ist genau diese Herausforderung die Eltern ins Boot zu holen und zu sagen
694 „Der Mehrwert ist...“.

695 L2.1.: Also ich habe auch das Problem, dass sie das System insgesamt ganz schwer verstehen.
696 Aber was Eltern (also die ich jetzt in der 3. haben) dann schon sehr gut verstehen sind diese
697 mehreren Möglichkeiten und das die Schüler angstfreier gehen, das schon. Weil sie sehen, sie
698 haben die Chance und ich sehe in welchem Bereich kann er das nicht und sie bekommen
699 zusätzlich im Semesterraster ja noch zu jedem Themenbereich Details also Kompetenzlisten,
700 die Selbsteinschätzung usw. Da bekommen sie also noch weitere Instrumente, die die Transparenz
701 erhöhen und detaillierter reingehen. Also wo Schüler noch mehr bekommen. Oder die
702 Schularbeiten auch die Einzelkompetenzlisten mit Hinweisen, wo finden sie die Übungen dazu
703 im Schulbuch und auf Übungszettel. D.h. noch ganz viele Instrumente zusätzlich, damit sie diese
704 Themenbereiche dann möglichst gut abdecken können und das sehen die Eltern auch natürlich.
705 Das ist auch die Hilfe für die Eltern, wenn sie mit den Kindern lernen oder sie unterstützen,
706 dieses Material hilft ihnen. Vor allem haben bei mir die Eltern auch immer gesagt, ihnen ist ganz
707 wichtig die Hinweise zum Schulbuch hin. Weil die sind nicht so weit, dass sie wenn sie die
708 Kompetenz lesen sagene „Aha, das ist damit gemeint.“, das verstehen sie nicht und finden die
709 passenden Beispiel nicht, das ist klar. Also da die Hinweise, die sind halt ganz, ganz wesentlich
710 für die Unterstützung.

711 L2.2: Wobei extrem gut angenommen wird oder positiv ist, diese Aufzeichnungsraster pro
712 Schüler. Weil da habe ich einen Blick auf mein Kind einfach. Da sehe ich sofort „Aha, warum hat
713 es da so einen Einbruch oder aha, warum ist da eigentlich des Hackerl relativ weit links?“, das ist
714 eine Übersichtlichkeit, die man so nicht gehabt hat und das wird auch sehr gewinnbringend
715 gesehen.

716 I: Kompetenzorientiert, ja.

717 L2.2: Auf der anderen Seite „Aber bitte, wie kommt die Note zustande? Das ist ja überhaupt nicht
718 mehr transparent!“. Weil die Gedankengänge, die bei uns in der Korrektur mitlaufen natürlich
719 nicht über Punkte ausgedrückt werden, so „Von 5 Punkten hat er 3“. Das ist einfach ein ganz
720 anderes hinsehen auf korrigieren, auf Leistung von Schülern.

721 I: Ich mache da jetzt auch noch mal kurz einen Cut, aber da sind wir eh ganz gut hingekommen
722 kurz nochmal. Ich möchte kurz das Thema 2 noch anschneiden, das ist der Aufwand, den man
723 quasi mit den Kompetenzraster hat. Sehr spannend fände ich zum Beispiel was Sie gesagt haben,
724 seit sie das System mal feineingestellt haben, sind sie entspannter beim Schularbeit beurteilen.
725 Nur ganz kurz, würden Sie sagen, dass Sie seitdem auch weniger Zeit dafür brauchen für die
726 Korrektur von Schularbeiten?

727 L2.1: So genau habe ich jetzt nicht drauf geschaut, ob ich weniger Zeit brauche oder mehr. Mehr
728 brauche ich sicher nicht.

729 I: Gleich.

730 L2.1: Es fällt das Punkte zählen weg usw. also diese Sachen fallen weg. Die Zeit wo ich drüber
731 schauen muss, also die Aufgaben anschauen, bleibt gleich ob ich das so oder so mache, das ist

732 klar. Aber ich brauche keine Punkte mehr zählen, das heißt in dem Moment, wo ich drüber bin,
733 weiß ich was ich hinschreibe.

734 I: Also das Korrigieren ist gleich und die Bewertung geht schneller von der Schularbeit.

735 L2.1: Ja genau, das ist eigentlich so das.

736 L2.2: Was bei uns länger dauert ist die Schularbeit zusammenstellen.

737 L2.1: Ja, das auf jeden Fall.

738 L2.2: Weil das jetzt viel bewusster zusammengestellt wird, um einerseits qualitativ einen
739 Unterschied von Leistung sichtbar zu machen und auch wird das überhaupt über die Aufgabe
740 sichtbar, was ich sichtbar machen will. Das braucht viel mehr Zeit.

741 L2.1: Das braucht am Anfang viel mehr Zeit, aber es ist auch etwas, das sich im Laufe der Zeit
742 einspielt. Also wenn man im Laufe der Zeit auch anders unterrichtet schon und anders hinsieht
743 und da schon anders auswählt und auch im Kopf schon anders strukturiert. Während ich den KR
744 erstelle mache ich mir eigentlich schon Gedanken: Was ist eigentlich wichtig? Was brauche ich?
745 Warum steht das da drinnen? In welcher Handlungsdimension mache ich das eine oder das
746 andere? Diese ganzen Prozesse vorher, sind natürlich aufwändig, helfen aber zum Schluss um
747 das Ganze zu vereinfachen und im Laufe der Zeit zu verkürzen. Wir sind digital unterwegs, alle
748 Aufgaben, die wir einmal entwickeln usw. gehen nicht verloren, die haben wir alle und es lässt
749 sich viele relativ gut adaptieren und wiederverwenden. Und eine Erfahrung habe ich schon
750 gemacht. Früher dacht ich mir „Um Gottes Willen, wenn ich da eine zweite Chance habe und
751 dann noch eine dritte, das ist wirklich ein Aufwand, das schaffe ich nie!“. Bis ich draufgekommen
752 bin, dass eigentlich bei Schülern die es ganz wenig verstanden haben, da brauche ich nur
753 minimalst ändern und dann ist es schon eine neue Aufgabe. Das ist auch so, dass auswendig
754 lernen halt irgendwo nicht geht, dass das nichts bringt. Wenn das nichts bringt, dann schaffen
755 sie es nicht mehr, dann muss ich nur ein Wort ändern, dann ist das wieder eine neue Aufgabe.
756 Oder 14d warten, dann ist es auch wieder neu. Also insofern ist schlussendlich in der Praxis der
757 Aufwand viel geringer, als ich ursprünglich geglaubt habe. Nur ich glaube, dass wir schon ganz
758 viel weiter sind. Der ganze Prozess über die letzten 10-25j, den wir durchgemacht haben in
759 Stufen, zum Teil mit sehr viel Aufwand. Alleine diese Raster erstellen, wieviel Zeit da
760 reingegangen ist und dann immer wieder adaptieren. Da habe ich schon viel Vorerfahrung
761 gehabt dabei. Dann die Schularbeiten umstrukturieren, dann die Aufgaben nochmal, alles das
762 vorher zu bewegen und reinzugeben... und dafür muss ich das alles erstmal wissen, also ich
763 brauche das alles schon vorher, das ist eigentlich das Ganze. Wenn jetzt ein Lehrer ganz nach
764 einem traditionellen System die Schularbeiten baut, eben mit Punkten und Prozents... Der ist so
765 weit weg davon, also für den ist das ein vollkommener Paradigmenwechsel! Das darf man nicht
766 übersehen. Da passiert ganz, ganz, ganz viel, das lässt sich nicht umdrehen von heute auf
767 morgen!

768 L2.2: Was wir auch gemerkt haben, wenn jemand die Veränderung möchte, dann muss er es
769 ganz machen. D.h. du kannst nicht nur an einem einzelnen Zahnrad drehen und sagen du hast
770 etwas verändert. Sondern wenn du mit Kompetenzraster beurteilst, dann muss das ganze
771 System verändert werden, damit es funktioniert. Es hängt von Schularbeiten, von dem, von dem,
772 von allen Bestandteilen ab.

773 I: Was würden Sie sagen?

774 L2.1: Ich würde jein sagen, weil die KR kann ich schon mal nutzen einfach um den Unterricht zu
775 strukturieren und transparenter zu machen und einfach zu sagen, was lernen wir überhaupt
776 usw. Für das schon als strukturiertes Transparenzmittel...

777 L2.2: Ich meine es ganz konkret für die Beurteilung.

778 L2.1: ... Das ist schon mal der erste Schritte, aber dann ist schon mal ein zweiter Teil dazu, wenn
779 ich sage ich nutze den KR auch für die Beurteilung, dann muss ich das ganze sagen. Aber ich
780 kann ihn auch nur als Transparenzmöglichkeit verwenden.

781 L2.1: Ja, ja, natürlich, aber wenn ich sage ich möchte damit beurteilen...

782 L2.2: Und auch wie es da steht, die Kommunikation mit den Kindern, dazu kann ich es nutzen:
783 Was haben wir gemacht? Was kommt zur Schularbeit? All das einmal so inhaltlich mit Ihnen zu
784 besprechen. Wo geht es hin?

785 L2.1: Wobei da hat sich noch nichts verändert, also sozusagen mal von der Beurteilung.

786 L2.2: Es ändern sich schon manche Dinge für den Unterricht und wie die Kinder eingebunden
787 sind in das Ganze in einem Bewusstsein, was sie eigentlich lernen. Da ändert sich schon sehr viel
788 schon und wie man mit den Kindern spricht über die Sachen. Man spricht automatisch mehr.
789 Und die Kinder wissen mehr Bescheid: Was tue ich gerade? Warum machen wir das? Was
790 kommt als nächstes und wann machen wir das? Sie können sich irgendwo besser positionieren.
791 Beurteilen ist noch mal eine Schiene, die eine größere Herausforderung ist. Und das dann
792 entweder ganz oder gar nicht.

793 I: Gut, dann sind wir quasi am Ende des Gespräches angekommen. Es gibt nur noch ein paar
794 formale Fragen, nämlich nur den Schultyp, wo unterrichten Sie?

795 L2.1: AHS.

796 I: Wieviele Klassen?

797 L2.1: Derzeit 2, das hat sich geändert. Ich bin ganz viel in der pädagogischen Hochschule und in
798 der Projektgruppe.

799 Ok, also früher war es mehr?

800 L2.1: Ich habe eine volle gehabt, ja.

801 I: Das war mit dem leistungsorientierten Beurteilungssystem noch?

802 L2.1: Genau, da habe ich es aber in Mathematik und in Physik gemacht. Ich habe auch die neue
803 Art der KR voriges Jahr in Physik gemacht aus der Not heraus. Das war für mich spannend, weil
804 es eine Klasse war, eine 7., die extrem schwach war und ganz eine schlechte Einstellung zu
805 Leistung und Motivation gehabt haben, viele Fehlstunden und alles... im Prinzip Katastrophe. Ich
806 habe im ersten Semester versucht mit ihnen zu besprechen „Ok 17j, machen wir es gemeinsam!
807 Wie stellen wir uns das vor? Wie machen wir den Unterricht? Was machen wir als Basis für die
808 Beurteilung? Wie beurteilen wir? Wie kommen wir zur Note?“ usw. usw. Sie haben sich an nichts
809 gehalten, an gar nichts. Ich habe gesagt „Ok, Semesterferien und nach den Semesterferien
810 entwickle ich einen KR für das zweite Semester, für das zweite Modul und habe den am Anfang
811 des zweiten Semesters ausgeteilt und besprochen. „Das und das und das sind die Inhalte, mit der

812 und der Methode werde ich das machen bzw. das ist Grundlage für die Bewertung und so sieht
813 die Note aus und es gibt keinen Bereich der negativ sein darf.“ Tschak bum, es hat sich wirklich
814 von heute auf morgen geändert. Erstens dass sie da waren in der Stunde, dass sie zweitens
815 aufgepasst haben, dass sie beim Test da waren, den sie sich ausgewählt haben (also für jeden
816 Bereich wollten sie einen eigenen haben). Das alle da waren, weil jetzt haben sie eine zweite
817 Chance bekommen und die wollten sie nutzen. Ich habe das wirklich nur durch das, durch die
818 Transparenz durch die Kommunikation schriftlich ihnen gegeben. „Das ist es und daran halte ich
819 mich.“ Es hat null Diskussionen gegeben, gar nichts. Das wirklich so. In der 8. Klasse habe ich
820 eine andere Mischung gehabt. Es ist ein anderer Teil von einer Klasse dazu gekommen, dann
821 habe ich mir gedacht, das sind super Schüler die anderen, wirklich leistungsstark und motiviert
822 und willig, die waren auch so. Aber die anderen haben sich wieder zurückgesetzt in einen Teil
823 des Raumes, haben sich wieder ausgeklinkt und gesagt „Nein, das geht uns nichts an.“. Ich habe
824 gesagt „Nein, das geht nicht, das gibt es nicht!“. Zack, wieder genauso für die 8. Klasse Modul 1
825 und Modul 2 KR ähnlicher Art, es hat sich wieder geändert, sie haben es wieder gewusst wo es
826 lang geht. Es war sensationell. Ich kann mich erinnern, ich habe drauf geschrieben, das wird
827 kontrolliert über einen Test, da gibt es ein Portfolio, da habt ihr das bis dahin zu erstellen, da
828 mache ich eine Fishbowl Überprüfung, die haben sich selber organisieren. Es hat alles funktioniert,
829 es war erstaunlich!

830 I: Interessant!

831 L2.1: Ich habe mir gedacht super! Man kann sie also wirklich gut unterstützen. Nur die
832 Kommunikation war halt das um und auf, ihnen das schriftlich in die Hand zu drücken.

833 L2.2: Verbindlichkeit.

834 L2.1: Verbindlichkeit, genau, ich habe sie unterschreiben lassen.

835 I: Ja und die Transparenz. „Das hab ich zu lernen, ich hab was gelernt.“

836 L2.1: Null Diskussion. Ganz im Gegenteil, die sind auf einmal alle gekommen „Können wir das
837 noch abgeben? Kann ich das so mache?“ usw. Also es hat sich umgedreht. Das war sehr cool!

838 I: Es klingt sehr spannend! Es war eine 7. Klasse und Sie haben auch sonst schon Erfahrung mehr
839 oder weniger in allen Schulstufen, also auch Unterstufe.

840 L2.1: Unterrichtet?

841 I: Ja, mit den KR.

842 L2.1: Ja, ich habe es früher in der Unterstufe gemacht und habe Mathematik und Physik gemacht.
843 In Physik habe ich den großen Fehler gemacht, dass ich zu viele diese (lernzielorientierte
844 Beurteilung in der Phase habe ich das gemacht) Teilkompetenzen gemacht habe, was in Physik
845 kontraproduktiv war. Ich habe keine Schularbeit und nichts. Die Eltern haben rückgemeldet...
846 die Kinder haben unglaubliches Wissen gehabt, die haben sehr viel gelernt. Aber wir sind so ins
847 Strudeln gekommen, dass wir das auch irgendwie überprüfen können. Also das ist sich einfach
848 nicht mehr ausgegangen. Und darum bin ich jetzt mit der Entscheidung mit Themenbereiche
849 sehr glücklich. Ich muss nicht alles überprüfen, sondern es geht einfach um den Nachweis, dass
850 der Bereich so weit abgedeckt ist, dass ich sagen kann, das Wesentliche zur Gänze und darüber
851 hinausgehend.

852 I: Ich würde ja am liebsten noch den ganzen Nachmittag weiter reden. Ich fragen nur ganz kurz
853 noch, Schultyp von Ihnen ist NMS, das ist eh schon ein paar mal gefallen?

854 L2.2: Genau!

855 I: Und mit den KR Unterrichtserfahrung?

856 L2.2: In der Form, wie es jetzt gemacht wird, nicht direkt. Also ich habe mit KR in der Freiarbeit
857 gearbeitet Montessori-Pädagogik, aber eben eine andere Form.

858 I: Und mit der jetzigen eigentlich nur bei der Bewertung, hab ich das richtig?

859 L2.2: Ich bin nur wissenschaftlich in der Schulbegleitung tätig. Ich arbeite mit NMS-Pädagogen
860 im Bereich der Mathematik beim entwickeln von KR.

861 I: Lerndesignerin?

862 L2.2: Bin ich auch nicht. Aber ich bin sozusagen Abteilungsleiterin für NMS.

863 I: Ok, alles klar, damit hat sich die Frage, in welchen Schulstufen Sie schon damit unterrichtet
864 haben auch erledigt. Letzte Frage, ob ich mich nochmal melden darf, falls ich noch Nachfragen
865 habe bzw. ob Sie eventuell bereit sind bzw. befugt sind, dass Sie mir auch die KR zur Verfügung
866 stellen, damit ich sie in der Arbeit dazu geben kann und Bezug darauf nehmen kann?

867 L2.1: Das weiß ich nicht ganz genau, weil ich habe die letzten Sachen entwickelt im Rahmen des
868 BMB Projekts und ich weiß nicht genau, wie weit man das einfach rausgeben dürfen. Vielleicht
869 ausschnittsweise, insgesamt glaube ich eher nicht.

870 I: Es wäre teilweise auch schon nur ein so ein Bündel zu sehen schon interessant.

871 L2.1: Ja, genau, wie die aufgebaut sind ist ja nicht spektakulär und wie weit dieses Gesamtpaket,
872 also die Kriterien, die Niveaubeschreibungen usw. also diese Sachen.

873 I: Ja, machen wir es so, damit Sie jetzt auch gehen können und ich Sie nicht weiter aufhalte,
874 wollen Sie mir einfach Ihre Emailadressen geben und ich schreibe einfach nochmal?

875 L2.1: Ja, ja.

876 L2.2: Ja.

IV.15.3 Interview mit L3

- 1 I: Ich drücke den Aufnahmeknopf und frage Sie ob es OK ist, wenn ich das Gespräch aufzeichne.
- 2 L3: Ja.
- 3 I: Dankesehr! Es wird natürlich anonymisiert sein, das heißt in dem Fall wird das einfach
4 Interview 3 sein. Erstmal großen Dank, dass ich die Gelegenheit habe, dass Sie die Erfahrungen
5 mit mir teilen. Das ist für mich recht wichtig, weil so gern ich in der Theorie herumlese, fehlt mir
6 die Erfahrung und das ist für mein Thema extrem wichtig, wie es in der Umsetzung aussieht.
7 Eigentlich können wir gleich loslegen mit dem ersten Thema, Ihr Beurteilungssystem. Damit ich
8 das ein wenig kennen lerne, wie Sie das machen. Die Bitte wäre, erklären Sie mir welche
9 Arbeitsschritte für die Leistungsbeurteilung mit Kompetenzrastern von der Entwicklung bis
10 zum Semesterabschluss bei Ihnen notwendig sind. Falls die folgende Gliederung treffend ist,
11 orientieren Sie sich an ihr. Das wäre hier 1-6.
- 12 L3: Also das allerwichtigste bei der Erstellung eines KR ist für mich, das ist nicht jetzt immer
13 ganz das, was das Ministerium sagt, dass man sich an den Lehrplan hält. Im Lehrplan sind
14 (gerade in Mathematik) die Bildungs- und Lehraufgaben titulierte, das sind die Lernstoffinhalte.
15 Meine ganz persönliche Meinung: Ich bin fest davon überzeugt, dass es notwendig ist, das ganz
16 strikt im Auge zu behalten, weil es Voraussetzung ist für die Reife- und Diplomprüfung. Also
17 wenn ich an das Endziel denke, dass die Schülerinnen und Schüler, am Ende des 5. Jahrganges
18 hier die Reife- und Diplomprüfung machen, muss klar sein, dass die Inhalte des Lehrplans, die
19 sich mit den KR des BIFIE decken, dass das eingehalten wird. Was auch relativ klar ist, ist dass
20 bei unserem Lehrplan die sehr starke Aufgliederung der Bildungs- und Lehraufgaben sehr
21 schwer im KR abzubilden ist. Wir haben den Auftrag gehabt vor 7 Jahren, den Lehrplan so zu
22 machen, dass wirklich in einem Dokument drinnen steht, was zu tun ist. Daher sind die
23 Bildungs- und Lehraufgaben sehr detailliert. Ich kann Sie aber relativ gut zusammenfassen unter
24 den Handlungsdimensionen. So habe ich das gemacht, ich bin so an das Thema herangegangen:
25 Ich habe den Lernstoff genommen, als Kompetenzbereich und habe innerhalb dieses
26 Kompetenzbereiches die Bildungs- und Lehraufgaben nach den Handlungsdimensionen ABCD
27 für Mathematik aufgeteilt. A ist Modellieren und Transferieren, B ist Berechnen und
28 Technologieeinsatz, C ist Kommentieren und D ist Dokumentieren und Erklären.
- 29 I: Ja, wie man es eh im BIFIE auch drinnen hat.
- 30 L3: Genau, das sind diese 4 Handlungsdimensionen, die bestimmen natürlich netter Weise mit
31 dem BIFIE überein. Jetzt kann ich natürlich Lernstoffbereich, also ich nehme Algebra und
32 Geometrie, die Bildungs- und Lehraufgaben nach diesen Handlungsdimensionen sortieren und
33 kann dann sagen „Ok, in dem Bereich hat er diese Bildungs- und Lehraufgaben zu erfüllen, oder
34 sie“, und dann kann ich feststellen ob er das gemacht hat oder nicht. Das heißt für mich sieht ein
35 KR so aus, dass in der linken Spalte der Kompetenzbereich steht, ist gleich der Lernstoff. Dann
36 kommen die Kompetenzen also die Bildungs- und Lehraufgaben. Und mit dem kann man ganz
37 gut arbeiten, mit dieser Gliederung. Ich habe im letzten Jahr bei dieser [Institution]
38 mitgearbeitet und habe mich da sehr intensiv mit diesen Dingen beschäftigt und bin heute
39 soweit, aber das ist die Meinung von heute, vielleicht ist es morgen anders, dass ich mit so einer
40 Aufteilung, wenn ich das den SuS zur Verfügung gebe, ein wesentliches Ziel erreiche: Die
41 Sensibilisierung der Jugendlichen auf das, was zu tun ist. Ich bin auch immer wieder drauf
42 gekommen ist, dass das auch für mich nützlich, nämlich wenn ich dann da unten bin bei

43 Leistungsfeststellungen, bei Leistungserhebungen, dass ich mich natürlich dann an diese
44 Vorgaben halte und nachschaue: Ist das eh da drinnen? Erfülle ich eh die Bedingungen? D.h. gibt
45 es zum Thema, ich weiß nicht ich sag jetzt quadratische Funktionen, eine Aufgabe wo man eine
46 quadratische Funktion modelliert, wird berechnet, werden Ergebnisse interpretiert, wird etwas
47 abgelesen aus der graphischen Darstellung. Also alle diese Dinge, die gefordert sind, sind die
48 auch wirklich in den Prüfungsaufgaben enthalten. Ein weiterer Schritt zurück, nämlich von der
49 Leistungsfeststellung. Wir haben heute den Auftrag uns um den sogenannten guten Unterricht
50 zu kümmern, d.h. diese Dinge müssen auch in den Unterricht einfließen. Der Unterricht einer
51 Stunde muss das abdecken, der muss auch diese unterschiedlichen Kompetenzen beinhalten,
52 also diese unterschiedlichen Bildungs- und Lehraufgaben müssen im Unterricht vorkommen
53 und müssen im unterricht geübt werden und dann kann ich sie erst abprüfen. Das heißt der
54 Vorgang ist: Ich kann mir einen Plan machen, dann muss der Unterricht kommen. Das ist das
55 Prozedere. Dann kommt die Leistungsfeststellung und am Ende kommt die Leistungsbeurteilung
56 und erst wenn die Leistungen da sind, unterschiedliche Formen von Leistungsfeststellungen,
57 kann ich die Gesamtleistung einer Schülerin, eines Schülers zu einem Themenbereich beurteilen.
58 Da gibt es wieder unterschiedliche Modelle der Beurteilung. Ich meine, dass Korrigieren der
59 Leistungserhebung ist einfach, gerade in Mathematik: Richtig oder falsch. Wir haben halt jetzt
60 die Aufgaben so klein, die Items, die Arbeitsaufträge, dass die meisten mit richtig oder falsch zu
61 bewerten sind und daher ist das Korrigieren relativ einfach. Wenn ich dann die Aufzeichnungen
62 über die einzelnen Feststellungen führe, das ist ein großer Aufwand. Dann kann ich am Ende
63 eines Themenbereiches feststellen, was geht, was geht nicht, was kann jeder einzelne innerhalb
64 dieses Themenbereiches, was kann er nicht. Ok?

65 I: So weit einmal ok.

66 L3: Nachfragen!

67 I: Dann fange ich mal an zum nachfragen, genau. Insbesondere diese Strukturierung mit, diese
68 Zwischengliederung mit den Handlungsbereichen finde ich interessant. Sie haben zuerst mal
69 Bereiche im Lehrplan... [L3 bittet um Block zum schreiben] Ja, gerne!

70 L3: Also ich habe das so gemacht: Ich habe folgendes vor und ich möchte den Schülern auch was
71 anderes ausgeben. Ich möchte ihnen eigentlich ausgeben, was weiß ich 3. Kompetenzmodul, so
72 heißt das jetzt im Lerhplan. Da steht herinnen zum Beispiel Algebra und Geometrie und der
73 Bereich ist quadratische Funktionen. Eigentlich bin ich im Moment bei der Sache, die ich
74 ausgeben möchte (das ist nicht die Vorgabe wirklich), dann stehen hier die Bildungs- und
75 Lehraufgaben.

76 I: Wären das jetzt die...

77 L3: Nach A, B, C, D sortiert.

78 I: Die Handlungsbereiche.

79 L3: Genau! Also da hier, die Schülerin, der Schüler kann...

80 I: Also es steht da mal ganz allgemein Argumentieren und...

81 L3: Kann eine Gleichung auflösen, also die stehen da alle drin.

82 I: Achso.

83 L3: Und ich möchte eigentlich folgendes machen, nämlich ich bin drauf gekommen, wenn ich das
84 so mache wie es vorgegeben ist, dass da hinten steht: Hat das Wesentliche erfüllt, hat das
85 Wesentliche überwiegend oder zur Gänze erfüllt. Das ist ein Zettel denn nehmen sie und
86 schmeißen ihn in die Mappe. Ich möchte ihnen eigentlich folgendes ausgeben: Hier
87 Leistungsfeststellungen und sie schreiben hier rein, wann hat eine Leistungsfeststellung
88 stattgefunden, was wurde geprüft und wie habe ich abgeschnitten. Damit die Schülerinnen und
89 Schüler hier, was weiß ich 19.10., 1-B, 2-C, 3 alles oder A alles, das wurde abgeprüft und da
90 hinten, ich hab 10 von 15 richtig oder ich habe das Wesentliche zur Gänze erreicht, wie es dann
91 auch immer definiert ist, ob es verbal definiert ist oder mit Punkten, ist der nächste Schritt. Dann
92 hat die Schülerin, der Schüler einen Überblick, was kann ich, was kann ich nicht. Bei der Aufgabe
93 ist ja auch klar ersichtlich ob das zu A, B, C oder D gehört, das hängt an den Operatoren und er
94 kann hier feststellen, was kann ich, was kann ich nicht und kann das hier markieren. Zur
95 Dokumentation der Leistungsfeststellungen habe ich angefangen Exceltabellen zu machen. Hier
96 die Namen und dann habe ich einen Überblick über das Semester auf einer Tabelle. Das ist
97 Tabelle 1 und dahinter habe ich über jede Leistungsfeststellung eine eigene Tabelle. Tabelle 2
98 wäre dann Leistungsfeststellung 1 zum Beispiel und dann... Kennen Sie die BIFIE
99 Korrekturraster zufällig.

100 I: Ich kenne nur das BIFIE Kompetenzmodell, also diese Korrekturraster habe ich noch nicht
101 gesehen.

102 L3: Der sieht so aus: Da gibt es hier auch wieder die Namen und dann geht es herüber: Aufgabe
103 1, dann habe ich 1a das war zum Beispiel Modellieren, 1b war zum Beispiel Rechnen und wenn
104 ich das aufschreibe und hinten dann Summen bilde, habe ich alles was ich auswerten möchte.
105 Ich weiß genau er kann modellieren, er kann berechnen, er kann interpretieren. So habe ich das
106 im Vorjahr gemacht und das hat für mich einen ganz guten Überblick gegeben. Ich habe dann
107 hier eine Zusammenschau und kann mir das vorne in die Tabelle ja hereinziehen. Dann kriege
108 ich Themenbereich 1 quadratische Funktionen. Dann habe ich zwar die Details zwar nicht mehr,
109 aber ich sehe er kann modellieren, er kann nicht berechnen, aber er kann wieder argumentieren,
110 oder umgekehrt. Hier habe ich dann einen Überblick und hier habe ich die Feindokumentation.
111 Damit glaube ich komme ich zu relativ validen Ergebnissen am Schluss. Ich kann dann natürlich
112 am Schluss komplett alle A's ausrechnen, hier übergreifend.

113 I: Ja, quasi über alle Inhaltsbereiche.

114 L3: Ja, über alle Themen ausrechnen über alle Inhaltsbereiche, ich kann das in BIFIE
115 Handlungsdimensionen reflektieren, da ist drinnen Argumentieren, Interpretieren,
116 Dokumentieren, Erklären, da sind alle diese 4 drinnen, die kann ich extra herausholen und kann
117 verschiedene Aussagen treffen. Das habe ich letztes Jahre eigentlich ganz spannend gefunden.

118 I: Haben Sie dann sozusagen... Die Notendefinition in der LBVO, die gehen ja stark von diesen
119 Begriffen das Wesentliche, selbstständiges Anwenden neuartiger Aufgaben aus. Koppeln Sie das
120 dann an diese Handlungsbereiche, dass Sie sagen, der Handlungsbereich Berechnung wäre
121 eindeutig das Wesentliche? Gibt es da irgend eine Zuordnung von Ihnen oder passiert diese
122 Anlehnung dann wo anders?

123 L3: Naja, das ist genau das schwierige: [Im Sinne der Anonymisierung umformuliert:] Im
124 Moment versuchen wir das Wesentliche zu definieren. Aber was ist das Wesentliche? Erst mal
125 ist das sehr unterschiedlich von Klasse zu Klasse, von Schüler zu Schüler. Der eine kann locker
126 rechnen, der kann mit Technologieinsatz super umgehen, der hat das erfüllt. Der wird aber eine

127 RDP nur mit der Kompetenz nicht schaffen, weil er muss in allen Bereichen ein Minimum können.
128 Er muss wissen, wenn dort ein Wert eingezeichnet ist, wie man ihn interpretiert. Er muss ihn
129 aus der Gleichung ablesen können. Das heißt, das ist ganz, ganz schwer zu definieren. V.a ist es
130 schwer semesterweise, das Problem haben wir alle. [Im Sinne der Anonymisierung
131 umformuliert:] Wir versuchen das Wesentliche pro Semester zu definieren und dann zu
132 schauen, was ist davon überwiegend notwendig um positiv zu sein. Und die nächste Spirale, die
133 sich da dreht, ist: Die Lehrer stellen fest. Wenn ich hier einen KR entwickle, wo ich drauf
134 schreibe, was ist das Wesentliche... kann das wirklich irgendjemand für ganz Österreich
135 machen? Ich behaupte da tue ich mir echt schwer, das kann ich nicht, da traue ich mir nicht zu,
136 das will ich nicht. Jede Lehrkraft definiert für sich, was ist das Wesentliche. Und das hängt auch
137 ein bisschen von der Klasse ab. Es gibt Klassen die können super rechnen und sie tun sich
138 wahnsinnig schwer beim interpretieren und Gleichungen aufstellen. Andere Klassen können
139 super Gleichungen aufstellen, haben aber noch immer nicht kapiert, dass ein Minus vor der
140 Klammer gewisse Auswirkungen hat. Wenn sie es in die Technologie einklopfen ist das Wurst.
141 Der klopft das in Geogebra ein und hat das Ergebnis. Dann hat er zwar das Ergebnis, aber wenn
142 bei der RDP eine Aufgabe kommt, wo er das händisch rechnen muss, steigt er aus. Und wir
143 haben noch etwas, damit sich die Spirale dreht: Wir haben am Ende eine RDP, die 48-50
144 Arbeitsaufträge hat, 48-50 Punkte. Dann wird festgestellt nach Komplexitätsstufen der einzelnen
145 Arbeitsaufträge, welche Aufgaben sind Aufgaben der Komplexitätsstufe 1 und 2 und die sind
146 ausschlaggebend für das Befriedigend. Davon wird dann das Genügend herunter gerechnet. Ich
147 habe Schüler jetzt wieder für die 2., die schaffen auf Anhieb die Mindestpunktzahl für das
148 Genügend, haben aber von 10 Aufgaben, die wir hatten bei der letzten Matura, 3-4 Aufgaben gar
149 nicht angerührt auch Typenbildende Aufgaben nicht angerührt, 0 Punkte! Und haben trotzdem
150 im Gesamtkalkül ein Genügend. Also das ist die Spirale in der wir uns im Moment befinden.

151 I: Also, dass quasi sehr strategisch gelernt wird?

152 L3: Naja, nein, wenn ich das Wesentliche pro Semester definiere und ich sage „Wesentlich ist,
153 dass du eine Gleichung aufstellen kannst.“ usw., dann heißt das nicht, dass das am Ende der
154 Ausbildung wesentlich ist. Der muss nicht rechnen mit Prozent können, das hat in ganz
155 Österreich eine Lösungswahrscheinlichkeit gehabt von unter 30%, die Aufgabe mit rechnen mit
156 Prozent. Wir haben aber nur 5%, die einen 5er haben. Das heißt, wenn ich sage das Wesentliche
157 ist, dass er 5% von 100 ausrechnen kann, ist das super, dann fällt er durch bei mir im ersten
158 Semester, aber die RDP würde er locker schaffen.

159 I: Ok, jetzt habe ich den Punkt.

160 L3: Weil dort ist der Aspekt nicht wesentlich, es ist einer von vielen. In der Auswertung der
161 letzten RDP BHS sehen wir, dass die Aufgabe „Rechnen mit Prozent“ in allen berufsbildenden
162 höheren Schulen (HTL, HAK, landwirtschaftliche usw.) eine Lösungswahrscheinlichkeit von
163 unter 30% hatte, eine ganz einfache Prozentrechnung. Heißt nichts über das Ergebnis der
164 positiven Noten. Und eine einfache Aufgabe eine Exponentialfunktion durch zwei Punkte zu
165 legen oder einen Punkt auszurechnen, hat eine Lösungswahrscheinlichkeit von über 80%. Na
166 klar, das ist... Naja, dann wird wieder gemischt, wissen Sie was ich meine? Wenn ich mich pro
167 Semester festlege und sage „Das ist wichtig.“ Das sind die Knöpfe in meinem Hirn.

168 I: Ja verstehe, Sie bräuchten beim Wesentlichen, so wie Sie das sehen, vor Allem den Stoff von
169 früheren Semestern, der eben so grundlegend ist.

170 L3: Nein. Das Wesentliche ist meiner Meinung nach nicht generell definierbar.

- 171 I: Sondern nur pro Klasse pro Lehrkraft.
- 172 L3: Wahrscheinlich, ich weiß es nicht. Ich weiß es nicht.
- 173 I: Aber was wären für Sie dann die Kriterien, wie Sie das in Ihrer Klasse machen?
- 174 L3: Naja, das Wesentliche ist, dass Sie in allen Bereichen des Semester zeigen, dass Sie Aufgaben
175 schaffen können und Aufgaben rechnen können. Es gibt kaum einen Schüler, der ein Ergebnis
176 richtig rechnet... naja es gibt teilweise wenn wir fragen nach den maximalen Gewinnen und sie
177 schreiben das Maximum hin und der maximale Gewinn ist nur der y-Wert, also diese
178 Ungenauigkeiten gibt es. Aber da kann ich auch wieder sagen, der weiß, was er rechnen muss,
179 der findet mir den maximalen Gewinn, aber er vergisst zu definieren dass nur der y-Wert
180 gefragt ist, er schreibt den ganzen Punkt hin, die Menge und den Gewinn, den Betrag.
- 181 I: Mhm falsche Interpretation.
- 182 L3: Das ist eine Interpretation. Hat er das Wesentliche erfüllt? Da kann ich sagen ja er hat das
183 Maximum herausgefunden. Das hat er in den Rechner reingetippt und hat gewusst, was er
184 machen muss, was er finden muss. Und wenn ich sage das Wesentliche zur Gänze, dann hätte er
185 auch gewusst, dass er nur den y-Wert angeben muss. Bei der Matura ist es aber falsch, weil wenn
186 ich den y-Wert nicht hinschreibe, dann gibt es den Punkt nicht, weil ich suche mir nicht aus
187 welcher Wert es ist. Aber im Semester kann ich sagen, das Wesentliche hat er. Das ist ein
188 Prozess, dieser Kompetenzerwerb ist ein Prozess. Wir fangen ganz unten an und wir wollen
189 dann diesen Prozess haben. Das ist etwas das vielleicht im 4. Jahrgang nicht exakt 100 prozentig
190 richtig ist. Eben er schreibt mir das Maximum hin mit x- und y-Wert, vergisst mir den den y-
191 Wert, dann kann ich sagen im 4. Jahrgang das ist überwiegend richtig, der Punkt ist zu geben,
192 Genügend. Bei der Matura muss ich sagen, das ist nicht genug, da braucht es diese
193 Kompetenzsteigerung, dass er erkennt, ich will nur den y-Wert haben. Oder bei der
194 gewinnmaximierenden Menge will ich nur den x-Wert wissen und nicht den y-Wert. Damit
195 haben wir auch eine Spirale bei der Erreichung des Wesentlichen, das steigert sich auch im Lauf
196 der Zeit. Am Anfang ist wichtig, dass ich einen Wert ausrechnen kann. Aber dann wird es immer
197 komplexer, so wie lesen in Deutsch oder schreiben.
- 198 I: Ich verstehe, schön langsam komme ich dahinter.
- 199 L3: Was im ersten Jahr ausreichend ist, wenn ich einen Lesebericht schreibe, ist im zweiten
200 Jahrgang nicht mehr wesentlich. Da muss eine Steigerung drinnen sein und das ist bei uns auch
201 so. Darum ist es so schwer, das Wesentliche zu definieren. Weil ich ja diese Steigerung und diese
202 Entwicklung und diesen Kompetenzaufbau mit berücksichtigen muss. Wenn ich eine Klasse habe
203 mit lauter Ausländer, das gibt es und der versteht keinen Text, dann kann ich nicht sagen, das
204 Wesentliche ist ein Modell zu bilden, weil ich kann den Text nicht verstehen und dann eine
205 Gleichung draus machen.
- 206 I: Da sind wir wieder bei der Sozialnormdebatte, also man kommt nicht drum herum.
- 207 L3: Ja, wie auch immer. Da muss ich schauen, wo hole ich die ab, was muss ich zuerst klären.
208 Dann muss ich mit einfachen Texten anfangen, die sind in einer anderen Klasse vollkommen
209 uninteressant, die können das. Heute im ersten Jahrgang, rechnen mit Termen und was weiß ich,
210 da steht ein Minus vor der Klammer, dann kommt die Frage „3-5, warum ist das 2?“. Dann muss
211 ich rausfinden, wo hole ich sie ab? Ich bin der Meinung es ist wesentlich zu Wissen das 3-5 gleich

212 -2 ist. Jetzt kommen die aber ohne dem Wissen, schmeiße ich sie alle raus? Darum ist das sehr
213 schwer das generell zu definieren, ok?

214 I: Ok. Jetzt würde es mich trotzdem noch mal interessieren, wir sind noch nicht so sehr auf die
215 Leistungserhebung, nämlich wie die Aufgaben für eine Schularbeit... Grundsätzlich wäre es mal
216 interessant welche Arten von Leistungserhebungen Sie normalerweise verwenden, es gibt die
217 Schularbeit, die ist vorgeschrieben,...

218 L3: Es gibt die Schularbeit, es gibt Tests und dann gibt es Übungen, die ich Beurteile, weil wir
219 sind in der alten LBVO und das einzige Problem das ich in der alten LBVO sehe, sind diese
220 strikten Vorgaben wie Leistungsfeststellungen abzulaufen haben. Da gibt es die schriftlichen und
221 da gibt es die Mitarbeit. Und ein Test, eine Schularbeit hat andere rechtliche Konsequenzen. Da
222 gibt es eine Zeitvergabe, da gibt es eine Beurteilung, es muss wiederholt werden, falls mehr als
223 die Hälfte der Teilnehmer negativ ist, da gibt es rechtliche Konsequenzen. In der jetzigen LBVO
224 ist es nicht möglich irgendetwas anderes so zu beurteilen, wenn man ehrlich und anständig ist.
225 Also diese ganzen Erfindungen Lernzielkontrolle, das ist eine Erfindung, das ist ein Schwachsinn,
226 das geht nicht in der LBVO, das gibt es nicht, das ist nicht definiert. Es ist definiert der Test, die
227 Schularbeiten, die Mitarbeit. Mitarbeit heißt, dass ich es nicht benote, also nicht benote heißt,
228 dass ich nicht die Note also Nicht genügend hinschreiben darf, da muss ich mir etwas anderes
229 einfallen lassen. Daher ist das sehr heikel, an sich schauen bei der Feststellung alle Aufgaben
230 gleich aus. Das ist so zu halten: Ist das fair laut den Aufgabe bei der Matura? Wie sieht eine
231 Aufgabe aus? Bei dem Einleitungstexten halt Item a, b, c, d manchmal auch e. Von der Form, von
232 den Operatoren, von dem wie das ausschaut ist das nicht hundertprozentig, weil ich bin kein
233 Itemwriter, aber ich bemühe mich annähern an diese Form von Anfang an zu halten. Die
234 Aufgaben, die wir im Unterricht lösen sehen genauso aus.

235 I: Für mich wäre jetzt folgendes interessant: Sie haben im Raster von Anfang an diese Challenge,
236 dass Ihre Items dann auch irgendwie die Referenz zu Ihrem Raster haben müssen. Wie sieht das
237 dann aus? Überlegen Sie, wenn Sie eine Aufgaben machen, als erstes mal den Inhaltsbereich? Der
238 ist wahrscheinlich in der Woche klar. Dann haben Sie aber noch Ihre Handlungsbereiche A, B, C,
239 D. Ist das dann so, dass eine Aufgabe im Inhaltsbereich Differentialrechnung zum
240 Handlungsbereich Berechnen referenziert?

241 L3: Nach Möglichkeit sollen alle Handlungsdimensionen vorkommen. Es geht eigentlich immer,
242 vor allem wenn man beim vorbereiten einer Leistungsfeststellung gleich macht. Es soll so sein
243 Richtung Matura, dass ein Drittel Modellieren, ein Drittel Berechnen, ein Drittel reflektieren, also
244 argumentieren, dokumentieren, erklären und interpretieren, ist. Das geht sich aus, weil man
245 kann teilweise Operatoren tauschen und dann komme ich wieder hin auf dieses ein Drittel, ein
246 Drittel, ein Drittel. Wenn ich zuerst etwas zum Berechnen habe, gebe ich die Lösung an, dann
247 interpretieren sie die Lösung, da ist dann kein Berechnen drinnen. D.h. das kann man relativ
248 flexibel tauschen. Aber ich muss mir vorher das schon überlegen! Ich kann nicht einen Test oder
249 Übungsaufgaben schreiben und sagen „Mir Wurst, ich schau mal was rauskommt.“, das geht
250 nicht! Das Zusammenstellen ist gerade in Mathematik sehr komplex geworden, dafür ist das
251 Korrigieren leicht. Ich beneide keinen Deutschlehrer beim Korrigieren. Die Deutschlehrer
252 kommen und sagen „Ach, du hast es so leicht beim korrigieren!“ Ja stimmt, ich korrigiere eine 2-
253 bis 3-stündige Schularbeit an einem Nachmittag, aber das vorbereiten dauert mindestens 10
254 Stunden, weil es müssen die Aufgaben passen, es müssen die Zahlen passen, es müssen die
255 Bedingungen passen, es müssen die alle Handlungsdimension drin sein und es muss gleich
256 verteilt sein, da sitze ich schon mal 10 Stunden.

257 I: Nach welchem Kriterium gleich verteilt?

258 L3: Ein Drittel A, ein Drittel B, ein Drittel C und D, also ungefähr.

259 I: Also vorher habe ich kurz herausgehört, dass Sie... In dem BIFIE-Modell kenne ich die dritte
260 Dimension Komplexität, die es in jedem Inhaltsbereich und in jeder Handlungsdimension gibt.

261 L3: Da muss ich auch noch schauen, dass die Aufgaben dem Kriterienkatalog des BIFIEs (der ist
262 ja international oder europaweit erarbeitet worden) die Komplexitätsstufe 1, 2, 3, 4 enthält.
263 Komplexitätsstufe 1 heißt zum Beispiel, dass ich bei der Regression eine Tabelle habe und dann
264 steht dort „Machen Sie eine quadratische Regression!“. Komplexitätsstufe 2 wäre, dass nicht
265 definiert ist, was ist die abhängige, was ist die unabhängige Variable und es ist nur dieses
266 Regressionsmodell dort. Also da kann man sehr wohl differenzieren nach den
267 Komplexitätskriterien vom BIFIE-Modell und damit natürlich kann und muss ich (das ist aber
268 ganz schwer für die Schüler zu verstehen) eigentlich die Leistungsfeststellungen so aufbauen
269 (das ist meine Meinung), dass ich zuerst mal Komplexitätsstufe 1 mache. Ich gebe ihnen
270 Aufgaben, wo klar ist, dass die erste Spalte x-Werte sind, die zweite Spalte y-Werte und alles
271 andere zur Orientierung und der gibt das in die Technologie ein und bekommt die
272 Regressionsgerade heraus, bekommt den Korrelationskoeffizienten heraus und aus, Ende. Dann
273 kann ich im Lauf der Leistungsfeststellungen an der Schraube drehen und das schwieriger
274 machen. Er kann dann die Werte aus einem Text herauslesen oder es ist für unklar, was ist die
275 abhängige, unabhängige Variable oder es gibt andere Typen: Ich gebe eine Punktwolke vor und
276 er muss feststellen, welche Funktion würde passen und er muss das argumentieren. Da gibt es ja
277 unterschiedliche Aspekte und ich glaube auch, dass ich die Leistungsfeststellungen auch hier
278 kontinuierlich aufbauen muss.

279 I: Stelle ich mir das dann richtig vor, weil es geht ja nicht nur darum, dass Sie sich das einmal
280 anschauen: Wie sieht es aus in dem Inhaltsbereich? Sondern Sie müssen ja...

281 L3: Den Prozess beobachten.

282 I: ...den Prozess beobachten, wo der dann drinnen ist: Hat der gerade das Wesentliche? Nicht nur
283 das und ist beim Anwenden unterwegs?

284 L3: Genau, ich kann es unter Komplexitätsstufe 1, d.h. wenn ich die Tabelle hingebe und er haut
285 das rein und er kriegt eine Regressionsfunktion raus, dann ist er ganz unten.

286 I: Das ist das Wesentliche erreicht sozusagen.

287 L3: Naja, ja...

288 I: Oder gerade halt noch nicht.

289 L3: Naja, das ist ja noch keine Kunst, wenn ich da Zahlen eintippe. Dann muss ich schauen, wie
290 kann er da noch: Kann er dann auch einen Wert interpretieren? Kann er bei der
291 Regressionsfunktion auch Werte ausrechnen oder nicht?

292 I: Das ist dann die Möglichkeit die Notenskale hochzuklettern.

293 L3: Nur eine Regressionsfunktion zu finden ist meiner Meinung nach nicht ausreichend. Es gibt
294 eh mehr in dem Semester, aber das ist wirklich die Basis, das muss man können, ohne dem
295 brauchen wir gar nicht lange rumzureden, auch nicht über ein Genügend.

296 I: Dann gehen wir vielleicht einen Schritt weiter, nämlich zur Leistungsbeurteilung. Sie haben
297 mehrere Schularbeiten.

298 L3: Nein, eine Schularbeit pro Semester haben wir.

299 I: Ok, eine Schularbeit pro Semester in der HLW [eigentlich HAK]. Und die Tests...

300 L3: Die Tests sind Dinge, die sich im Unterricht ergeben, es gibt Übungsaufgaben, wo ich sehe,
301 der kann das, der kann das nicht. Ich mache das leider oder Gott sei Dank meistens mit Punkten,
302 weil ich habe das letztes Jahr probiert, mit überwiegend oder nicht überwiegend usw. und das
303 ist wahnsinnig schwer. Ich meine wir sind auch als Mathematiker auch geprägt, dass wir
304 möglichst simpel versuchen Botschaften an den Mann zu bringen, wir sind keine
305 Worthülsenfüller. Wenn unsere Aufgaben mit ja oder nein oder 1 oder 0... Ob ich jetzt
306 hinschreibe er hat es überwiegend erfüllt oder ich habe 3 von 5 Aufgaben erfüllt, da tue ich mir
307 fast leichter 3 von 5 hinzuschreiben, als ich habe das Wesentliche überwiegend. Aber das ist
308 noch eine hohe Diskussion, weil man will jetzt eher verbal und nicht mit Preisen und Punkten,
309 aber das ist meiner Meinung nach eine Haarspalterei, weil es sagt genau das gleiche aus, ob ich 3
310 von 5 aufschreibe oder das Wesentliche überwiegend. Ich finde es plakativer, wenn 3 von 5 dort
311 steht, aber das ist mein Standpunkt.

312 I: Kommunikation wäre auch noch ein spannendes Thema für mich. Die SuS bekommen die den
313 KR schon ganz am Anfang vom Semester?

314 L3: Nein, die haben das ganz am Anfang vom Semester bekommen, also heuer noch nicht
315 ausgeteilt, aber ich möchte es ihnen austeilen. Nur bin ich mir noch nicht ganz sicher. Ich
316 überlege noch ein bisschen, ob ich an der Form etwas ändere. Ich verwende im Unterricht das
317 onenote Notizbuch, dort ist es drinnen, das bespreche ich mit Ihnen am Anfang des Semesters.
318 Heute haben wir in einer Klasse wieder da hineingeschaut, das besprechen wir dort. Also einfach
319 während des Unterrichts.

320 I: Ok, als Vorschau auf den Unterricht.

321 L3: Nein, wir machen zum Beispiel Exponentialfunktionen und dann haben wir irgendwas,
322 dass ich sage, schauen wir da rein und das steht da drinnen. Immer wieder dieser Blick auf die
323 Unterlagen im Unterricht, wenn wir einen Test vor uns haben, dann Teststoff aufschlagen auch
324 wieder darauf hinweisen, das steht da drinnen, was machen wir gerade, wo sind wir und das
325 wird abgeprüft. Also das mache ich schon.

326 I: Mir ist grundsätzlich immer klar, was da im Kompetenzraster gerade vorkommt und es ist so,
327 dass die Tests und die Schularbeiten sich überschneiden, dass es grundsätzlich mehrere
328 Gelegenheiten gibt? Ist es dann eher eine Durchschnittsbildende Idee, wo ich sage ok es ist
329 einmal sehr gut gegangen und einmal sehr schlecht, dann ist es insgesamt mittelmäßig?

330 L3: Also wenn ich die Schwierigkeiten der Aufgaben steigere...

331 I: Oder eigentlich besser gefragt, weil das war jetzt ein bisschen eine intransparente Frage: Sie
332 haben am Ende vom Semester Ihre Aufzeichnungen, Sie haben mehrere Items in verschiedenen
333 Prüfungssituationen gehabt, in Schularbeiten und Tests, wie funktioniert zum Schluss das
334 Aufsummieren, damit man zu einer Note kommt.

335 L3: Naja, dann kann ich zum Schluss feststellen, der hat das ganze Semester hindurch seine
336 Leistungen konstant erbracht. Wenn er sehr gut war, ist es das einfachste: Er hat immer alle
337 Punkte erreicht, das ist das einfachste, hat die Kompetenzen erfüllt, also das ist Sehr gut. Bei
338 anderen kann ich feststellen und das sieht man auch, da hat durchgängig immer ein bisschen
339 was gefehlt, aber durchaus die Leistungen gebracht, dann wird es ein Gut sein. Also so kann man
340 das durchaus feststellen. Ich bin schon der Meinung, dass es nicht genügt, wenn man am Anfang
341 des Semesters zeigt, dass man quadratische Gleichungen lösen kann und am Ende des Semesters
342 kann man es nicht mehr. Es gibt so Basis Dinge, die prüfe ich auf der gleichen Schwierigkeit
343 immer ab. Also quadratische Gleichung mit $3x^2 + 5x - 12 = 0$, das muss man am Anfang
344 können und am Ende können. Dann gibt es eben die Variante: Da ist einam eine Schülerin
345 gekommen, die hat gesagt, warum hat der jetzt einen 4er bekommen und der andere einen 3er.
346 Sage ich: „Weil Sie nicht geschafft haben, $3x^2 + 5x = 12$ aufzulösen. Sie können zwar $3x^2 + 5x -$
347 $12 = 0$ lösen als quadratische Gleichung lösen aber wenn $=12$ steht, dann können Sie es nicht
348 mehr. Darum bekommen Sie den 4er und nicht den 3er.“ Und dann war dann auch für die
349 Schüler „Aja, klar.“, und ist gegangen. Damit kann man schon sehr gut auch fest machen, den
350 Unterschied. Die Schwierigkeit ist natürlich, dass pro Semester habe ich meistens 2
351 Themenbereiche also Kompetenzbereiche, die wir unterrichten und abprüfen. Damit stellt sich
352 dann immer die Frage kann ich was kompensieren oder nicht. Kann ich wenn ich da etwas nicht
353 kann, das ersetzen. Das ist eine der wirklichen Diskussionen, die man hat. Weil da steht
354 Hausübungen, Hausübungen werden bei mir prinzipiell nicht beurteilt. Hausübungen sind
355 Gelegenheiten, dass in der Schule gelernt wird, Übungen zu festigen. Ich nenne es auch nicht
356 mehr Hausübungen, die SuS haben Übungsmaterialien, meistens mit Lösungen. Ich sammle es
357 auch ab, ich schaue es auch an, aber es wird sicher nicht beurteilt. Gerade in Mathematik ist das
358 meiner Meinung nach sinnlos. Wenn ich nicht um halb acht in der Schule war, dann hat die
359 Klasse ja keine Hausübung. Früher haben sie es mit der Hand abgeschrieben, ich habe auch
360 schon Schüler gehabt, die sind zum Kopierer gegangen und haben die Hausübung vom Nachbarn
361 kopiert und mit abgegeben. Also das muss ich nicht beurteilen, da kann ich mich entweder
362 aufregene und schreien und toben oder ich sage „Freunde, es ist eure Übung. Ihr dürft mit 16
363 wählen, ihr geht am Abend mit dem Freund, mit der Freundin aus, da bin ich auch nicht dabei.
364 Ihr müsst wissen üben ja, üben nein. Ich stelle fest, bei einer Leistungsfeststellung ob ihr geübt
365 habt oder nicht.“ Da gibt es die Note drauf, weil das kann ich halbwegs valide überprüfen ob das
366 eine eigenständige Leistung war oder nicht. Ob bei der Hausübung, wenn die Mama daneben
367 sitzt oder der Nachhilfelehrer. In den Sprachen geht das noch eher, da kann man feststellen, ob
368 der das selber gemacht hat oder nicht, eher...

369 I: Eher...

370 L3: Eher, aber wenn ein Aufsatz kommt, fehlerfrei, dann kann ich auch annehmen, dass da der
371 Nachhilfelehrer sehr interveniert hat.

372 I: Ich würde gerne nochmal kurz bei der Notengebung bleiben. Sie haben vor auch von diesem
373 Korrekturraster vom BIFIE erzählt, dass Sie da die Punkte gut rein bringen können. Sie haben
374 gesagt überblickend bekommen Sie dann schon einen guten Eindruck, wie konstant das erbracht
375 worden ist. Wie sieht das jetzt konkret aus? Haben Sie auch beim Notengeben zum Schluss noch
376 ein Punktesystem, wo sie Sachen zusammenzählen können und dann irgendwie über einen
377 Schlüssel das entscheiden? Für jeden Inhaltbereich haben Sie eigentlich Beurteilungen gehabt.
378 Was konkret steht da drinnen und was konkret machen Sie dann damit bevor Sie die Note dann
379 entscheiden?

380 L3: Man kann dann schon Feststellen in den einzelnen Kompetenzbereichen, welche Leistungen
381 und auf welchem Niveau wurden die Leistungen erbracht. Damit will ich mit den Rastern, wenn
382 ich hier stehen habe überwiegend oder zur Gänze usw. kann ich dann [verweist auf Skizzen am
383 Block] „Da ist er hier, da ist er hier, da ist er hier.“ Er ist überwiegend im Genügend-Bereich oder
384 er ist überwiegend im Befriedigend-Bereich. Und damit kann ich das relativ leicht feststellen.

385 I: Aha, also hier im Inhaltsbereich steht dann schon...

386 L3: Darf ich so einen Zettel haben?

387 I: Ja, natürlich!

388 L3: Der klassische Kompetenzraster sieht so aus: Da steht hier der Kompetenzbereich. Da stehen
389 die Kompetenzen und da steht das Wesentliche überwiegend usw. aufgestuft bis, was weiß ich,
390 Sehr gut halt. Das entspricht dem 4, 3, 2, 1. Und ich sehe dann, der war in dem Bereich Algebra
391 und Geometrie war er immer hier. Im Funktionale Zusammenhäng war er hier. Dann kann ich
392 mir anschauen, wo ist er eher. Und dann habe ich die Note. Dann ist das schon sehr interessant,
393 wobei ich für mich schon gesehen habe, dass ich diesen klassischen KR schon ganz gerne im
394 Kopf habe, aber nicht ausbebe. Ich glaube heute, für die SuS zum ausgeben, wäre so etwas, wir
395 haben das vor 100 Jahren in Wien Checklisten genannt: Was muss ich alles tun in dem Semester?
396 Das kann ich abhacken, da kann ich sehen, das kann ich, das kann ich nicht. Das ist für die
397 Schüler wesentlich besser zum Arbeiten als das. Vor allem bin ich hier sehr rasch beim
398 Notengeben, das ist für mich so ein Problem. Wenn ich das Modell haben, kann ich das noch
399 weglassen für die Schüler, dann bin ich noch nicht bei der Notengebung so rasch. Und ich habe
400 auch noch nicht „Was muss ich noch machen?“, sondern ich bin ganz im Inhalt.

401 I: Das ist ein schöner Gedanke.

402 L3: Das ist im Moment mein Gedankengang, weil ich auch die Erfahrung gemacht habe, dass sie
403 das irgendwo abheften und es wird nie mehr angeschaut. Ich habe bis zu 200 Schüler, wenn ich
404 voll Mathematik unterrichte, ich habe nur 2 Wochenstunden, d.h. ich kann nicht jedem Schüler
405 hier ein Zettel geben, wo ich sage „Ok, du hast jene Fähigkeiten.“. Ich bin der elektronische
406 Mensch, es gibt auch Kollegen, die haben einen Zettel, aber es geht genau so darum hier am
407 Schluss festzustellen in welchem Bereich ist er hier, ok?

408 I: Ok, danke. Also Sie haben eigentlich schon auch irgendwo den Vorteil pro Inhaltsbereich zu
409 subsummieren, also wo liegt der in dieser Skala. Das ist das, was bei mir verloren gegangen ist
410 irgendwie.

411 L3: Aber es geht nicht mehr so um Prozente oder Punkte oder irgendwie, sondern es muss
412 dokumentiert werden. Aber das ist auch nicht notwendig, das brauche ich ja nicht. Weil wenn
413 ich feststelle in dem und dem Bereich hat er immer alle Punkte, dann hat er das super erfüllt.
414 Und wenn ich feststelle, da hat er immer brav, ja dann ist halt das Wesentliche erreicht, aber ich
415 brauche keine Prozent zum Argumentieren und ich brauche auch nicht das was es früher
416 gegeben hat 60% Schularbeit, 40% Mitarbeit. Es ist egal wo er was zeigt. Es nimmt auch den
417 Druck von den Schularbeiten ein bisschen weg, weil eine Schularbeit pro Semester ist ja ein
418 Wahnsinn.

419 I: Ja, das ist das besondere hier. Gehen wir zum nächsten Thema, da bleiben wir sehr nahe an
420 dem dran, was wir gerade gesprochen haben. Es geht um den Aufwand. Bitte schätzen Sie,
421 wieviel Arbeitsaufwand Sie für die angeführten Tätigkeiten brauchen und ob Sie glauben mehr

422 oder weniger Zeit für die angeführten Punkte zu brauchen, seit Sie KR verwenden. Ist eh klar, in
423 Stunden das zu sagen ist unmöglich, aber es geht mehr um den subjektiven Eindruck.

424 L3: Das kann ich gar nicht sagen, es ist wenn ich das vorher gut vorbereite... Erstens ist der
425 Arbeitsaufwand einmal und ich kann ihn immer wieder adaptieren, aber die große Denkleistung
426 findet einmal statt.

427 I: Nämlich das Erstellen.

428 L3: Das Erstellen, ja. Die Art und Weise verändert sich im Moment, weil das ist ein Prozess der in
429 Arbeit ist, es gibt nicht wirklich ein fertiges Modell, daher gibt es immer wieder einen Aufwand.
430 Weil ich mir im Vorfeld schon überlegt habe „Was ist zu tun“, wird der Aufwand für die
431 Prüfungsvorbereitung geringer, weil ich ja schon weiß was ich tun muss. Nicht notwendig, der
432 Aufwand eine Prüfung zusammenzustellen wird geringer, weil ich schon weiß, was rein muss
433 und damit ist ganz klar wie ich was prüfe. Also es hat schon benefits, vorher muss ich halt
434 danken. Das ist der Paradigmenwechsel, ich muss vorher denken. Ich kann nicht am Tag vor der
435 Schularbeit anfangen zu denken „Was mache ich eigentlich?“, ich muss eigentlich ganz am
436 Anfang anfangen. Darum ist der Ansatz vom Ministerium richtig, zu spät, aber richtig: Ich muss
437 im Unterricht anfangen zu planen und nicht beim prüfen. Viele fangen zu viel beim Prüfen an zu
438 planen und zu wenig beim Unterricht. Das ist ein ganz großes Drama.

439 I: Das Vorbereiten ist also sehr viel Arbeit, aber Sie sparen sich dann sowohl in der Planung viel
440 Zeit, weil Sie es schon vorstrukturiert haben und wahrscheinlich auch ein bisschen gewichtet
441 haben, was Sie machen wollen. Das Korrigieren haben Sie gesagt ist auch ziemlich flott, weil sie
442 nicht mehr so viel nivellieren müssen. Es ist richtig oder falsch, weil die Items eh schon sehr
443 kleinräumig sind. Wie sieht es aus mit dem Finden der Beispiele?

444 L3: [Viel sagender Blick, der von mir so interpretiert wird, dass es natürlich viel Arbeit ist]

445 I: Das habe ich mir schon gedacht, trotzdem brauch ich es für das Band.

446 L3: Das Finden der Aufgaben ist relativ klar, natürlich gibt es Ideen, die man überall findet, ob
447 das Schulbücher sind oder sonst was, aber in Wahrheit finde ich es erbärmlich, wenn man die
448 Aufgabe eins zu eins abschreibt. Man muss sich schon seine Gedanken machen und es muss zu
449 dem passen, was man unterrichtet. Man kann mal eine Anwendungsaufgabe durchaus finden, ich
450 bin immer sehr glücklich, wenn ich die habe. Auch für Arbeitsaufträge, die zum Unterricht
451 passen. Das ist immer sehr schwer zu haben, wo kann ich das Thema verpacken in welchen
452 Kontext, in welchem Sachzusammenhang. Da braucht man immer wieder irgend eine geniale
453 Idee. Aber sonst ist das schon wichtig zum Vorbereiten. Wichtig ist auch die Dokumentation der
454 Leistungsfeststellungen, das ist noch ein großer Aufwand: Ich muss mir meine Excel-Tabellen
455 vorbereiten. Ich muss mir diese Untertabellen vorbereiten, für jede Prüfung und dann muss ich
456 es eintragen, die Ergebnisse. Das geht relativ schnell, aber es ist trotzdem eine zusätzlicher
457 Zeitaufwand. Wenn ich bei einer Schularbeit hinschreibe 15 von 20 Punkten, ich aber jetzt
458 hinschreibe welche 15 Punkte er hat und welche 5 nicht, dann muss ich das zusätzlich eintippen.
459 Das ist immer zusätzliche Zeit, wenn ich es gut vorbereitet habe.

460 I: Da sprechen Sie jetzt von Ihrem Korrekturraster und von Ihrem Kompetenzraster.

461 L3: Nein, nein, vom Beurteilungsraster, den ich gut vorbereitet habe. Den muss ich vorbereiten,
462 das dauert lang und ich muss dann das eintippen, weil sonst komme ich ja zu keinen validen
463 Ergebnissen, das 15 von 20 sagt nichts aus.

464 I: Das bringt nichts für den Raster, ja.

465 L3: Das bringt nichts für die Beurteilung, sondern ich muss wirklich auch Detailinformationen
466 haben. Also das dauert schon länger.

467 I: Und zum Schluss das Notengeben, wie aufwändig ist das?

468 L3: Ich mache das meistens mit den Schülern in der Klasse, wo mir die SuS sie sagen, welche
469 Note sie erwarten. Das stimmt meistens mit meiner Einschätzung überein, meistens bin ich mit
470 meiner Schätzung um einen Grad besser oder oft bin ich einen Grad besser. Das ist zum Teil ein
471 bewusstes Understatement, zum Teil ein spekulieren und zum Teil ein bisschen ein
472 Schamgefühl. Also man muss schon wirklich sehr gut sein, dass man sich traut sehr gut zu sagen.

473 I: Und grundsätzlich haben Sie auch schon gesagt, dass die Schüler in ihrem eigenen
474 Beurteilungsraster mitdokumentieren.

475 L3: Das ist ein neues Ziel für heuer, dass sie das verstärkt mitschreiben, was kann ich, was kann
476 ich nicht.

477 I: Mit eintragen was bei den Leistungserhebungen rauskommt.

478 L3: Genau. Was habe ich richtig, was habe ich nicht richtig. Das ist mein Ziel heuer, dass möchte
479 ich gerne umsetzen. Also auch was musst du noch lernen, das ist dann ganz klar, da braucht man
480 nur schauen. Wenn er das dann nicht einträgt, ist das sein Problem.

481 I: Gibt es für Sie Bereiche, wo Sie Chancen sehen um Arbeit einzusparen in der Arbeit mit
482 Kompetenzraster.

483 L3: Naja, das habe ich schon gesagt. Beim Zusammenstellen, weiß ich auch was ich tue

484 I: Implizit auch klar, wenn man die Raster gemacht hat, spart man sich die Arbeit beim nächsten
485 mal.

486 L3: Also immer wieder überarbeiten, schauen ob sie passen, aber das geht auch schon schneller
487 also sie beim ersten Mal zu erstellen. Ein bisschen kontrollieren, passt das noch oder muss ich es
488 adaptieren?

489 I: Sie haben im Wesentlichen gesagt, dass sie davor auch schon Checklisten verwendet haben.

490 L3: Wir haben sehr viel gemacht. Wir haben Kompetenzraster und Checklisten entwickelt. Jetzt
491 haben wir für die neue LBVO Kompetenzraster erstellt.

492 I: Aber umgekehrt, wie lange arbeiten Sie schon mit Kompetenzraster?

493 L3: 6 Jahre, 7 Jahre.

494 I: Und mit den Checklisten?

495 L3: Genauso lang. Ich glaube, dass die Kombination sinnvoll ist, das ist im Moment meine
496 Meinung. Das ist nicht ganz die Meinung des Ministeriums oder von Professor NEUWEG. Ich weiß
497 nicht ob Sie NEUWEG lesen.

498 I: Auch, sehr viel momentan. Wäre das die Checkliste oder ist das nochmal ein neues Format?

499 L3: Für mich ist das nochmal eine Mischung aus Checkliste und Kompetenzraster, aber ich suche
500 ein taugliches Mittel um wirklich mit den Schülern zu arbeiten. Ich suche kein Mittel um hier ein
501 Hackerl zu machen, sondern wirklich eine Arbeitsunterlage für das Semester. Das wäre für mich
502 im Sinne eines guten Unterrichts um zu kommunizieren „Leute, das ist wichtig, das machen wir!
503 Und hier kannst du abhacken, da haben wir gemacht. Das kannst du, das kannst du nicht.“. Das
504 wäre für mich wichtig.

505 I: Also in der Kommunikation für Schüler, die oft auch auf Leistungsbeurteilung hingerrichtet ist,
506 auch die wichtigen...

507 L3: Auf den Stoff umzudrehen. „Und wenn du das kannst, dann ist die Leistungsbeurteilung kein
508 Problem mehr.“ Aber zuerst muss das sitzen und dann machen wir Noten. Ich glaube, dass das
509 ganz wichtig ist.

510 I: Dann sind wir eigentlich eh schon beim letzten Thema, das Thema 3. Das wären Ihre
511 Erfahrungen im Spannungsfeld Nachvollziehbarkeit versus Flexibilität. Mir wäre es recht, wenn
512 wir das einmal für die Bewertung besprechen und einmal für die Beurteilung. Ich habe kurz ein
513 plakatives Beispielsatz dazu. Macht man die Verbindung der Leistungsbewertung und -
514 beurteilung möglichst nachvollziehbar, so geschieht das meist mit Hilfe von Kategorisierung,
515 Punkte und Rastereinordnung, man legt sich eine mechanische Struktur fest von wenn-dann-
516 Regeln deren Summe eine Note ergibt. Das wäre ein plakatives Statement zur
517 Nachvollziehbarkeit. Macht man es flexibel so wird diese mechanische Struktur eher gering
518 gehalten, damit der Blick für das Große Ganze frei wird. Mich würde interessieren was ist Ihre
519 Haltung dazu, vielleicht zuerst bei der Bewertung und dann bei der Beurteilung.

520 L3: Gerade in Mathematik und das ist glaube ich anders als in anderen Fächern, haben wir
521 schon genau hinzuschauen. Ich kann in Mathematik nicht sagen „Ja, das stimmt eh eh vielleicht
522 möglicherweise irgendwie.“. Sondern in Mathematik (behaupte ich jetzt, vielleicht liege ich
523 falsch, es kann schon falsch sein) ist es richtig oder falsch. Da gibt es kein dazwischen. Vielleicht
524 bei der Interpretation bin ich flexibler. Aber bei der Berechnung eines Wertes ist es entweder
525 richtig oder falsch. Wenn mir der Zahnarzt die Plombe falsch einsetzt, habe ich Karies, er hat sie
526 entweder richtig gemacht oder falsch, da gibt es kein dazwischen. In meinem zweiten Fach, in
527 Geschichte, bin ich viel flexibler, das darf man nicht außer Acht lassen. Das ist so wie Kalium und
528 Calcium: „Das z ist tödlich.“ Das ist so, da habe ich keinen Spielraum. Ich bin eher bei Mathematik
529 für richtig oder falsch. Das kann aber trotzdem sein, dass ich im Endeffekt sage, er hat zwar
530 richtig/falsch, aber er war von mir aus manchmal sehr knapp dran, dass es richtig ist. Daher
531 kann ich sagen im Gesamtkalkül ist es überwiegend, und damit ist es Genügend, weil es oft so
532 war, aber nicht hundertprozentig. Da kann man schon wieder Dinge ein wenig ausweiten. Ich
533 habe früher auch nie einem Schüler ein Nicht genügend gegeben, die bei Tests und Schularbeiten
534 das Genügend immer um einen Punkt versäumt haben, nie. Ich habe so eine Kandidatin gehabt,
535 da wusste ich schon beim maturieren... da hatten wir immer die starre 24-Punkte-Regelung: Ab
536 12 Punkten positiv und sie hat immer 11 Punkte gehabt. Das war vollkommen Wurst. Ich habe
537 dann aufgehört den fehlenden Punkt zu suchen, weil ich mir gesagt habe „Das ist mir zu blöd! Ich
538 finde ihn nicht und es gibt ihn nicht.“ Es sind 11 Punkte und natürlich hat sie ein Genügend
539 gehabt, immer. Wir haben schon gelacht darüber, alle beteiligten. Warum soll ich der ein Nicht
540 genügend geben? Ich bin ja nicht nur stur. Also da kann ich offener sein, aber beim Bewerten
541 einer Teilleistung, einer Arbeitsaufgabe bin ich die Meinung müssen sie lernen, es ist richtig oder
542 falsch.

543 I: Interessant wäre, wenn ich bei einer Schularbeit die einzelnen Beispiele habe, da gehören
544 dann die Items alle irgendwo dazu in meinem Raster und Sie haben ja trotzdem im Raster dann
545 diese Inhaltsbereiche, wo mehrere Kompetenzen zusammengebündelt sind und auch mehrere
546 Handlungsbereiche. Sie haben pro Lernziel die 4 Felder [Taxonomie] und wie dann zum Schluss
547 die Note zustande kommt, dass ist im Endeffekt ein Blick über alle, ein vertikaler Blick, nichts mit
548 Auszählen 4 von 5 und ab 3 wäre es so. Das ist einfach ein Gesamteindruck, den Sie über Ihre
549 Aufzeichnungen gewinnen.

550 L3: Vielleicht kann man noch so sagen, das sind die Aufgaben der Komplexitätsstufe 3. Die hatte
551 sie immer oder die hatte sie nie, also da kann man noch einmal eine Linie ziehen.

552 I: Also da sind Sie flexibel, während Sie beim bewerten eigentlich relativ unterwegs unterwegs.
553 Da haben Sie sehr kleinräumige Aufgaben, es ist richtig oder es ist nicht richtig und so wird es
554 dann auch in den Raster reindokumentiert.

555 L3: Genau, genau.

556 I: Sie haben schon das Item, welches zu einem Lernbereich dazugehört und zu einem
557 Handlungsbereich, das wäre eine Zeile sozusagen. Haben Sie bei dem Item dann nur richtig oder
558 falsch, nicht überwiegend erfüllt oder sonst was. Das würde mich jetzt noch interessieren.

559 L3: Bei einer Handlungsaufforderung kann es nur richtig oder falsch sein. Dann habe ich entlang
560 der Komplexität mehrere Aufgaben oder über die Handlungsdimensionen, da kann ich
561 unterschiedliche Dinge rausfinden. Dann kann ich sagen, der hat diesen Aufgabenbereich über
562 die quadratische Funktion überwiegend richtig, wenn er mehr Handlungsaufforderungen richtig
563 hat als falsch.

564 I: Sie sehen sich alle Items, die zu diesem Lernziel gehören nochmal an und dann kommt das
565 Hacker in eines von den vier Feldern [Taxonomie].

566 L3: Auch bei dieser Übersichtsgeschichte kann ich zum Beispiel bei quadratische Gleichungen
567 dann in alle Richtungen summieren: Kann er modellieren? Kann er berechnen? Was kann er
568 innerhalb des Aufgabenbereiches? Kann er da überwiegend modellieren? Ich kann mir alle
569 unterschiedlichen Aspekte herausziehen und damit bin ich dann schon flexibel, dann bin ich frei.
570 Ich bin zuerst ganz streng beim ersten und dann beim Gesamtbereich kann ich dann sehr offen
571 sein. Ich habe verschiedene Auswertungen, die kann ich mir genau anschauen, auch dann beim
572 Unterschied 1 und 2: Welche Aufgaben schafft er, die Einfachen, die Komplexen? Da kann ich
573 dann schon sehr gute Differenzierungen machen, auch Richtung Teil 2 zum Beispiel. Und diese
574 Kategorisierung der Komplexität muss ich auch im Unterricht schon machen. Wenn ich das im
575 Unterricht 1:1 so mache, wie es im Heft steht, dann ist es reproduzieren, das ist Kompetenzstufe
576 1, ein Genügend, nicht mehr. Wenn ich da differenzieren möchte in den Noten, dann muss halt
577 die Aufgabe so sein, dass ich differenzieren kann überhaupt. Das ist eine große Herausforderung.

578 I: Dann haben wir jetzt eigentlich eh schön beide Punkte beantwortet. Interessieren würde mich
579 noch folgende: Die Schüler bekommen bei einer Leistungserhebung pro Item „Es hat gepasst
580 oder es hat nicht gepasst.“ oder den Fehler halt, falls einer da war. Das etwas differenziertere
581 Feedback bekommen sie dann eigentlich darüber, dass sie das eintragen in diesen Raster und da
582 haben Sie eigentlich auch den Überblick: „Wir haben die und die und die Aufgaben gehabt und
583 da und da, habe ich es so und so gemacht.“

584 L3: Teilweise mache ich es auch so, dass ich ein Excel Blatt nehme wo für jede
585 Leistungsfeststellung die Aufgaben drauf sind und mit 1, 0, 1, 0 jede Aufgabe eingetragen ist. Da
586 sieht er dann auch ganz klar, was hat er gekonnt. Das mache ich nicht immer, aber immer öfter.
587 Es ist halt auch nochmal ein zusätzlicher Aufwand. Ich könnte es ihnen auch hinlegen und sagen,
588 schreibt es euch selbst ab.

589 I: Ja, ich glaube, dann sind wir eigentlich so ziemlich durch.

590 L3: Ich würde Ihnen folgendes vorschlagen: Schreiben Sie das mal alles zusammen. Wenn Sie
591 draufkommen, dass Sie noch irgendwas brauchen oder wissen wollen, dann melden Sie sich, ist
592 das ein Angebot?

593 I: Freut mich, da haben Sie sogar eine Frage schon vorweggenommen, das wollte ich sowieso
594 noch fragen.

595 L3: Weil ich glaube wir haben sehr intensiv gesprochen, Sie haben eh alles aufgenommen, aber
596 ich glaube trotzdem, wenn Sie dann ihre Schlüsse ziehen, aus dem Gespräch, dass dann Fragen
597 auftauchen.

598 I: Ganz bestimmt! Vor allem in der Gesamtschau mit den anderen ist das sicher nochmal zu
599 fragen, warum manche Positionen genau so sind und andere genau so. Da komme ich sehr gerne
600 darauf zurück! Ich habe noch, das geht ganz schnell, ein paar Fragen. Sie haben schon gesagt,
601 dass Sie sehr viele Klassen unterrichten, 200 Schüler, das sind 6-7 Klassen?

602 L3: Ja locker! Ich meine, im Moment in Mathematik, eine 2., zwei 3., eine 4. und eine 5., es sind im
603 Moment 6 Klassen, das ist aber sehr wenig, es sind ja nur 1-2 Stunden in Mathematik, also sehr
604 wenig Mathematikstunden und 10 Klassen haben wir.

605 I: Ja ist eh klar, es werden mehr Klassen, wenn weniger Stunden sind. Und die KR verwenden Sie
606 seid 6-7 Jahren haben Sie gesagt und eigentlich in allen Klassen. Der Schultyp ist HLW.

607 L3: Genau.

608 I: Abschließende Frage: Grundsätzlich ist mein Ziel für mich selbst ein
609 Leistungsbeurteilungssystem zu entwickeln, wo ich die Erkenntnisse, die ich mir aneignen
610 konnte im Lauf der Recherche und Interviews einfließen lasse. Haben Sie noch irgendwelche
611 allgemeinen Hinweise insbesondere um das System möglichst schlank und arbeitsökonomisch
612 zu machen?

613 L3: Das ist ganz, ganz wichtig. Das eine ist natürlich die Herausforderung mit der neuen
614 Oberstufe.

615 I: Das modulare.

616 L3: Das wird die ganz große Herausforderung sein, weil da muss man das ganz genau
617 dokumentieren und angeben was kann ich und was kann ich nicht. Im Moment habe ich nichts,
618 weil ich nicht weiß was Sie schreiben. Wenn ich es lese vielleicht. Ich lese auch gerne, was Sie
619 schreiben, das Ergebnis was Sie da rausbekommen. Den Schluss den Sie aus den Interviews dann
620 ziehen, das würde mich sehr interessieren und dann kann ich vielleicht irgendwelche
621 Anmerkungen machen. Ich weiß, was ich für Erfahrungen gemacht habe. Ich kann Ihnen gerne
622 erzählen.

623 I: Ja, das passt eh! Ich stelle die Frage immer, weil ich es gut finde ohne jegliche Vorgabe, die
624 Möglichkeit zu geben.

625 L3: Im Moment fällt mir nichts ein, was ich nicht erwähnt hätte.

626 I: Es war sehr spannend, ich habe eine Zeit lang gebraucht, bis ich verstanden habe, wie dieses
627 Ding funktioniert. Es ist ganz schön komplex durchstrukturiert, aber gefällt mir auch sehr gut!
628 Wie jedes Gespräch bis jetzt, echt spannend gewesen, es war mir eine Freude!

629 L3: Manchmal ist es auch durchaus (das ist jetzt keine Kritik) sind die Dinge, die man sagt nicht
630 die Dinge, die ankommen. Weil Sie ja auch andere Wahrnehmungen haben, insofern würde es
631 mich auch interessieren zu lesen, also ich muss Ihnen Ihre Arbeit nicht korrigieren, aber
632 eventuell dann einen Kommentar zu geben, wenn ich das Gefühl habe, dass ist nicht so
633 angekommen, wie ich es gemeint habe. Aber das hat ja dann mit ihrer Arbeit dann nichts zu tun,
634 aber wenn es Sie interessiert, dann gerne und dann gebe ich Ihnen Feedback.

635 I: Ja, sehr gerne, für mich ist ja letztlich die Motivation, dass ich selbst dieses Konzept, das ich
636 erarbeite, verwenden will. Also ist mir das höchst willkommen, wenn mir da jemand, der
637 Erfahrung hat etwas sagt.

IV.15.4 Interview mit L4

- 1 I: Jetzt ist es eingeschaltet. Ich frage noch mal, ob ich das Gespräch aufzeichnen darf?
- 2 L4: Ja, das darfst du.
- 3 I: Nein, du kannst es gerne offen lassen [deutet auf die bereits am Laptop geöffneten
4 Aufzeichnungen] Die erste Frage ist ohnehin „Einführung in Ihr (der ist jetzt noch gesiezt)
5 Leistungsbeurteilungskonzept“, also erstens wie sieht der Raster aus?
- 6 L4: Ok! Wir haben den Raster im letzten Jahr verwendet. Ich müsste gleich anfangen, wie ich
7 dazu gekommen bin: Meine Mentorin, eine sehr, sehr gute und professionelle Kollegin von mir,
8 bei der ich das Unterrichtspraktikum gemacht habe, interessiert sich schon länger dafür und hat
9 auch den Zugang zu solchen Entwicklungen. Sie hat hinbekommen, dass wir als Schule einen
10 bestimmten Kompetenzraster ausprobieren, inwiefern der für Bewertung geeignet ist, von
11 Seiten [der Institution],
- 12 I: Also ihr habt den bekommen?
- 13 L4: Genau, mit bestimmten Grobvorlagen und Herangehensweisen. Kleinigkeiten durften wir
14 ändern, sodass es für den eigenen Unterricht machbar ist. Ich habe vorher von Rastern grob
15 etwas gehört, habe aber nie großartig mir das Ziel gesetzt, dass ich das mal unbedingt in meinem
16 Unterricht machen möchte. Aber so sind wir dann zum reden gekommen und sie hat ein paar
17 Leute gesucht, die da was machen wollen. Ist es Ok, wenn ich Dialekt spreche?
- 18 I: Ja, passt, ich hochdeutsche das dann um, wie ich das bei mir selbst ja auch mache, wenn ich ein
19 Interview stelle.
- 20 L4: Dann kann ich einfach gemütlicher reden.
- 21 I: Ja, gar kein Problem.
- 22 L4: Dann hat sie uns ins Boot geholt, mich und einige Kollegen. Wir haben uns das gemeinsam
23 angeschaut und eine Expertin dazugeholt, die das wirklich hauptsächlich macht, schon seit
24 Jahren und eigentlich nur mehr die Raster gewohnt ist. Nachdem es eine relativ schnelle Aktion
25 war, nach dem Motto „So, ihr macht das jetzt!“, haben wir es nicht gleich die Bewertung darauf
26 umstellen, sondern haben entschieden, die Raster mitlaufen zu lassen mit unserer regulären
27 Bewertung und einfach zu schauen, auf welche Ergebnisse würden wir kommen mit Hilfe des
28 Raster, welche Probleme hätten wir mit Hilfe des Rasters, welche Probleme haben wir nicht,
29 wenn wir uns plötzlich nur auf den Raster konzentrieren usw., aber die Noten haben wir nach
30 wie vor nach unserem traditionellen System gegeben. Traditionelles System kurz gefasst: SA
31 nach Punkten, ich schätze das ist eh der Klassiker durch Österreich. Nach einem bestimmten
32 Punkteschlüssel gibt es Noten darauf und wie du dann von diesen Schularbeitsnoten und
33 Mitarbeitaufzeichnungen auf eine Gesamtnote kommst, ist wieder eine andere Sache. Mein
34 persönlicher Eindruck ist, es macht jeder Lehrer so, wie er es für richtig hält. Aber auf jeden Fall
35 haben wir uns bei den SA-Bewertungen angeschaut, was für einen Einfluss diese Raster hätten.
36 Ich zeige dir zum ersten mal diese Dokumente. Was wir bekommen haben ist das hier: Das ist
37 jetzt für 5. Schulstufe also erste Klasse. Ich habe die Raster mit einer zweiten Klasse, genau
38 genommen mit 2 zweiten Klassen ausprobiert.

39 I: An einer AHS, oder?

40 L4: Mhm, und da gibt es eben vier Stufen „o“, „z“, „u“, „n“, je nachdem wie weit die Kompetenzen
41 erfüllt sind. Entspricht „o“ oberhalb des Zielbilds, „z“ ist genau das Zielbild, „u“ ist unterhalb aber
42 ok und „n“ ist Grundanforderungen nicht erfüllt.

43 I: Ok, und das Zielbild wäre das wenn man das in der LBVO vergleicht eher das Wesentliche also
44 eher der Mindestlevel, das was die grundlegenden Kompetenzen, nicht darüber hinausgehend.
45 Eigenständigkeit ist nicht im Zielbild sonder im Zielbild ist mal das Grundlegende.

46 L4: Das grundlegende vollständig. So laut aktueller LBVO das Befriedigend.

47 I: Ok.

48 L4: Dann sind wir gleich auf das Problem gestoßen, dass das sehr allgemein gehalten ist. Wie
49 kann man zB einfache Ungleichungen zum Einschränken (das ist eine ganz nette Sache)
50 oberhalb des Zielbildes mit besonderer Eigenständigkeit schaffen? Oder wie kann man es zur
51 Gänze schaffen? Wie kann man es nicht so ganz schaffen? Da ist die Unterscheidung sehr
52 schwierig. Ich habe auch bemerkt, dass bei den Rastern, die wir bekommen haben, es oft große
53 Unterschiede gibt in der Größe einzelner Kompetenzen. Da war zB eine Kompetenz in der
54 zweiten Klasse „Dreiecke aus verschiedenartigen Angaben konstruieren, Ähnlichkeit begründen,
55 besondere Punkte konstruieren und den Konstruktionsvorgang beschreiben“ war eine
56 Kompetenz, beschäftigt dich in der zweiten Klasse ich sage jetzt mal 3 Wochen. Die Kompetenz
57 darunter war „Erkennen ob ein Dreieck eindeutig konstruierbar ist“, das hast du in einer
58 Unterrichtsstunde fertig.

59 I: Achso, also das erste war der Themenbereich und das zweite war die Kompetenz war die
60 Kompetenz, die aus dem ganzen Themenbereich auch im Raster drinnen steht.

61 L4: Beides waren gleichwertige Elemente im Raster. Da [verweist auf Raster] ist gestanden
62 „Dreiecke“ und da ist gestanden 1 was ich vorher gesagt habe, 2 was ich jetzt gesagt habe. Wo ich
63 das Problem sehe, wie kann man dann aus zwei verschiedenen Bewertungen hier und da
64 erkennen, was das für eine Note jetzt sein soll?

65 I: Ok, die sind einfach unterschiedlich breit.

66 L4: Mhm, unterschiedlich breit. Wie haben wir darauf reagiert? Wir haben einzelne Skalen zu
67 Bewertungen zusammengefasst. ZB das alles hier „Vorgänger, Nachfolger, Vielfache“ wir sind in
68 der ersten Klasse bei den natürlichen Zahlen „Ungleichungen zum Einschränken, dekadische
69 Einheiten, Stellenwerttafel und den Zahlenstrahl“ zwar voneinander unterschieden, das sind ja
70 verschiedene Dinge die man machen kann, aber das Ganze bekommt hier eine Bewertung, zB ein
71 z. Und ein z bekomme ich hier, haben wir uns in den Jahrgangsteams dann überlegt, wenn ich
72 auf jeden Fall mal weiß was Vorgänger und Nachfolger sind, die Begriffe Vielfache kenne, mit
73 Ungleichungen im groben arbeiten kann, (jetzt keine großartigen Begründungsaufgaben
74 verlangt, das wäre ein o) den Unterschied zwischen Ziffer und Zahl kenne, dekadische
75 Umwandlungen und ein paar Zahlenstrahlen Aufgaben. Wenn ich das vollständig kann, dann
76 bekomme ich ein z. Wenn ich es mit ein paar Fehlern kann ein u, wenn ich zu viele Fehler mache
77 ein n und wenn ich zusätzlich auch noch großartige Begründungsaufgaben kann, wenn a kleiner
78 b is usw., dann bekomme ich ein o. Und so sind wir dann damit gefahren.

79 I: Das heißt diese o, z, u, n kommen da rechts hinein. Für das einzelne Lernziel, was kommt dort
80 rein?

81 L4: Da nur ein Hakerl, ob es im Unterricht gemacht worden ist.

82 I: Achso, nur ein Hakerl ob es im Unterricht vorgekommen ist. Ist das dann ein Hakerl, das
83 irgendetwas aussagt, wie gut die Kompetenz beherrscht wird? Oder ob es sich im Unterricht
84 ausgegangen ist oder nicht?

85 L4: Eher zweiteres und hauptsächlich deshalb, damit die Schüler einen Überblick haben, was sie
86 schon können sollten.

87 I: Ok.

88 L4: So haben diese Raster in ihrer ersten Fassung ausgesehen, die wir bekommen haben.
89 Ursprünglich, wie gesagt waren sie da auch noch 4-geteilt, nur das ist sich einfach nicht
90 ausgegangen und daher haben wir so etwas daraus gemacht. Mit dem Ziel, dass wirklich ein
91 ganzes Jahr durchzuziehen und zu schauen, was wir aus diesen Buchstaben machen und wie
92 daraus auf eine Gesamtnote kommen. Ich kann die Raster noch weiter ein bisschen
93 kommentieren, was wir da haben. Die meisten Dinge haben sich damit gut gelöst. Das sind genau
94 die Themen, die ich intuitiv als die Grundthemen bezeichnen würde. Das ist Umgang mit
95 natürlich Zahlen. Da haben wir den nächsten Block rechnen mit natürlich Zahlen, wo die ganzen
96 Grundrechnungsarten dazuzählen, Überschlagsrechnungen, Grundrechnungsarten verbinden,
97 Rechengesetze, Vorrangregeln. Nächste Bewertung. Das [deutet auf Laptop] insgesamt wäre zB
98 der Stoff der ersten SA. Was immer dabei gewesen ist, bei jedem Grundthema, ist so ein
99 Anwendungspunkt, wo immer das selbe steht: Anwendungsorientierte Aufgaben, bla, bla, bla
100 unter Verwendungen von Maßen und Maß Umwandlungen lösen, erforderliche Berechnungen,
101 die über die Grundanforderungen hinausgehen, eventuell mit technologischer Unterstützung.
102 Das ist immer dabei gewesen, war auch ein Problemfall für uns. Weil oft geht es sich im
103 Unterricht nicht aus, dass du großartig ein Projekt machst, wo wirklich solche großräumig
104 angelegten Anwendungsaufgaben vorkommen. Zumindest habe ich mir immer schwer getan
105 damit. Ich habe geschaut, dass ich die Grundlagen traditionell durchbringen und dass die
106 wirklich gut sitzen und wann darfst du das haben wir gemacht Kreuzer hier machen.

107 I: Mhm, das ist schwierig, zeitaufwändig. Also das war was, das ist vor Allem dann am zeitlichen
108 gescheitert, oder?

109 L4: Am zeitlichen. Ich persönlich sehe es auch wieder problematisch, dass das hier eindeutig
110 über die Grundanforderungen hinaus geht, was da drauf steht, obwohl wir da auch schon die
111 Möglichkeit haben, oberhalb des Zielbildes zu bewerten. Wieviel oberhalb des Zielbildes soll es
112 denn jetzt noch sein?

113 I: Das ist dann doppelt gemoppelt. Da wird das was da eigentlich drin steckt [deutet auf das Feld
114 wo o,z,u, oder n eingetragen wird], dann auch nochmal in die Kompetenzen in einzelnen
115 reingepackt.

116 L4: Da gibt es einen eigenen Punkt, den du eigentlich nur hinbekommst, wenn du eh schon in
117 allen anderen Bereichen perfekt bist. Es fällt auf, dass der Raster nach den inhaltlichen
118 Unterteilungen geordnet ist: Das Arbeiten mit Zahlen und Maßen, wo es um natürliche Zahlen
119 geht in der ersten Klasse, positive rationale Zahlen, Dezimalzahlen, Variablen und funktionale
120 Abhängigkeiten, Figuren und Körper und Modelle und Statistik, das sind die vier Grundlagen

121 dieses Rasters. Das ist nicht vollständig vergleichbar, weil Modelle und Statistik in der ersten
122 Klasse eher eine untergeordnete Rolle spielen hingegen diese Figuren und Körper schon ein
123 bisschen stärker sind. Variablen sind ganz wenig, hauptsächlich rechnen, Zahlen, Maße, usw.

124 I: Ich habe, jetzt den Lehrplan für die erste AHS nicht perfekt im Kopf, aber ist das
125 deckungsgleich mit dem Lehrplan...

126 L4: Genau.

127 I: ...gibt es Sachen, die dazu gekommen sind oder die weggelassen werden sind?

128 L4: Nein, es entspricht genau dem Lehrplan.

129 I: Ok, auch von der inhaltlichen Gliederung wahrscheinlich.

130 L4: Ja, genau. So schauen die Raster aus, die wir bekommen haben. Ich habe das wie gesagt nicht
131 in der ersten Klasse gemacht, sondern wie gesagt in der ersten Klasse, sondern in der zweiten
132 Klasse und ich habe ab Beginn des zweiten Semesters bemerkt, die Schüler kennen sich in dem
133 Zeug nicht mehr aus, wo wann welches Kasterl ist. Es hat auch zu Schwierigkeiten geführt. Die
134 Raster sind verbesserbar: Wenn ich einmal z oder o auf irendetwas habe, dann kann ich es mir
135 ausbessern bei der nächsten SA, wenn die Kompetenz nochmal vorkommt. Dann muss ich es
136 durchstreichen und die neue Bewertung dazuschreiben. Verschlechtern kann man sich laut
137 dieser Raster nicht, das war unsere Vorgabe, die wir auch eingehalten haben. Irgendwo ist uns
138 so viel dringestanden, dass es schwierig war da irgendetwas rauszukriegen. Dann habe ich eine
139 neue Auflage selbst geschrieben, habe um Erlaubnis gebeten und die hat dann so ausgesehen: Da
140 sind einige Verbesserungsvorschläge drinnen, die mich im ersten Semester gestört haben. Wir
141 sind in der zweiten Klasse AHS und ich gebe gerne Wiederholungsstoff aus der ersten Klasse zB
142 Dezimalzahlen rechnen und Umwandlungsaufgaben. Das kommt im Zweitklasserraster
143 nirgendwo vor. Das habe ich reingenommen zum Thema Zahlen und Maße. [Scrollt] Das sieht
144 alles im wesentlichen gleich aus. Ich habe dann die Großkompetenzen wieder kleiner gemacht,
145 ursprünglich war das eine Kompetenz und ich habe dann drei daraus gemacht. Ich habe es so
146 aufgeteilt, dass sie wirklich annähernd gleich groß sind und dass zu jedem Beispiel theoretisch
147 möglich ist zwischen n, u, z, o zu bewerten, dass es nicht welche gibt, wo man es nur können
148 kann oder nicht können kann und es ein Minibeispiel ist oder dass es andere gibt, die riesengroß
149 sind. Ich habe sie einigermaßen gleich groß gemacht. Das hat dann relativ gut funktioniert. Ich
150 habe den Schülern dann die einzelnen Punkte selbst übertragen. Was ich auch hinzugefügt habe
151 sind pro Inhaltsbereich zwei freie Felder, falls sich im Unterricht ein besonderes Thema noch
152 entwickelt. Das hat mich auch gestört, dass ich nur das machen darf, was es da gibt.

153 I: Ok, also wenn sich etwas ergibt, dass ihnen taugt oder so, dann kannst du dass auch in die
154 Bewertung mit reinnehmen, in die Beurteilung.

155 L4: Genau. Wenn ich merke sie brauchen irgendein besonderes Thema zusätzlich noch und
156 irgendwo soll es doch noch in die Beurteilung rein gehen, dann sind dafür zwei Felder frei. Hier
157 sehen wir das Rechnen mit Prozenten kann man gut nach dem Schema n, u, z, o bewerten, das
158 kann man verschieden gut können. „Rechnen mit Brüchen und Rechenregeln dazu“ genauso,
159 „Bruchteile von Größen“ also $\frac{3}{4}$ von 27, $\frac{3}{4}$ von wieviel sind 27 und so, das geht auch. „Erweitern
160 und Kürzen“ ist vielleicht ein Punkt, da habe ich im Nachhinein ein Problem gesehen, dass es
161 einzelne Bereiche gibt, die Voraussetzungen für spätere sind, wo es dann auch nicht so ganz

162 vergleichbar ist. Das wäre vielleicht eine Möglichkeit um etwas in der nächsten Auflage zu
163 korrigieren.

164 I: Also nicht vergleichbar in welchem Sinn jetzt, wo tritt da für dich das Problem auf?

165 L4: Wenn ich beim „Erweitern und Kürzen von Brüchen“ schon schlecht bin, dann kann ich bei
166 „Rechnen mit Brüchen“ nicht gut sein.

167 I: Und dann wird eine Schwäche für mich zwei mal schlecht bewertet, bzw. auch umgekehrt auch
168 eine Stärke doppelt bewertet, weil die Voraussetzung dafür auch gewertet worden ist.

169 L4: Genau, bzw. noch Schlimmer, wenn ich bei einer SA das Können habe und diese Kompetenz
170 kommt zur nächsten SA noch einmal und ich verbessere mein n zu einem o, weil ich nun perfekt
171 Bruchrechnen kann, dann bleibt mir das u und das kann nicht logisch sein. Wenn ich es
172 allerdings gleichzeitig dann ausbessere, ist die Frage wo höre ich auf? Wenn ich ein Kapitel
173 verbessere muss ich eigentlich alle Sachen, wo irgendwo Voraussetzungen drin sind noch einmal
174 überlegen.

175 I: Also deswegen sollten die Kompetenzen unabhängig von einander erreichbar sein.

176 L4: Genau. So hat er dann ausgesehen: „Arbeiten an Figuren und Körper“ war in der zweiten
177 Klasse überhaupt kein Thema. Riesengroßes Thema war „Dreiecke: Skizzieren, Konstruieren“ und
178 da habe ich zB zwei Kompetenzbereiche gemacht aus einem Punkt, der ursprünglich
179 unübersichtlich war. Ebenso „Vierecke“. Ich habe auch geschaut, dass ähnlich wichtige Themen
180 ähnlich viele Kompetenzen haben. „Vierecke“ darf nicht viel mehr oder weniger haben als
181 „Dreiecke“ und das nicht viel mehr oder weniger als „Koordinatensystem, Punkte, Winkel“ und
182 so. [Scrollt] Auch hier wieder ein freier Punkt. Variablen, dann die gleiche Geschichte
183 nocheinmal. Da habe ich die Proportionalität reingegeben. Da habe ich mir nicht ganz leicht
184 getan: Ist es „Variablen und funktionale Abhängigkeit“ oder gehört das in die Nähe der
185 Prozentrechnung zum „Rechnen mit Bruchzahlen“ oder „Zahlen und Maße“. [Scrollt] Und hier
186 wieder Statistik.

187 Wie haben die SAN ausgesehen? Ich zeige dir eine vierte SA der zweiten Klasse. Ich habe immer
188 die Kompetenz da oben hingeschrieben, in dem Fall „Rechnen mit einfachen Brüchen“,
189 „Rechenregeln begründen“. Nachdem wir bei unserem Punktebewertungssystem geblieben
190 sind hat es hier nach wie vor Punkte drauf gegeben. Ich habe mir beim Zusammenstellen bzw.
191 Korrigieren der SA überlegt, welche Bedingungen erfüllt sein müssen, damit da jemand
192 insgesamt diese und jene Bewertung bekommt. Das kann unabhängig sein von den Punkten. Ich
193 kann mich zB hier zweimal verrechnen und 4/6 Punkten bekommen trotzdem aber die
194 Kompetenz drauf haben.

195 I: Also man kann trotzdem ein o bekommen, wenn man da zwei Punkte versemelt hat.

196 L4: Bei zwei Punkten vielleicht kein o mehr, weil Rechensicherheit doch da sein muss, aber
197 wenn ich einen Rechenfehler habe, kann ich ein o bekommen. Wer anders kann ebenso 5/6
198 Punkten haben, weil er einmal die Division nicht richtig umgekehrt hat, dann darf es aber kein o
199 mehr sein. Es kommt also auf die Art der Fehler an.

200 I: Ok, dann können wir eigentlich gleich in diesen Themenbereich reinspringen, Koppelung von
201 Leistungserhebung, Kompetenzraster und Note, weil das ist irgendwie eine Baustelle, wo sich
202 viele Sachen entscheiden. Das wäre zB eine Form der Leistungserhebung, der SA, wo wenn ich

- 203 das richtig verstanden habe, eine Aufgabe klar einer Zeile des Kompetenzrasters zugeordnet ist.
204 Sie zielt auf eine Kompetenz.
- 205 L4: Oder zwei Aufgaben in dem Fall.
- 206 I: Aber umgekehrt gibt es das nicht, dass in einer Aufgabe mehrere Kompetenzen überprüft
207 werden, oder schon auch?
- 208 L4: Haben wir nicht gehabt.
- 209 I: Aber möglicherweise mehrere, ok verstehe. Das steht auch auf der SA so drauf, wo das gerade
210 dazu gehört?
- 211 L4: Ja. War auch eine Zuordnungsschwierigkeit manchmal.
- 212 I: Ja, das kann ich mir vorstellen, manchmal nicht so scharf zu unterscheiden.
213 Auf der einen Seite habt ihr hier eine Punkteschema, der Schüler fangt mit Gesamtpunktezahl an
214 und je nachdem was fehlt oder was an Fehlern passiert ergibt sich dann der Punktescore.
- 215 L4: Genau.
- 216 I: Wenn ihr dann alle Aufgaben einer Kompetenz angeschaut habt, dann entscheidet ihr ist es ein
217 u, ein n, ein o oder ein z.
- 218 L4: Genau, so machen wir es.
- 219 I: Ok und gibt es andere Leistungsbeurteilung auch noch außer die SA?
- 220 L4: So schriftliche Leistungsfeststellungen nicht, aber wir haben schon regelmäßig
221 Lernzielkontrollen, haben wir auch vorher gemacht, die wir bepunktet haben. Was ich bei den
222 Rastern zusätzlich gemacht habe ist die Kompetenzüberprüfung. In dem Fall zu Beginn des
223 zweiten Semesters, mit dem einzigen Ziel sich die Kompetenzen, die man im ersten Semester
224 nicht so toll erreicht hat, sich auszubessern. Das habe ich den Schülern auch so kommuniziert. Es
225 war ein Versuch um zu schauen was passiert und sehr viele Schüler haben es toll angenommen.
226 Man kann sich nur verbessern.
- 227 I: Wie heißt das?
- 228 L4: Kompetenzüberprüfung.
- 229 I: Also eine Kompensationschance?
- 230 L4: Genau. Ohne Einfluss auf die Note, ohne Einfluss auf irgendwelche Schularbeitsnoten.
231 Einzige Sinnhaftigkeit ist, sich diese Bewertung, diesen Buchstaben im Kompetenzraster
232 auszubessern und ich habe ihnen in Aussicht gestellt, dass jeder, der sich mit dem
233 Kompetenzraster beschäftigt und sich ein paar Kompetenzen dort ausbessern kann (das trage
234 ich mir ein), der bekommt einen großen Bonus für die Gesamtnote am Ende für
235 Eigenverantwortung: Ich weiß was ich noch nicht so gut gekonnt habe und ich weiß was ich
236 lerne für die nächste Überprüfung.
- 237 I: Cool! Diese Kompetenzüberprüfung war schriftlich?
- 238 L4: Genau. Hat eine ganze Stunde gedauert.

- 239 I: Das heißt jeder hat die gleichen Aufgaben bekommen.
- 240 L4: Ja, genau. Ich habe es aber völlig ok gefunden, wenn Leute, die zB nur in einem Thema ein u
241 haben und zufrieden sind, nur das eine u machen.
- 242 I: Das heißt sie müssen selbst wissen mit welchen Aufgaben sie sich beschäftigen und wo sie sich
243 die Zeit nehmen.
- 244 L4: Ja, sie haben sich vor der Überprüfung das schon überlegen können, sie haben ja gewusst
245 dass das kommt und ich habe es ihnen auch erlaubt, dass sie den Kompetenzraster daneben
246 liegen haben, während sie das durchschauen.
- 247 Es hat sich gezeigt, dass sich einige da wirklich verbessern konnten, die da sorgfältig dran
248 gearbeitet haben und im Gegenzug einige, denen es nicht so wichtig war und die es spontan
249 probiert haben, haben sich auch dort nicht verbessern können. Das zeigt mir schon, dass es
250 aussagekräftig ist irgendwo.
- 251 I: Hat es auch Leute gegeben, die beim ersten mal recht gut waren... Wobei wenn er gut war,
252 dann probiert er es wahrscheinlich nicht nochmal.
- 253 L4: Hat es schon auch gegeben, ich habe auch bewusst zu denen gesagt, was machst du mit den
254 1er Kandidaten, wenn alle eine Kompetenzprüfung haben? Ich habe ihnen gesagt, dass sie
255 ausprobieren sollen, das ohne irgendeine Vorbereitung zu machen und dann schaut, wie gut ihr
256 ohne diese Vorbereitung bei diesem Thema abscheidet. Es hat schon Themen gegeben, wo es
257 dann keine für sie typische Punktzahl rausbekommen haben. Man kann nicht ohne Vorbereitung
258 genau so gut sein, wie wenn man gut für die SA lernt. Aber auch das war gut, weil da haben sie
259 gesehen „Aha, das habe ich gekonnt, weil ich gelernt habe. Das habe ich gekonnt, weil ich es
260 einfach drauf habe.“
- 261 Sie haben auch gewusst, dass sie keine Note dadurch verlieren können, sondern sich nur
262 verbessern können.
- 263 I: Ja genau, das haben wir eh auch schon gehabt.
- 264 L4: Kurz überlegt haben wir wegen dem Notenbonus für sich verbessern. Was mache ich, wenn
265 ich vorher schon lauter o gehabt habe? Da habe ich gesagt, wenn du gewissenhaft versuchst dort
266 trotzdem Dinge richtig zu beantworten, hast du trotzdem einen Bonus.
- 267 I: Ok, jetzt Frage Richtung anderen Erfahrungsberichten von Kolleginnen und Kollegen. Hat es
268 auch auswüchse von strategischem Verhalten gegeben, wenn Schüler zB wissen es gibt nachher
269 noch eine Kompensationsmöglichkeit, sagen sie „Ok, ich mache jetzt in den ersten beiden
270 Bereichen die Aufgaben, konzentrier mich bei der SA auf das. Die anderen fange ich gar nicht an.
271 Das mache ich bei der zweiten Chance, beim Kompensieren, da mache ich nur die. Dann kann ich
272 es besser aufteilen.“
- 273 L4: Das hat es bei uns nicht gegeben. Ich führe es darauf zurück, dass wir nach wie vor durch
274 unser traditionelles System, die Noten gegeben habe.
- 275 I: Ja, das macht Sinn.
- 276 L4: Das Jahrgangsteam der ersten Klassen hat wirklich Kompensationsmöglichkeiten nach jeder
277 SA gegeben. Mir ist, wenn ich ehrlich bin, deshalb nichts daran gelegen, weil die Schüler so viel
278 Tests, Lernzielkontrollen, Überprüfungen, Referate in der 2. Klasse schon haben und es schon

279 schwierig war überhaupt eine Lernzielkontrolle (zum schauen wo wir in Mathe ungefähr
280 stehen) zu machen. So habe ich mich entschieden, nur weil wir wissen wollen, wie diese Raster
281 funktionieren, will ich es nicht noch mehr auf das hintrimmen, lieber die Zeit sinnvoll für den
282 Unterricht verwenden. Das haben die Kolleginnen in der ersten Klasse nicht so gesehen. Die
283 Kolleginnen in der dritten Klasse allerdings auch.

284 I: Ok, also das haben mehrere bei euch an der Schule ausprobiert, jeweils 1. und 3. Klasse.

285 L4: 1., 2. und 3. Klasse sind gemacht worden. Wir haben in der 2. Klasse diese
286 Gesamtkombinationsmöglichkeit einmal zu Beginn des zweiten Semesters und einmal kurz vor
287 Notenschluss vor Juni angeboten und immer mit den Schülern gemeinsam darauf hingearbeitet,
288 was das eigentlich heißt, dass wir da jetzt eine Möglichkeit geben und was hast du davon, wenn
289 du die Möglichkeit nützt. Die in der ersten Klasse haben es nach jeder SA gemacht und die in der
290 3. Klasse insgesamt nur einmal kurz vor Ende des ersten Semesters. Hängt aber sicher damit
291 zusammen, dass die Anforderungen an die Schüler in der zweiten Klasse höher sind und in der
292 dritten noch höher und dass man weniger Möglichkeiten findet, so ein Instrument nochmal wo
293 einzuführen. Also strategische Auswüchse, wie du gesagt hast, hat es keine gegeben.

294 I: Ja, es macht auch Sinn. Das waren eher Berichte von Lehrern, die das über mehrere Jahre
295 schon gemacht haben, da haben die Schüler natürlich auch mehr Zeit zu überlegen, was sie
296 machen können. Ich glaube auch, das ist jetzt mein Vorurteil, dass sie in der 1. vielleicht noch
297 nicht ganz so...

298 L4: ...gewieft sind? Ja, stimmt ganz sicher!

299 I: ...und nicht so strategisch überlegen. Ok, wenn ich das jetzt richtig im Überblick habe, brauchst
300 du für das Ausfüllen des Kompetenzrasters Ergebnisse aus der SA, aus den
301 Kompetenzüberprüfungen (da können sie nochmal kompensieren) gibt es sonst auch noch
302 irgend etwas, wo etwas Einfluss nimmt, ob es jetzt in einem Bereich ein o, u, z, sonst was wird?

303 L4: Hat es nicht gegeben. Wir haben kurzzeitig überlegt, ob wir es ganz flexibel machen, dass ein
304 Schüler, der zB im Unterricht auf der Tafel beweist, dass er das Prozentrechnen kann. Aber dann
305 haben wir wieder das Abgrenzungsproblem: Ich gebe einmal eine richtige Antwort, bekomme
306 ich dann auch ein o auf diese Kompetenz? Wo fangt es dann an? Ab wann ist es eine Kompetenz?
307 Wir haben uns dafür entschieden, dass es Lernphasen und Leistungsphasen gibt und
308 Leistungsphasen sind genau die, die du gerade gesagt hast.

309 I: Cool. Wir kommen gut voran, ich habe das Gefühl wir sind heute sehr strukturiert unterwegs.

310 L4: Das ist interessant! Ich habe das Gefühl ich rede eher einfach, was mir einfällt.

311 I: Nein, das passt gut! Ich muss oft schauen, wo wir gerade sind, aber du hast noch kein einziges
312 Wort gesagt, das nicht relevant wäre.

313 L4: Ok, frag mich!

314 I: Bevor wir doch zu meinem Lieblingspunkt 2 kommen, würde ich doch gern zu meinem
315 Zweitlieblingspunkt 3 gehen. Taxonomie wäre in eurem Fall dieses o, z, n diese Stufen, die
316 irgendwo schon einen Bezug zur Note haben, in Summe dann auf jeden Fall. Die sind vielleicht
317 mal ganz allgemein. Wie sind diese Stufen definiert, was ist die Idee dahinter? Geht das schon

318 genau Richtung LBVO, dass man sagt das Wesentliche teilweise, das Wesentliche zur Gänze und
319 dann noch angedeutet eigenständig oder deutlich eigenständig?

320 L4: Es ist meine Theorie, dass es in diese Richtung geht, ich muss aber sagen, dass wir Null Info
321 dazu bekommen haben. Die Definitionen, die du gesehen hast, so wie sie dort gestanden sind,
322 waren alles was wir bekommen haben.

323 I: Ok. Also ihr habt ja dann trotzdem bei der SA entscheiden müssen, ist es ein z oder ist es ein o.
324 Eigentlich vor allem (ich hoffe du bist nicht vor der Entscheidung gestanden) bei Nicht genügend
325 und Genügend. Du wirst dir trotzdem überlegt haben, was ist jetzt das Wesentliche ob es positiv
326 ist oder doch nicht.

327 L4: Das ist meiner Meinung nach eine erschreckende Sache. Mir ist bei diesen Rastern zum
328 ersten Mal so richtig arg bewusst worden (ich habe es vorher schon immer wieder bemerkt,
329 aber da so richtig arg bewusst geworden) wie subjektiv mathematische Notengebung ist. Was
330 für den einen ein o ist, ist für den andere gerade noch ein z. Was für einen garantiert ein n ist,
331 ist für den anderen vielleicht schon wieder ein z und dergleichen. Letztlich musst du irgendwo,
332 ich sag jetzt ganz provokativ, Willkürgrenzen einführen und bis dorthin geht's. Wir haben da
333 unsere Jahrgangsteams gehabt und uns miteinander abgesprochen, wie unterschiedlich unsere
334 Bezugspunkte sind. Auch beim zusammenstellen der SA, wie unterschiedlich die Instinkte sind,
335 es hat Jahrgangsteams gegeben, die gesagt haben, wer alles richtig hat, hat garantiert ein o. Wir
336 haben es so gemacht, wir haben bei jeder Kompetenz ein Beispiel eingebaut, das dann mehr
337 abverlangt, als das, was man in der Schule gemacht hat. So, dass nicht eine Note komplett
338 zerstört, dass du vielleicht kein Sehr gut bekommst, wenn du all diese Aufgaben nicht hast, was
339 wir bei den [unverständliches Wort] SAn vorher aber auch so gehabt haben. Nur wer das hat
340 kann ein o bekommen, alle anderen haben bestenfalls ein z. Damit sind wir ganz gut gefahren.
341 Dann gibt es aber immer Einzelfälle: Zb Diskussion beim Thema Bruchrechnung. Kann jemand
342 überhaupt eine positive Bewertung, also ein nicht-n, bekommen, wenn er sich bei den
343 Vorrangregeln nicht auskennt?

344 I: Mhm, diese kategorischen Koppelungen.

345 L4: Genau. Laut Punktesystem wäre es nur zwei Punkte Abzug und wenn du die anderen Regeln
346 gut kannst, bekommst du Punkte dafür. Was mir bei mir selber aufgefallen ist: Meine
347 Bewertungen in n, u, z, o sind im Laufe des Jahres immer mehr in Richtung Punktebedingungen
348 gekommen. Weil ich am Anfang des Jahres gesagt habe, der Fehler ist das, der Fehler ist das, das
349 alles Richtig ist das. Am Ende des Jahres habe ich schon gesagt, wer von diesen 7 Punkten
350 mindestens 4 hat, hat einmal fix ein u. Wer 5 oder 6 Punkte hat, wo das und das richtig ist (also
351 kleine Bedingung war schon dabei) hat das z. Wer höchstens einen Punkt nicht hat und keinen
352 mathematisch relevanten Fehler macht, sich einmal verschrieben oder verrechnet hat, hat ein o.
353 In diese Richtung ist es gegangen.

354 I: Das heißt am Ende des Semesters war es eher so, es gibt ein Punkte auf das
355 Schularbeitsbeispiel, das zu einer Kompetenz gehört und da hat sich mit der Zeit ein Schlüssel
356 entwickelt, der dann auf diese vier Stufen verweist. Am Anfang hast du überlegt, welche Fehler
357 macht jemand, von welchen Arten von Fehlern sprichst du da?

358 L4: Nehmen wir als Beispiel so eine Bruchrechnung her. Wenn ein großes
359 Bruchrechnungsbeispiel 6 Punkte bringt, habe ich bei der ersten SA beinhart durchgezogen, wer

360 einen Fehler mit Vorrangregeln hat, hat ein n. Vom Punkteschema ziehe ich 2 von 6 Punkten für
361 diesen Fehler ab, wenn alles andere richtig ist und ein folgerichtiges Ergebnis da ist.

362 I: Vorher hat es kategorische Regeln gegeben, sozusagen „Das muss drinnen sein!“, und nachher
363 sind die weggefallen, da hat es für das, was vorher ein kategorischer Fehler war einen
364 Punkteabzug gegeben...

365 L4: Genau.

366 I: ...der sich nur in Form des Abzuges niederschlägt und nicht gleich direkt auf den Buchstaben,
367 auf das Symbol.

368 L4: Wenn ich jetzt im Nachhinein überleg, was ist besser gewesen: Ich habe am Anfang
369 zugegebenermaßen geglaubt ich muss jetzt ein von Punkten unabhängiges neues System
370 schaffen und bin nach und nach auf die Probleme drauf gekommen: Erstens welcher Fehler ist so
371 kategorisch, dass er gleich alles zusammenhaut? Welcher Fehler ist weniger relevant? Welcher
372 Fehler ist wurst quasi? Und dann habe ich nach und nach bemerkt, dass es gar nicht so sein
373 muss, dass das so unabhängig von unserem langjährig aufgebauten Punktesystem sein muss,
374 sondern dass es nur eine andere Art ist das hinzuschreiben. Ich bin dann nach und nach zu
375 weniger kategorischen Bedingungen gekommen, wobei ich eine bestimmte Bedingung immer
376 drinnen gelassen habe und zwar diejenige, die ich bei unseren Punkten genauso unfair finde. Ich
377 finde es schlimm, dass ich einen Punkt abziehen muss (ich könnte es nicht machen, aber jeder
378 Lehrer korrigiert, wie er es für richtig hält), wenn sich jemand von einer Zeile in die nächste
379 verschreibt, aber natürlich macht man es. Meiner Meinung nach ist da kein mathematischer
380 Fehler drinnen, da habe ich dann trotzdem ein o gegeben zum Beispiel. Auch wenn zwei
381 Schreibfehler drinnen waren. Insofern war Entwicklung erkennbar. Es hat Kollegen gegeben in
382 anderen Jahrgangsteams, die ein strenges punkunabhängiges System von Anfang an
383 durchgezogen haben. Die haben zB von Anfang an gesagt, bei rechnen mit ganzen Zahlen in der
384 dritten Klasse, wer beim Ordnen der ganzen Zahlen, die Ordnung verwechselt, hat kein
385 Verständnis über ganze Zahlen, alles n, egal wie gut die mit Beträgen herumgespielt haben im
386 nächsten Punkt. Das hätte ich zB nicht machen wollen, das wäre mir zu extrem.

387 I: Ja, das ist ein Statement!

388 L4: Ja, ich sage einfach was mir einfällt.

389 I: Ja, das ist eh alles spannend. Bezüglich Eigenständigkeit, neuartige Aufgaben also das
390 tendenziell vom o fehlt aufs z, da hat es vor allem diese zusätzlichen Aufgaben gegeben oder
391 manches mal in einer SA eine Aufgabe, wo klar ist, die ist kniffliger. Wer dann eben das o haben
392 will, der muss die auch lösen können.

393 L4: Genau, ich kann dir Bsp zeigen dafür. Gehen wir jede einzelne Kompetenz durch [L4 bezieht
394 sich auf Kompetenzbereiche, die bei einer SA abgeprüft wurden]: Da haben wir die viel benannte
395 Bruchrechnung, die aber hauptsächlich standard ist. Da haben wir den Bruch $\frac{12}{50}$ mit
396 mehreren Möglichkeiten. Da hat man ein o bekommen, wenn man das richtig hat, weil schon
397 eine Rechensicherheit notwendig ist und eine Denksicherheit um das alles perfekt zu haben. Da
398 war die Schwierigkeit die gewissenhafte, vollständige Richtigkeit. Bei der Prozentrechnung
399 haben wir angefangen mit einem 0815-Bsp, einmal Prozentsatz ergänzen auf 100, einmal Anteil
400 berechnen. Da ist es schon ein bisschen schwieriger, da kennen wir den Anteil und suchen die
401 Gesamtheit. Da wollen wir wissen um wieviel Prozent ist die Anzahl gestiegen. Das sind so

402 typische Aufgaben, die du als z-Kandidat haben solltest. Du solltest schon etwas lernen. Das
403 reicht um ein u zu haben. Da geht es um Erhöhung und Verminderung, das ist an sich kein
404 Thema, wenn du dir die Kapitel im Schulübungsheft gut angesehen hast. Da wären wir eben so in
405 der Bewertung. Und das war in dem Fall das magische o-Bsp. 1200 Menschen im Dorf, 55%
406 schauen Zeit im Bild, 30% hören die Tagesnachrichten im Radio und 40% lesen die
407 Tagesnachrichten in der Zeitung, ist das möglich? Ja, das ist möglich mit der Begründung ich
408 kann Zeit im Bild schauen und trotzdem Zeitung lesen. Da sind wirklich die wenigsten drauf
409 gekommen.

410 I: Schöne, fein!

411 L4: Das war ein erfolgreiches o-Abgrenzungs-Bsp. Und das ist wieder so ein komplizierte aber,
412 wenn man gut gelernt, hat locker schaffbare Textaufgabe.

413 I: Das war eigentlich die Art wie ihr die Anwendung auf neue Aufgaben überprüft habt.
414 Eigenständigkeit, da hat es darüber hinaus... Ah, das wäre noch interessant: Hat es für diese
415 kniffligen Aufgaben, die man für das o braucht auch Kompensationsmöglichkeiten gegeben, bei
416 der Kompetenzüberprüfung?

417 L4: Das war eine der Problematiken. Bei der Kompetenzüberprüfung musst du die ganzen
418 Kompetenzen eines Semesters überprüfen und wenn du überall alle Ebenen rein haust, brauchst
419 du 2 Stunden dafür. Hat es aber dennoch gegeben.

420 I: Man hat das wenn man im z war, aber man hat diese schwierigen Aufgaben nie hingekriegt,
421 dann hat man sich mal eine Stunde Zeit nehmen können und schauen können, wenn ich soviel
422 Zeit habe, dann bekomme ich es auch hin.

423 L4: Genau, es war bei diesen Kompensationsmöglichkeiten jede Kompetenz auch so gegliedert,
424 dass du besser als im Unterricht sein musst um ein o zu bekommen. Es war schwierig die
425 Überprüfungen so zusammenzustellen.

426 I: Ok, sehr gut! Aufzeichnungen zu den einzelnen Zielen haben wir eigentlich, das sind einfach
427 alle schriftlichen Überprüfungen, die SAN und die Kompetenzüberprüfungen.

428 L4: Genau.

429 I: Jetzt sind wir bereit für die Frage 2.

430 L4: Ok, deine Lieblingsfrage.

431 I: Ja, meine Lieblingsfrage. Also der Weg von den Leistungen zur Note ist meistens so, dass man
432 vorher irgendwelche Leistungserhebungen hat, eben die SAN bei euch, die muss ich erstens
433 korrigieren. Zweitens muss ich sie irgendwie bewerten, da meine ich jetzt gar nicht so sehr, dass
434 ich die Note drunter schreibe, sonder bewerten heißt bei mir jetzt, ich muss das irgendwie in
435 den Kompetenzraster reinschreiben und am Schluss vom Semester muss ich es Beurteilen. Da
436 muss ich mir meinen Kompetenzraster anschauen und sagen das ist ein Sehr gut oder ein Gut.
437 Ich würde jetzt gerne diese drei Schritte durchgehen. Den ersten haben wir eigentlich gerade
438 gehabt, nämlich das korrigieren, wo wir auf diese Prozess eingegangen sind, wo dann der
439 Schlüssel rausgekommen ist, wo es die Stufen halt nach Punkten gibt. Der zweite Schritt wäre
440 das zu bewerten. Das ist eigentlich relativ einfach dann, oder? Du hast die ja beim Korrigieren

441 das Symbol für den Kompetenzbereich dazugeschrieben und das überträgst du dann noch in den
442 Kompetenzraster, als da ist eigentlich Korrektur und Bewertung ziemlich nahe beieinander.

443 L4: Genau, wobei da der Punkt dabei gewesen ist, dass wir uns vorm Korrigieren der SA überlegt
444 habt, wie kommen wir auf die Bewertung.

445 I: Bewertung in dem Fall... ?

446 L4: Bewertung zwischen n, u, z und o.

447 I: Das wäre zum Beispiel spannend. Vielleicht der Hintergrund von der Frage: Man kann bei all
448 diesen Stationen kann man qualitativ koppeln oder quantitativ. Wie du auch schon gesagt hast:
449 Entweder ich habe irgendwelche Kriterien und sage, ein 4er (das Wesentliche teilweise erreicht)
450 heißt für mich, dass der auf jeden Fall Vorrangregeln anwenden kann oder andere Kriterien. Ein
451 4er heißt für mich zum Beispiel auch einfach, dass er zumindest die Hälfte dieser Lernziele
452 erreicht hat. Anderer Bereich wäre quantitativ: Vorher in der Korrektur kommen Punkte
453 zusammen und dann mache ich das irgendwie. Das wären immer zwei polarisierende Positionen
454 und du kannst komplett unabhängig von denen sagen, wie du oder ihr das gelöst habt.

455 L4: Ich glaube ich weiß jetzt, was du mit der Frage meinst. Du hast es vorher schon selbst gesagt,
456 es hat eine Entwicklung vom hauptsächlich Qualitativen zum tendenziell Quantitativen bei mir
457 statt gefunden, nicht bei allen Kollegen bei uns an der Schule. Dadurch begründet, dass ich mich
458 mit der qualitativen Sache schwer getan habe, weil wo setzt du die Grenzen?

459 I: Vor allem im Sinne von, dass es zu streng geworden ist, oder?

460 L4: Zu willkürlich: Wie komme ich als einzelner Mensch dazu ohne irgend eine Vorgabe zu
461 sagen, wer Vorrangregeln nicht anwenden kann, soll nicht positiv sein. Ich habe mir gedacht,
462 das kann ich eigentlich nicht sagen. Wir haben ein Punktesystem. Man muss bei unserer Schule
463 sagen, wir haben ein Punktesystem, das man eigentlich schulweit durchziehen. Wir haben
464 bestimmte Vorstellungen. Hauptsächlich werden für Fehler 1 Punkt abgezogen oder 2 Punkte.
465 Wir haben auch ungefähre Vorstellungen, wie eine SA aufgebaut ist, wieviele Aufgaben es dort
466 gibt und wir haben relativ homogene Anforderungen. Das kann ich jetzt mal so behaupten, da
467 bin ich mir ziemlich sicher, bei all dem was ich von Kollegen beobachte. Auch die jungen
468 Kollegen kommen, lernen das immer recht schnell, wie es bei uns so gemacht wird. In diesen
469 Vorgaben steht zB drinnen, dass ein Vorrangregelfehler ein schwerer Fehler ist, bei dem 2
470 Punkte abzuziehen sind. Wenn ich mich allerdings bei einer Bruchmultiplikation vertue oder
471 mich irgendwo verrechne, wird nur ein Punkt abgezogen. Dann gibt es Fixpunkt. Wenn ich bei
472 einem Prozentbeispiel einen falschen Ansatz wähle und mit dem einen langen Rechenweg bis
473 zum Ende durchkomme, kann man trotzdem noch 1 von 4 Punkten dafür bekommen. Natürlich
474 kann man nicht alles vereinen. Das ist jetzt meine subjektive Schätzung: Ich schätze, dass sich
475 die subjektive Bewertung einer SA, die von vornherein feststeht, sich bei unterschiedlichen
476 Kollegen um höchstens einen Notengrad unterscheidet. Ganz gleich kann man nie sagen, aber
477 ich glaube auch nicht, dass es so riesige Schwankungen gibt bei uns. Da kommt dann plötzlich
478 die Anforderung an einen Lehrer, der als einer von zweien in einem Jahrgangsteam sich ein
479 qualitatives Raster-Bewertungssystem zurecht legt und da habe ich mich einfach zu unsicher
480 gefühlt. Daher bin ich mehr zum Quantitativen gekommen. Habe es aber nicht 100% quantitativ
481 gelassen, sondern zum Beispiel Abschreibfehler einfach qualitativ nicht bewertet und trotzdem
482 ein o gegeben, auch wenn ich quantitativ einen Punkt abgezogen habe.

483 I: Ok, also das hast du overrulen können, dass du für dich selbst sagen kannst, du hast es
484 korrigiert nach den Punkten aber aufgrund von dem was du qualitativ für dich selbst festgelegt
485 hast bei einem u oder o kannst du sagen „Ja, das ist ein o!“.

486 L4: Ja, das Recht habe ich mir genommen.

487 I: Nur im positiven? Das war ein positives Beispiel, wo trotz dem Fehler ein o draus wird. Hat es
488 das auch anders gegeben, wo du sagst, auch wenn das punktemäßig jetzt gut aussieht, das passt
489 nicht, du bekommst da die untere Stufe.

490 L4: Kann ich mich jetzt spontan an nichts erinnern. Mein Lieblingsbeispiel mit den
491 Vorrangregeln habe ich dir schon gesagt, da bin ich im Laufe des Jahres draufgekommen, dass es
492 problematisch ist. Und ich denke mir, wenn du im schulweit Bewerten Punktesystem 6 von 10
493 Punkten hast, kannst du nicht gar nichts können.

494 I: Das war selbst am Anfang, wenn du die qualitativen... Es hat immer Punkte gegeben?

495 L4: Ja.

496 I: Ja, eh klar, ihr habt ja das alte Punktesystem nicht nur mitlaufen lassen sonder auch das
497 angewendet [bei der Beurteilung].
498 Dann sind wir beim dritten Schritt, bei der Beurteilung. Der Kompetenzraster ist ausgefüllt mit
499 o's, z's und u's und wie geht es dann Richtung Note? Das kann man wieder qualitativ machen,
500 indem man alles miteinander ansieht und überlegt, was jetzt rauskommt und möglicherweise
501 Gewichtung macht. Man kann es aber auch quantitativ machen, wenn es Punkte bei euch gibt,
502 dass man die zusammenzählt.

503 L4: Für uns ist der Schritt entfallen, weil wir Noten nach unserem traditionellen System gegeben
504 haben. Ich habe es mir trotzdem angeschaut, was ich mit dem Raster tun würde, wenn ich eine
505 Noten geben müsste. Ich habe da den Eindruck gehabt, dass eine quantitativen
506 Durchschnittsbildung schon zu guten Ergebnissen kommt. Da hat es schon Leute gegeben, die
507 einfach bei den SAn alles richtig gehabt haben, insbesondere in der Neufassung von meinem
508 Raster, den ich dir vorher gezeigt habe, wo die einzelnen Kompetenzen wirklich bewusst gleich
509 verteilt waren, wo eine Kompetenz zB für zwei Unterrichtswochen steht und das auch wirklich
510 ganz schwer zum durchziehen ist. Oder ein Thema für einen Unterrichtsmonat steht und
511 dergleichen. Und da habe ich mir angesehen, was ist das im Durchschnitt jetzt, wenn ein o 1
512 Punkt bringt, z 2, u 3 und n 4 oder irgendsowas, was wäre das im Durchschnitt und auf die Note
513 bin ich dann meistens gekommen.

514 I: Also die Symbole werden alle bepunktet und dann kann man über alle Bereich gemeinsam die
515 Summe bilden und hat dann zum Schluss nochmal einen Schlüssel.

516 L4: Ich habe dann bewusst gesagt, auf die Ergebnisse bin ich meistens gekommen. Die
517 Abweichungen waren Abweichungen, die in dem Raster System nicht enthalten sind. Zum
518 Beispiel bringt keine Hausübungen, Bekommt eine Schlechtere Note, arbeitet extrem fleißig mit,
519 bekommt eine bessere. Aber alles was man aus 4 SAn und steigenden versus fallenden
520 Tendenzen da raus bekommen hätte, haben wir auch hier raus gekriegt. Auch da gab es
521 allerdings Kollegen, die sich ein qualitatives System überlegt haben und gesagt haben, wenn du
522 ein Sehr gut möchtest, musst du sowieso alles mindestens z haben und mindestens 2/3 o. Die
523 Regel habe ich ganz nachvollziehbar gefunden, ganz gut. Wenn du ein z oder sogar ein o haben
524 möchtest, besser gesagt ein gut oder Sehr gut haben möchtest, dann musst du allerdings (das

525 war die Kollegin in der ersten Klasse beim Rechnen mit Dezimalzahlen) mindestens ein z haben.
526 Ob es bei der Statistik ein z, u oder o hast, ist auch schon wurst, ein n darf es halt nicht sein, weil
527 du musst Statistik ja grundlegend können, aber dort muss die und die Note stimmen. Da hätte
528 mir ich nach dem Jahr, wo ich überlegt habe, wieder gedacht, dass ist willkürlich für mich. Sie
529 hat es einfach durchgezogen und ich kann es nachvollziehen.

530 I: Der Schlüssel bei der hypothetischen Beurteilung, wie bist du auf die Grenzen von dem
531 Schlüssel drauf gekommen habe?

532 L4: Indem ich mir das z einfach als 3er vorgestellt habe oder guter solider 3er also Richtung 2er,
533 das o als 1 bis 2, das u als 4 und das n als 5.

534 I: Ach so! Und den anderen Schlüssel hat es von der Schule ja schon gegeben. Und den hast du
535 dann proportional verschoben.

536 L4: Du meinst Schlüssel hat es gegeben im Sinne von wann gibt bei uns ein Sehr gut und so
537 weiter?

538 I: Ja, ja.

539 L4: Ja, da haben wir auch eine schulweite, unausgesprochene Regelung.

540 I: Aha, interessant!

541 L4: Ja, es macht eh Sinn, die bürgern sich ein und die bekommt man dann als junger Kollege auch
542 mit.

543 L4: Genau.

544 I: Ok, wir sind superflott! Es geht jetzt um den Gestaltungsspielraum von Kommunikation bis
545 Partizipation im Kompetenzraster, da wäre jetzt konkret zu dem Thema noch, wie haben...
546 Eigentlich haben wir auch dazu schon viel, denn erstens steht mal direkt die Beziehung auf der
547 SA drauf, was gehört zu welcher Kompetenz und auch gleich welches Symbol die dort
548 bekommen haben. Das heißt sie haben eigentlich ein quantitatives Feedback bekommen zur
549 Kompetenz, also schon das Symbol auch noch, aber das ist eh quasi nach dem Schlüssel
550 entstanden. Kann man sagen quantitatives glaube ich?

551 L4: Genau.

552 I: Das ist jetzt natürlich ein Spezialfall bei dir, weil eigentlich das echte Beurteilungssystem das
553 Traditionelle war und das macht für die Schüler ja einen Unterschied. Wie ist der
554 Kompetenzraster im Unterricht aufgetaucht, ist er im Unterricht aufgetaucht, in welchen
555 Unterrichtssituationen hat er unter Umständen eine Rolle gespielt?

556 L4: Ich habe nach jeder Leistungsfeststellung zB nach SAN die Schüler im Unterricht
557 eigenständig Kompetenzen übertragen lassen in den Rastern und mir von jedem so ein one-
558 minute-paper schreiben lassen. Gibt es Dinge besonders gut konnte? Gibt es Dinge die ich wenig
559 gut gekonnt habe? Wie könnte ich damit umgehen?

560 I: Das war nach jeder SA?

561 L4: Genau. Ich weiß nicht ob es hier dazu passt: Was ich jetzt immer noch mache und eigentlich
562 seit Anfang an gemacht habe, seit ich an der Schule bin, hat jetzt mit den Kompetenzrastern

563 nichts zu tun, aber ich zeige es dir da in meinem LMS Kurs. Hier gibt es alle Arbeitsmaterialien,
564 die wir je gemacht haben, in Ordnern geordnet und so weiter. Auch Ordner für jede einzelne SA,
565 wo sie zusätzlich zum SASstoff so eine Checkliste bekommen, wo der Stoff in mehr als zwei
566 Zeilen, wie er im Kompetenzraster gewesen ist, aufgegliedert ist und wirklich jede einzelne
567 Fähigkeit, die man da bekommen kann nochmal unterteilt ist. Nur zum Selbsteinschätzen kann
568 ich das... also da muss ich es noch trainieren, mit Bleistift eintragen, damit ich es noch mal
569 ausradieren kann. Nachher am Ende, wenn du alles gelernt hast, sollte alles bei „kann ich“ sein
570 und daneben stehen die Aufgaben, wo man das trainieren kann.
571 Das ist schon im Unterricht vorgekommen vor den SAN. Ich habe oft genug gesagt die nächsten
572 20min bei dem Arbeitsblatt hier, die ich für einen der drei Bereiche, die da verlangt sind zu
573 entscheiden und dort zu arbeiten und danach entsprechend einzutragen in die Checkliste.

574 I: Und das war dann wieder eine eigene Liste. Für das minute-paper haben sie diese Checkliste
575 bekommen oder eher die Formulierungen aus dem Kompetenzraster? Haben sie den eigentlich
576 am Anfang vom Semester einmal gesehen in genau der Form?

577 L4: Ja, sie haben jeder einen eigenen gehabt in der Mappe.

578 I: Achso, sie haben eh einen eigenen gehabt. Und haben sie selbst mit dem Raster auch
579 gearbeitet? Haben sie Sachen mitaufgezeichnet oder so? Oder war er einfach zur Übersicht,
580 damit man sich da auch... was wird beurteilt.

581 L4: Sie haben ihn zur Übersicht, selber reingeschrieben haben sie nichts. Ich habe ihnen aber ein
582 Feld freigelassen, wo sie Anmerkungen machen können, das hat aber eigentlich keiner genutzt.

583 I: Also Möglichkeit für Feedback wurde nicht genutzt, aber...

584 L4: Es ist sicher so, dass ich mehr draus machen hätte können, ich komme halt aus Zeitgründen
585 nicht dazu.

586 I: Das ist klar, das ist natürlich auch was, was ich in den Interviews merke. Man probiert andere
587 Sachen, wenn man seit 15 Jahren damit arbeitet, als wenn man es das erste Mal ausprobiert, ob
588 es überhaupt realistisch ist umzustellen. Also das sollte auch in meiner Arbeit deutlich
589 herauskommen, was Minimalrealisierungen sind, mit denen man anfangen kann und auch ganz
590 klar das Statement am Anfang sollte man das Konzept sehr schlank gestalten, auch wenn es alle
591 möglichen Guzis gibt, die man auch noch machen könnte. Bis jetzt ist die Erfahrung durch die
592 Bank es ist mehr Aufwand und gerade diese Koppelung von den Aufgaben zu den Kompetenzen
593 ist einfach ein großer Aufwand, der aber auch gut geschehen soll und da ist es besser man spart
594 andere Sachen wie Partzipation und so und wenn man das Gefühl hat das passt, dann kann man
595 das noch dazu machen.

596 Gut, das heißt so etwas wie Selbst- oder Peerevalutaion hat es dann wahrscheinlich auch nicht
597 gegeben?

598 L4: Nicht wirklich.

599 I: Ich kann es gar nicht glauben, wir sind super dabei, das haben wir, das haben wir. Nochmal die
600 Frage: In welche Unterrichtssituationen war der Kompetenzraster präsent? Bei den minute-
601 papers, am Schulanfang haben sie ihn ausgeteilt bekommen, sonst?

602 L4: Bei den Kompensationsmöglichkeiten haben sie ihn bei sich liegen gehabt um zu schauen,
603 wo muss ich mich verbessern.

604 I: Ok da haben sie natürlich auch schon eingetragen gehabt, was der Stand wäre. Bei der
605 Beurteilung wahrscheinlich nicht so sehr, weil da hat er für die Note, die gerade verlesen wird ja
606 in diesem Semester noch keine Rolle gespielt.

607 L4: Stimmt schon, wobei ich mir wirklich Notizen gemacht habe, wer sich wie genau um den
608 Raster gekümmert hat und wer die Kompensationsmöglichkeiten effektiv genutzt hat und sich in
609 so und so viele Bereichen ausge bessert hat und da wirklich nochmal gelernt hat, der hat eine
610 bessere Note bekommen. Beim Besprechen der Noten habe ich auch dazugesagt, dass ich bei du,
611 David, dich in 5 Bereichen ausge bessert hast das ganze Jahr hindurch, also steht dein Gut außer
612 Frage.

613 I: Ja, er war also da schon auch nochmal präsent zur Unterstützung. Kannst du mir nochmal den
614 Raster von dir zeigen, den adaptierten?

615 L4: Die neue Version? Ok!

616 I: Genau, weil da, das finde ich ganz interessant, die Bewertung ist dann eigentlich das Symbol
617 und das bekommt hier jetzt jede Kompetenz. Nicht wie vorher der übergreifende Bereich,
618 sondern jede Kompetenz.

619 L4: Genau.

620 I: Ok, das wollte ich nur nochmal schauen, ob ich mir das richtig gemerkt habe.

621 L4: Hat einen Grund, bei der Bewertung der übergreifenden Kompetenzen hat es keinen
622 wirklichen Übersichtseffekt mehr gehabt. Was heißt das, wenn ich auf die natürlichen Zahlen
623 und alles was damit zu tun hat, ein z habe? Dann kann ich gleich einen 3er auf die SA zu den
624 natürlichen Zahlen bekommen. Darum habe ich es nochmal aufgeteilt.

625 I: Damit auch wirklich das Feedback differenziert wird.

626 L4: Genau. Mein Ziel war einen Überblick zu machen und den Schülern einen Überblick zur
627 Verfügung zu stellen, wie ihre Leistungen gerade aussehen.

628 I: Und hast du das Gefühl, dass es dann auch gut angenommen worden ist? Dass das Feedback
629 angekommen ist? Dass sie wirklich gewusst haben, wo sie gut sind und andererseits, wo sie
630 noch mehr Arbeit reinstecken können?

631 L4: Teilweise. Ich habe das in zwei zweiten Klassen gemacht. In der einen habe ich richtige
632 Diskussionen um die einzelnen Rasterpunkte gehabt: Warum ist das jetzt ein o und das nicht?
633 Was müsste ich da noch machen, damit ich da auch ein o bekommen kann? Das habe ich
634 fantastisch gefunden! Ich habe mich auf jede Diskussion eingelassen, immer begründet was für
635 Fähigkeiten müssten noch da sein, damit das Symbol da ist oder was könntest du jetzt daran
636 arbeiten, damit du da auch dieses und jenes Symbol bekommst. In der anderen zweite Klasse war
637 mehr die Einstellung „Ja, das ist jetzt auch da. Ja, ich weiß da müssen wir gut drauf aufpassen,
638 sonst ist der Professor böse, wenn wir es verlieren, weil dann muss er es uns neu ausdrucken. Er
639 trägt es sich auch ein und daher tun wir halt das was verlangt ist.“ Da haben 2/3 der Klasse dann
640 auch nicht mehr auf den Raster geschaut.

641 I: Entschuldigung, in welcher Situation in der Klasse?

642 L4: 2/3 der Klasse haben nicht mehr auf diesen Raster geschaut, außer bei der SA.

643 I: Es waren wenige mit denen man viel diskutieren konnte, aber die meisten haben gesagt „Ja,
644 gut...

645 L4: ...ist jetzt auch da.“ Ist sicher auch eine Folge deshalb, da man die Note andersartig gegeben
646 haben. Ein paar hat es nachwievor gegeben, die bestehen auf Noten. Die sind bei der
647 Kompetenzüberprüfung zu Beginn des 2. Semesters hergekommen und haben gefragt, was für
648 eine Note wäre das, wenn es eine SA gewesen wäre. Ich habe konsequent darauf sagen müssen
649 „Das ist keine Note, sondern eine Kompetenz und da gibt es auch keine Noteninformation dazu,
650 weil es um etwas ganz anderes geht.“ Die Schüler denken auch im Notensystem. Bei den Eltern
651 habe ich den Eindruck gehabt, das alle mit denen ich darüber gesprochen habe, nicht
652 verstanden haben worum es da geht. Ich bin der Meinung, wenn man es wirklich als
653 Bewertungsinstrument einführen wollte, bräuchte man unbedingt einen Elternabend, weil sie es
654 einfach noch ganz anders gewöhnt sind aus ihrer eigenen Schulzeit.

655 I: Ja, das habe ich auch schon öfter gehört, dieses Problem. Wenn das System gut funktioniert
656 und sich eingelebt hat, verstehen es die Schüler, aber die Eltern noch nicht, weil die da einfach
657 nicht drinnen ist und weil es schon kompliziert ist, wenn man sich nicht damit auskennt.

658 L4: Was bräuchte man auf die 4. SA damit man noch einen 3er bekommen kann? Statt, was kann
659 mein Kind gut, was sollten wir noch üben. Das war einer meiner Hauptaspekte für die Raster:
660 Man zwingt sie schon dazu in der Frage „Was kann ich, was muss ich noch üben?“ zu denken,
661 anstatt was für eine Note brauche ich, umzudenken. Das hat mir sehr gut gefallen.

662 I: Was ich jetzt schon zweimal gehört habe, ist dass die man den Eltern das gut verkaufen kann,
663 wenn man diese Kompensationsmöglichkeit in den Vordergrund stellt und sagt „Es geht darum
664 was das Kind kann und es ist klar, dass das Kind das auch nachher nochmal zeigen kann.“ Das
665 zieht dann irgendwie, wenn es darum geht Akzeptanz für das System zu schüren.

666 L4: Haben wir auch so versucht. Es hat mit Verstehen, Eltern und Schüler nichts zu tun, aber es
667 fällt mir gerade ein: Ich habe im Laufe der Zeit an diesem reinen Verbesserungsaspekt hin und
668 wieder Zweifel gehabt, weil ich etwas beobachtet habe bei den Kompetenzen, die ich bei
669 Kompetenzüberprüfungen später gegeben habe (die teilweise sehr grundlegend waren): Da ist
670 es schon mal vorgekommen, dass ein paar sich einmal irgendwie auf ein z raufzustrebern und
671 dann gar nichts mehr können diesbezüglich. Das hat einige wenige Schüler betroffen bei der
672 Bruchrechnung zB. Ich habe mir dann gedacht, man sollte sich auf bestimmte Kompetenzen
673 einigen, die sich auch verschlechtern dürfen, weil sie einfach so wichtig sind. Da gehört zB
674 Bruchrechnung dazu gehört, weil das muss einfach quer durch die zweite Klasse immer sitzen
675 oder Rechnen mit Dezimalzahlen und natürlichen Zahlen in der ersten Klasse. Wo zB nicht dazu
676 gehört, ich kann alle Eigenschaften einer Raute auswendig aufzählen. Das lerne ich einmal und
677 dann wird mir die Kompetenz nicht abgesprochen, wenn ich irgendwann auf die gleichlangen
678 Diagonalen vergesse.

679 I: Cool. Jetzt sind für mich noch ein paar allgemeine Fragen wichtig: Du unterrichtest an einer
680 AHS, das haben wir schon gesagt: Wie lange unterrichtest du schon?

681 L4: Ich bin im 4. Dienstjahr. Ich habe jetzt meine zweite 1. Klasse als Klassenvorstand und hatte
682 vorher eine 1. und 2. Klasse schon als KV. Im Jahr davor habe ich UP gemacht und ein halbes Jahr
683 davor habe ich schiefsemestrig begonnen mit einem Sondervertrag.

684 I: Also eigentlich schon 5,5 Jahre Unterrichtserfahrung kann man sagen.

685 L4: 4,5.

686 I: 4,5 ok. Und mit Kompetenzraster erst seit vorigen Herbst, das war die Premiere.

687 L4: Genau.

688 I: Das war eine 1. Klasse.

689 L4: Bei mir eine 2.

690 I: Achso, das war eine 2. Klasse, ok. Das war eine 2. Klasse, die jetzt eine 3. Klasse ist.

691 L4 :Genau

692 I: Und wie viele Klassen unterrichtest du insgesamt?

693 L4: Ich habe drei Matheklassen heuer, dann 3 PuP Klassen, 2 in EDV und eine andere
694 unverbindliche Übung mit Technologie Einsatz im Matheunterricht.

695 I: Ok. Mit Kompetenzraster ist aber nur die zweite Klasse gewesen?

696 L4: Die zweite Klasse, genau. Ich habe aber als einziger Kollege an der Schule zwei Klassen mit
697 Kompetenzraster gehabt. Ich bin auch der Meinung so ein System hat nur dann Sinn, wenn es
698 tragbar ist für einen Lehrer mit voller Lehrverpflichtung.

699 I: Ja, absolut!

700 L4: Und habe es sehr effizient durchgezogen. Das ist so irgendwie ein Lebensmotto, das sich
701 durch meinen Unterricht durchzieht: Ich will ganz viele Dinge ausprobieren, will mich aber nicht
702 auf eine Sache so sehr versteifen, dass ich nichts anderes mehr probieren kann. Ich mache auch
703 viel flipped Classroom, wo man sozusagen Hausübung und Schulübung tauscht. Ich mache ein
704 Video wo ich ein Thema erkläre, das schauen die Schüler zu Hause und in der Schule üben wir
705 dann dazu. Sinnvoll sind Dinge wie flipped Classroom oder Kompetenzraster meiner Meinung
706 nach dann, (wir jetzt wieder sagen, das ist ein Statement, ist es auch) wenn es sich für einen
707 Lehrer mit voller Lehrverpflichtung durchführen lässt. Da geht für mich Nützlichkeit vor
708 transzendenter Perfektion.

709 I: Ein schönes Credo! Bist du jetzt eigentlich überzeugt davon? Möchtest du weitermachen mit
710 den Kompetenzrastern? Oder ist es für dich eher etwas, was du dir angesehen hast, aber da
711 wiegt der Nutzen den Aufwand nicht auf?

712 L4: Ich will auf jeden Fall weitermachen damit. Ich mache zwar in dem Jahr nichts Raster-
713 mäßiges, aber ich weiß es ist eine Sache, wo ich mal ein bisschen Erfahrung damit habe, was ich
714 ausprobiert habe und es hat für mich deutliche Vorteile. Nicht im Bereich der
715 Beurteilungsgerechtigkeit, weil ich eben keinen Unterschied sehe zu unserem traditionellen
716 System, aber erster positiver Effekt: Zusammenstellen der SA verläuft ganz anders: Während
717 man im traditionellen System schon leicht mal ins Fahrwasser kommt, dass man sagt, so jetzt
718 machen wir mal Unterricht die nächsten zwei Monate und dann schauen wir, das Beispiel haben
719 wir gemacht, das haben wir gemacht, machen wir eine SA, wo das alles irgendwie vorkommt.
720 Auch ohne Raster gehe ich jetzt, wo ich die Raster-Erfahrung gemacht habe, anders darauf zu
721 und frage mich, was ist mir in der 3. Klasse bei Termen so wichtig, dass ich es unbedingt drinnen
722 haben möchte? Was müssen alle Schüler können? Ich baue den Teil der SA, wo es um Terme

723 gehen soll, so auf, dass sage ich mal 75%-80% davon jeder Schüler kann, der im Unterricht
724 gegessen ist und einigermaßen sinnvoll gelernt hat. Dann überlege ich, was könnte eine
725 eigenständige Zusatzleistung sein? Dieses strukturierte Herangehen von der Frage her „Was ist
726 mir eigentlich wichtig? Was ist wichtig daran? Was will ich prüfen?“, ist eine Sache, die ich durch
727 Raster gelernt habe und dafür bin ich auch dankbar. Ich bin nach wie vor der Meinung, dass man
728 Kinder dazu erziehen muss zu fragen „Was kann ich schon gut, was muss ich noch lernen“ und
729 nicht „Was für eine Note brauche ich, damit ich die und die insgesamt bekomme?“, und da sehe
730 ich Raster als ein wertvolles Mittel. Das strebe ich auch an durch diese Checklisten, die ich dir
731 gezeigt habe, die mit dem Raster nichts zu tun haben.

732 I: Ja, ist ein ähnlicher Ansatz. Ich glaube ich werde an dieser Stelle abdrehen.

IV.15.5 Interview mit L5

1 I: Klassischer Beginn für mich: Ich freue mich sehr, dass ich Sie interviewen darf, weil mir
2 Erfahrung im Studium sowieso fehlt und Sie hier schon Erfahrungen haben. Danke dafür auf
3 jeden Fall! Auch die Frage ob, fürs Protokoll, ich das transkribieren darf, ob ich es in die Arbeit
4 reingeben darf, unser Gespräch?

5 L5: Ja

6 I: Dankesehr! In meiner Arbeit geht es grundsätzlich um Gestaltungsspielräume bei
7 Leistungsbeurteilungskonzepten mit Kompetenzraster. Also welche Möglichkeiten hat man, dass
8 man das ausgestaltet, welche Vorteile haben verschiedene Entscheidungen, die man da treffen
9 kann. Der erste Punkt ist relativ basic: Eine kurze Einführung für mich, in Ihr
10 Leistungsbeurteilungskonzept. Erfahrungsgemäß kommt man relativ schnell drauf, wenn ich
11 vielleicht einen Blick auf einen Kompetenzraster werfen darf, dann haben wir eine gute
12 Gesprächsbasis.

13 L5: Da habe ich jetzt so einen Kompetenzraster für 2. Klasse. Ich habe hier die
14 Kompetenzbereiche und da habe ich 1. Semester, 2. Semester. Ich habe versucht es pro Semester
15 auf einem A4 Blatt unterzubringen [also 2 Semester auf einem beidseitig bedrucktem A4 Blatt].
16 Die Basis ist unser Lehrplan und die Kompetenzkataloge vom BIFIE. Am Anfang habe ich
17 versucht jede einzelne Kompetenz noch zu zergliedern und noch genauer... Zum Beispiel habe
18 ich hier Potenzgesetze mit rationalen Exponenten anwenden. Ich habe das dann noch in viele
19 Einzelkompetenzen aufgegliedert gehabt, habe dann aber festgestellt, dass das dann ein Irrsinn
20 ist, wenn ich irgend eine Leistungsfeststellung habe und das dann den einzelnen
21 Einzelkompetenzen zuzuordnen. Dann habe ich zu einer überhaupt nichts abgeprüft und mir
22 bleibt das über und so. Ich habe dann einfach versucht das wieder zu straffen.

23 I: Also von mehr Einzelteilkompetenzen oder so, die hier zu beurteilen wären zu weniger, habe
24 ich das richtig verstanden?

25 L5: Ja, genau. Damit das möglichst übersichtlich wird und auch möglichst handhabbar. Ich habe
26 also pro Klasse einen Kompetenzraster, den bekommen die Schüler zu Schulbeginn auf der
27 Lernplattform zur Verfügung gestellt, ich drucke es auch nicht aus für alle. Ich habe nicht für
28 jede einzelne Schülerin diesen Raster, wo ich die Beurteilungen hineingebe, sondern ich habe
29 ihn einmal. Ich habe dann eine Liste, wo ich die einzelnen Punkte da... Und hier kommen die
30 einzelnen Beurteilungen hinein. Ich habe begonnen mit Punkt 4, weil das irgendwo noch besser
31 anschließt an das vom Vorjahr. Zum Teil haben wir in der 1. zwei Gruppen und in der 2. nur
32 noch eine Gruppe, also die beiden Gruppen waren nicht ganz auf dem selben Stand, daher habe
33 ich da noch einiges nachgeholt und das habe ich dann vom Lehrplan da hineingebracht, darum
34 habe ich mit dem begonnen. Wenn das fertig ist, dann treffe ich hier meine Entscheidung,
35 welcher dieser 5 Stufen das jetzt entspricht. Ob die Grundanforderungen nicht erfüllt sind,
36 überwiegend, zur Gänze bzw. ob Eigenständigkeit merkbar oder deutlich vorhanden war, da
37 habe ich Kürzel, die kommen dann da hinein.

38 I: Gut, das ist also das, was auch gleichzeitig hier hineinkommt.

39 L5: Damit ich nicht gar so viel Papier brauche, habe ich das auf die Art und Weise, das finde ich
40 auch ganz praktikabel.

41 I: Und welche Leistungserhebungen liefern die Informationen, damit sie das dann beurteilen
42 können. Also die Schularbeiten sowieso und abseits davon auch irgendetwas?

43 L5: Das ist ganz unterschiedlich. Wir sind eine BHS und wir können auch Tests machen in
44 Mathematik, also wir können in den Gegenständen, in denen es nur eine Schularbeit gibt auch
45 Tests machen und wir haben in Mathematik nur eine Schularbeit. Das heißt ich habe
46 Schularbeiten, ich habe Tests, ich habe schriftliche Wiederholungen, Portfolios, ich habe
47 benotete Arbeitsblätter und dann natürliche mündliche Leistungsfeststellungen.

48 I: Ok, das heißt, habe ich das jetzt richtig gehört, die Hausübungen zum Beispiel spielen da jetzt
49 keine Rolle, für die Beurteilung zumindest.

50 L5: Spielen für die Beurteilung keine Rolle. Ich darf auch Hausübungen nicht beurteilen. Ich darf
51 sie irgendwie zur Mitarbeit geben, ob sie gemacht werden oder ob sie sorgfältig gemacht
52 werden, das kann irgendwie in die Mitarbeitsnote einfließen, aber ich darf nicht irgendwie
53 definitiv die Hausübungen beurteilen. Das mache ich auch nicht, weil ich kontrolliere nicht jede
54 Hausübung, weil die Schüler haben die Lösungen. Wir haben hinten im Buch die Lösungen. Ich
55 frage nach, ob sie etwas nicht verstanden haben. Das wiederholen wir oder das erklärt jemand
56 an der Tafel, der das erklärt für die anderen. Das bewerte ich dann schon wieder als positive
57 Mitarbeit, wenn die das verständlich der Klasse... das ist für mich eine wichtige Kompetenz, dass
58 sie das Wissen soweit wiedergeben können, dass es auch die anderen verstehen.

59 I: Ja stimmt, das macht schon Sinn. Von mir aus, wenn Sie keine anderen Besonderheiten haben,
60 die Sie noch hervorheben wollen, können wir auch schon zur nächsten Frage gehen. Das ist diese
61 Koppelung Leistungserhebung- Kompetenzraster- Note. Die ist sehr spannend finde ich. Auf der
62 einen Seite wie sehen denn Ihre Aufzeichnungen zu einzelnen Lernzielen aus bzw. woher
63 bekommen Sie die entsprechenden Informationen? Also in dem 2. Raster den Sie da gehabt
64 haben, habe ich so eine Punkteanzahl gesehen, wie funktioniert die Aufgabe, die zu dem referiert
65 und wie kommen die Punkte zustande?

66 L5: Das war zum Beispiel dieser Test, der bis zu maximal 8 Punkten war. Ich gebe am Anfang
67 egal ob es eine Schularbeit, Wiederholung oder sonst was, immer die entsprechende Kompetenz,
68 die überprüft wird an. Ich gebe dann, die Ausprägungen der Handlungsdimensionen an A, B, C,
69 D. Das sag Ihnen was?

70 I: Ja, die Handlungsdimensionen nach dem BIFIE Kompetenzmodell.

71 L5: Genau! Und dann habe ich die Punkte für jede Anweisung. Da habe ich mich an dem Schema
72 orientiert, wie es für die Zentralmatura ist, damit sich die Schüler da daran gewöhnen. Die
73 Schüler müssen sich auch daran gewöhnen, dass es Punkte gibt die leichter zu erreichen sind
74 und Punkte, die schwieriger zu erreichen sind. Stelle beide Kostenfunktionen auf! Berechne!
75 Argumentiere! Also 4 Punkte. Hier genauso: Immer pro Anweisung gibt es einen Punkt,
76 manchmal gibt es auch mehr Punkte, wenn ich sagen kann, was weiß ich, es ist vollständig gelöst
77 oder es sind... es ist dann unterschiedlich. Aber grundsätzlich pro Handlungsanweisung einen
78 Punkt.

79 I: Ok, aber hier sind es 4 Punkte, weil es sind 2 Kostenfunktionen und dann sind es 2 Punkte!

80 L5: Da sind 2 Kostenfunktionen, genau.

81 I: Also das wären die Punkte, die dann irgendwie auch an Handlungsbereiche geknüpft sind.
82 Wobei die Kompetenzbereiche, die haben Sie nach inhaltlichen Kriterien gegliedert. Da gibt es
83 zum Beispiel Gleichungen.

84 L5: Genau, die sind „Gleichungssysteme anwendungsbezogen aufstellen, Lösen, Bereits
85 erworbene Kompetenzen bei der Bearbeitung gezielt einsetzen“, bereits erworbene
86 Kompetenzen, das ist die lineare Funktion aus der 1. Klasse.

87 I: Ok, also das sind die 8 Punkte, die hier erreichbar sind und da kommt eben dann raus und
88 auch in ihren Raster rein, wieviele von diesen 8 Punkten sie erreicht haben.

89 L5: Hier schaue ich natürlich, dass unterschiedliche Komplexitätsstufen drin sind. Ich erwarte
90 mir ja nicht, dass... Wenn alle das schaffen ist es irgendwie zu leicht, wenn es niemand schafft ist
91 es irgendwie zu schwer. Ich muss also schauen, das auch schwächere Schüler eine Chance haben,
92 das, wenn sie gut lernen, zu erledigen. Dass zumindest so viele Grundkompetenzen drin sind,
93 dass auch schwächere Schüler die Möglichkeit haben. Dann gibt es auch Aufgaben, die eine
94 Trennschärfe haben, wo ich mir erwarte, dass die Guten das können. Jetzt ist es natürlich so,
95 dass hier die roten... Ich muss irgendwo eine Grenze ziehen, so eine Art cut-score, wie es auch im
96 BIFIE ist. Für mich ist diese Grenze bei der Hälfte. Wer hier 4 Punkte hat, der hat einmal die
97 Grundkompetenzen überwiegend erfüllt, wer das nicht hat, der muss noch nacharbeiten. Ich
98 mache dann immer dazu benotete Arbeitsblätter, wo ich mich mehr auf die Grundkompetenzen
99 konzentriere, da habe ich jetzt zum Beispiel Graphen interpretieren, Funktionsgleichungen aus
100 den Graphen aufstellen, Graphen zeichnen, lineare Funktion aufstellen, ein normales
101 Gleichungssystem lösen und eine Anwendungsaufgabe. Das gibt zwar hier jetzt 18 Punkte, aber
102 das rechne ich dann prozentmäßig um auf die Hälfte der Punktezahl. Das heißt sie brauchen ja,
103 damit sie die Grundkompetenzen überwiegend erfüllt haben, brauchen sie bei mir die Hälfte. Ich
104 habe für dieses Arbeitsblatt maximal 4 Punkte, weil der Test 8 Punkte gehabt habe, egal wie viel
105 das jetzt wirklich waren. Damit können sie das kompensieren. Zum Beispiel die Agate hat da
106 jetzt statt 3 Punkten, 6,6 Punkte. Die hat es nicht abgegeben, die ist selbst schuld.

107 I: Ah ok, das ist über den Arbeitsauftrag jetzt kompensiert. Wie wirkt sich der Auftrag für Leute
108 aus, die bei dem Test eh gut abgeschnitten haben?

109 L5: Gar nicht, weil die müssen ihn nicht machen.

110 I: Ah, die bekommen den Arbeitsauftrag auch nicht. Ok, der ist nur...

111 L5: Den bekommen nur die, die unter der Mindestanforderung waren.

112 I: Gut, das können sie dann daheim machen und dann abgeben und sie schauen sich an, wie das
113 gelaufen ist.

114 L5: Genau. Die habe ich gestern bekommen.

115 I: Hat gut funktioniert?

116 L5: Das hat gut funktioniert, ich habe es voriges Jahr schon mit der Klasse gemacht. Heuer habe
117 ich gefragt, ob ich das wieder so machen soll. Da schaue ich auch, dass sie wesentlich mehr zu
118 tun haben als beim Test. Beim Test müssen sie das nach spätestens 20min erledigt haben. Hier
119 haben sie wesentlich mehr Aufgaben, wesentlich mehr zu tun. Es ist eine zusätzliche Leistung.

- 120 Wenn sie das mit dem Nachhilfelehrer machen, kann ich auch nichts machen, aber dann haben
121 sie sich auch nochmal damit auseinandergesetzt.
- 122 I: Pro Handlungsaufforderung gibt es auf jeden Fall einen Punkt, beim Test zum Beispiel, und die
123 Handlungsforderungen sind bei Ihnen immer eindeutig einer Handlungsdimension zuweisbar?
124 Aber die Summe, die sich da ergibt im Raster, die... die Punkte haben keine eigenen Kategorien.
- 125 L5: Nein, haben sie nicht. Ich schaue immer, dass ich eine gute Mischung habe, dass alle
126 vorkommen und dass das B nicht... Hier habe ich zum Beispiel B zwei mal und alles andere
127 kommt einmal vor, das ist für mich eine gute Mischung.
- 128 I: Ja, dass von allen Handlungsdimensionen und Komplexitätsstufen Aufgaben dabei sind.
- 129 L5: Aber das so einzeln auseinanderdividieren, das habe ich mir am Anfang vorgenommen
130 letztes Jahr, aber das ist nicht machbar. Da habe ich mir gedacht ich mache zu jeder
131 Handlungsdimension, zu jeder Einzelkompetenz Aufgaben in verschiedenen Komplexitätsstufen
132 und so. Das ist völlig... da dürfte man sonst nichts mehr zu tun haben.
- 133 I: Dann geht's nur mehr um das Beurteilen und nicht mehr um das Unterrichten
- 134 L5: Man findet die Aufgaben nicht, die muss man sich auch selbst machen, die findet man nicht.
- 135 I: Das was den Aufwand hier sprengt, was ist das genau? Ist das das Aufzeichnen? Das Aufgaben
136 suchen? Oder...?
- 137 L5: Naja beides. Wenn ich einen Test mache zum Beispiel muss ich mir überlegen was möchte
138 ich prüfen bzw. was sollen meine Schüler können. Ich suche dann Aufgaben mit denen ich
139 überprüfen kann ob sie das oder das können. Also nicht nur verstehen, ob sie es wiedergeben
140 können, anwenden können, interpretieren können je nach dem was ich da möchte. Die Aufgaben
141 muss ich entsprechend formulieren und muss natürlich auch die Ergebnisse so verarbeiten.
142 Wenn ich 2 Stunden sitze und korrigieren und dann sitze ich noch eine Stunde damit ich das
143 verarbeite in die Liste, dann ist das kein Verhältnis vom Aufwand her. Ich habe im Vorjahr mit
144 einer Gruppe in der 1. (da habe ich nur 16 gehabt, jetzt habe ich 32) über das LMS, da gibt es
145 auch so einen Kompetenzraster, wo man den Schüler freigeben kann, wo sie sich selbst
146 einschätzen können, wo sie die Smileys sehen können und so. Das habe ich aber wieder
147 aufgehört, weil erstens ist der Kompetenzraster total starr gewesen, ich habe ihn nicht
148 verändern können und dann war es mir einfach zu viel Aufwand, dass ich mich da jedes mal
149 hinsetze und da die Smiley eintrage.
- 150 I: Sie haben es dann am Papier gehabt und digital auch nochmal.
- 151 L5: Ja. Ich habe mir gedacht ich kann es mir dann am Papier ersparen. Ich verwende das LMS-
152 Beurteilungsschema, das ist natürlich ein rein quantitatives Schema, es geht rein nach Punkten.
153 Man kann dann eben mit den Kompetenzen zusätzlich diesen Smileys darstellen, wie weit die
154 Anforderungen erfüllt sind. Es war mir dann auch zu aufwändig. Ich habe dann aufgehört.
- 155 I: Das ist eh klar, es muss gangbar sein. Die erste Forschungsfrage hat sich nur auf den Aufwand
156 bezogen und ich habe gesehen, da fallen mir auch keine Zauberkniffe ein, wie man das weniger
157 machen kann. Das ist einfach ein großes Thema, was man sich überlegen muss.
- 158 L5: Naja, das ist dann auch so. Ich mein das mit der Semestrierung, wir haben die NOST zwar
159 noch nicht, aber werden sie hoffentlich noch lange nicht haben. Wir haben so optiert, dass wir

160 aufschieben. Mittlerweile ist es fraglich ob sie überhaupt verpflichtend für alle kommt. Da geht
161 es ja auch darum, dass man die einzelnen Kompetenzbereiche... Also erst wenn ein
162 Kompetenzbereich abgeschlossen ist vom Unterricht her, von den Überprüfungen her, dann
163 ziehe ich Bilanz. Deswegen habe ich es auch da immer drunter geschrieben. Weil ich brauche
164 auch nicht über jede einzelne Kompetenz hier genau Buch führen. Ich kann auch sagen innerhalb
165 eines Kompetenzbereichs können die sich gegenseitig kompensieren. Das heißt es kann jetzt
166 jemand zum Beispiel quadratische Gleichungen bei der Lösungsformel, die ned 100%ig können,
167 kann sie aber mit dem Taschenrechner lösen und kann das entsprechend dokumentieren, dann
168 kann das eine das andere kompensieren, aber nicht das komplette.

169 I: Ok, das wäre eh noch eine interessante nächste Frage. Wir haben das Bewerten mit den
170 Punkten, wie das in den Raster hineinkommt besprochen, nur wie es dann vom Raster am Ende
171 vom Semester oder vom Jahr zur Note geht, das wäre jetzt noch interessant. Also Sie haben hier
172 jetzt Ihre Tabelle, wo Sie in den einzelnen Bereichen, die Punktescores haben und wie kommen
173 Sie dann von dem dann zur Note?

174 L5: Da habe ich meine Gesamtbeurteilung über das 1. und über das 2.

175 I: Mhm, inhaltsbereichsweise.

176 L5: Ja, und hier habe ich dann meine Kürzel. Dann, wenn jemand beide Male... Am Schluss
177 brauche ich wieder eine Note von 1-5. Das ist umfangmäßig mehr als das, das heißt es wird auch
178 größer gewichtet sein. Ich muss dann halt aus den,... ich meine das entspricht dann ja wieder den
179 Noten von 1-5, für mich ist es einfach nur ein anderes Mascherl. Ich muss da dann halt irgendwie
180 einen Durchschnitt herausbekommen oder so.

181 I: Wie genau funktioniert das? Zum Beispiel werden da die Punkte zusammengezählt von dem
182 Bereich und es gibt erst mal eine Note auf den Bereich und von dem Bereich und es gibt erst mal
183 einen Notenschlüssel auf den Bereich und dann wird ein Durchschnitt berechnet, oder?

184 L5: Ja.

185 I: Ok, also jeder Bereich für sich bekommt mal eine Note und der...

186 L5: Der Bereich bekommt eine Note, der Bereich bekommt eine Note und dann kommt hier die
187 Gesamtnote, wobei das dann natürlich unterschiedlich gewichtet sein kann.

188 I: Ok, in dem Fall wir wahrscheinlich dieser breitere Bereich stärker gewichtet.

189 L5: Irgendwie ist es zwar Algebra und Geometrie, Funktionale Zusammenhänge aber die
190 quadratische Gleichung, quadratische Funktion, das geht ja alles Hand in Hand über. Ich meine,
191 ja...

192 I: Ja, das ist schwierig das teilweise zu trennen. Das heißt Sie brauchen da einen Notenschlüssel
193 und hier auch, damit sie hier mal zu den Noten kommen. Wie ergibt sich der Notenschlüssel? Für
194 mich ist nur interessant der Zeitpunkt, wann Sie den festlegen, ob das etwas ist, was jetzt schon
195 steht oder wo sie dann am Ende einmal schauen müssen, was ist eigentlich die
196 Gesamtpunktezahl, wie hat sie das Semester das ergeben, oder ob das schon was ist, dass sich
197 vorab...

198 L5: Nein, sie bekommen ja die transparente Leistungsbeurteilung am Schulanfang bzw. mal in
199 der 1. Klasse und ich gebe sie ja dann nicht jedes Jahr her. Das ist natürlich auch wieder eine

200 quantitative Sache. Bis jetzt war es immer so, das ich meinen Prozentschlüssel gehabt habe. 50%
201 müssen Sie mal erreichen und die anderen 50% habe ich praktisch in 4 gleiche Teile aufgeteilt.
202 Nicht so, dass der 3er jetzt ein größerer Bereich ist, sondern das ist gleich. Da werde ich es so
203 machen, dass ich mal das alles zusammen nehme und dann weiß ich, wieviele Punkte hat es
204 maximal gegeben, wieviele hat die Schülerin erreicht. Dann habe ich so Plus und Minus
205 dazwischen. Die können je nachdem wie viele oder wenige es sind, dann um eine Note besser
206 oder schlechter werden. Dann habe ich hier mal meine. Dann kommt das noch dazu. Und dann
207 habe ich hier auch insgesamt, ja... Es ist auch so, dass wirklich jeder der Bereiche positiv sein
208 muss. Es kann nicht so sein, dass sich das so irgendwie kompensiert.

209 I: Und die Plus und die Minus ergeben sich in der Mitarbeit, wenn etwas positiv oder negativ
210 auffällt?

211 L5: Ja genau, die mündliche Mitarbeit oder es vergisst wer immer wieder den Taschenrechner,
212 also meine Aufzeichnungen von den Stunden. Da habe ich früher immer nur Datum gehabt, Plus,
213 Minus, MA für Mitarbeit und da habe ich mir gedacht, wenn ich das hier hereinschreibe in die
214 entsprechenden Spalten, dann weiß ich, das hat da dazu gehört, das ist auch zeitlich.

215 I: Schön langsam bekomme ich ein Bild. Also da müssen wir nicht groß diskutieren, Sie verfolgen
216 offensichtlich einen quantitativen Ansatz um was es in der Frage geht. Für mich wäre noch
217 interessant ein kurzes Statement zu einem Standpunkt, warum Sie den quantitativen Ansatz hier
218 gern verfolgen im Gegensatz, dass des manche Kollegen auch qualitativ versuchen und da auch
219 sagen, man muss weg von den Punkten und man sollte viel mehr auf diese qualitativen Kriterien
220 aus der LBVO schauen und Leistungsbereiche dort einordnen. Da kann man wieder dagegen
221 halten, dass es um Transparenz geht und dass man das leichter nachvollziehen kann. Was wäre
222 da ihr Statement dazu?

223 L5: Ich kann es mir in Mathematik nicht vorstellen ohne Quantitative, so eine Art Hilfsskala... Ich
224 will weg kommen von diesem Feilschen um halbe Punkte „Kann ich den Punkte jetzt noch haben
225 oder nicht?“. Dadurch dass ich die Punkte jetzt nicht mehr... Früher habe ich immer eine
226 Schularbeit mit 48 Punkten gehabt und jedes Beispiel muss ich dann halt so hinricksen, dass ich
227 genau auf die 48 Punkte komme. Dann habe ich halt je nachdem, wie weit das ist, Teilleistungen
228 und so. Von dem bin ich weggekommen, weil das hat mich nicht befriedigt. Ich hab dann gesagt,
229 das Beispiel ist so viel Punkte wert, dieses so viel und dann bin ich einmal auf 40 Punkte
230 gekommen, einmal 50, einmal auf 60 und dann habe ich irgendwann gesagt ich lege einen
231 Prozentschlüssel darüber, das war die vorletzte Version. Jetzt mache ich es so, dass ich wirklich
232 die Beispiele so formuliere, dass es konkrete Handlungsanweisungen sind, keine Fragen, dass
233 die Schüler genau wissen, was Sie zu tun haben. Ich merke, dass wenn es so formuliert ist, dass
234 wirklich klar ist, was Sie tun müssen, dann kommen auch viel weniger Fragen bei der
235 Schularbeit oder beim Test, sondern sie lesen es und wissen, was sie zu tun haben. Für jede
236 Handlungsanweisung gibt es einen Punkt. Manchmal korrigiere ich Tests auch gemeinsam mit
237 den Schülern, damit sie sehen, wenn sie selbst die Sachen sehen, die andere geschrieben haben,
238 dann sammle ich sie ein und teile sie wieder aus. Das habe ich im Vorjahr gemacht. Das was klar
239 ist, was richtig ist, das ist klar, das können sie abhacken. Aber gebe ich den Punkt jetzt her oder
240 gebe ich ihn nicht her, das ist jetzt diese Entscheidung. Grundsätzlich gibt es jetzt weniger
241 Feilschen um einzelne Punkte. Sie bekommen auch mit der Zeit ein ganz gutes Gefühl, wie weit
242 sie das da erfüllen oder was ihnen noch fehlt.

243 I: Beim selbst Korrigieren. Und dass es in Mathematik doch einfach Punkte braucht, ist das für
244 Sie etwas, das etwas spezifisches für das Fach Mathematik ist oder grundsätzlich für
245 Kommunikation in der Leistungsbeurteilung oder... ?

246 L5: Ich glaube schon, dass das mit Mathematik auch zusammenhängt oder vielleicht weil ich
247 Mathematiker bin und mit das ohne Zahlen nicht vorstellen kann, ich weiß es nicht.

248 I: Kommen wir als nächstes vielleicht zur Taxonomie, das ist genau entweder hier die Punkte
249 von 0 bis 8 oder hier dann diese Notenkriterien, diese Skalen, wo eingeordnet wird, auf welchem
250 Niveau eine Kompetenz erreicht worden ist. Da ist in der LBVO, wenn man von positive und
251 negative Noten spricht, vor allem wichtig, ob das Wesentliche überwiegend erreicht wurde. Da
252 hätte mich interessiert, wie Sie mit dem momentan umgehen in Ihrer Leistungsbeurteilung. Was
253 ist Wesentlich und was nicht oder ob das eh über die Punkte abgedeckt ist.

254 L5: Das Wesentliche überwiegend, das ist ja im Prinzip... Für uns ist die Richtlatte immer die
255 Zentralmatura. Das heißt nach dem es in der Matura immer einen Punkteschlüssel gibt, kann ich
256 es mir nicht vorstellen ohne Punkteschlüssel zu arbeiten. Das Wesentliche überwiegend ist das,
257 was sie mindestens erreichen müssen, damit sie eine positive Matura schaffen. Ich schaue halt,
258 dass die Aufgabenstellungen so sind, dass so viele Grundkompetenzen drinnen sind, dass alle
259 Schüler die Chance haben, eine positive Note zu schaffen. Die Aufgabenstellungen sind
260 unterschiedlich komplex. Und Eigenständigkeit... wenn jemand alles schafft und auch Sachen
261 schafft, auch Dinge die wir nicht unmittelbar davor geübt haben, sonder wo wirklich
262 Zusammenhänge herzustellen sind, Eigenständigkeit zu zeigen ist. Wenn sie das schaffen, dann
263 haben sie wirklich deutliche Ansätze zur Eigenständigkeit. Das ist wirklich in den
264 Aufgabenstellungen, ich kann da jetzt nicht sagen, was weiß ich... Ich habe einmal versucht
265 Aufgaben zu stellen, die die unterschiedlichen Komplexitätsstufen... es geht dann alles irgendwo
266 ineinander.

267 I: Ok, also...

268 L5: Und dadurch, dass die einzelnen Aufgabenteile der Aufgabe von einander unabhängig sind.
269 Es ist nicht so, dass jemand weil er die Teilaufgabe a) nicht kann, die ganze Aufgabe nicht
270 machen kann, das ist total unabhängig. Ich kann in einer Aufgabenstellung leichtere Dinge drin
271 haben und schwierigere und die sind unabhängig voneinander zu lösen. Jetzt kann einer das
272 leichtere und das schwierige nicht und manche können alles und andere können gar nichts
273 davon. Also es ergibt sich aus den Aufgabenstellungen

274 I: Genau. Das heißt es ist in den Aufgabenstellungen drinnen auf jeden Fall. Grundkompetenzen
275 und Aufgaben, die über das was gemacht wurde hinausgehen, wo die Eigenständigkeit überprüft
276 wird und es äußert sich dann eigentlich eh einfach im Erreichen der Punkte. Da ist es dann
277 drinnen und wird dann allgemein zusammengezählt und im Schlüssel dann weiter aufgeteilt.

278 L5: Es wird aber nicht extra ausgewiesen. Weil ich bin kein Psychometriker.

279 I: Ja, das sind wir die meisten nicht. Ok, Anzahl der Chancen für Leistungsnachweise: Das haben
280 wir schon kurz gestreift. Vielleicht am Anfang, wie oft wird die Beherrschung der einzelnen
281 Lernziele überprüft, Stichwort Nachhaltigkeit.

282 L5: Naja, es ist Mathematik aufsteigend, das heißt ich muss immer voraussetzen können, dass sie
283 das was vorher war, das kommt immer wieder vor dann. Ich habe zum Beispiel lineare Funktion,
284 Gleichungssystem. Lineare Funktionen brauche ich hier genau so wieder bei den quadratischen,

285 weil wenn ich Funktionen miteinander schneide in Anwendungsbeispielen, dann brauche ich es.
286 Genauso Gleichungssystem, das muss ich immer lösen können, egal wie das dann aussieht, nicht
287 nur lineare, wie wir es in der 1. haben. Dadurch dass das alles aufbauend ist, kann ich nicht
288 sagen jetzt lernen wir dieses Kapitel und brauchen das andere nicht mehr. Es ist auch im
289 Lehrplan so, dass immer drinsteht „bereits erworbene Kompetenzen zur Bearbeitung von neuen
290 Zielen gezielt einsetzen“, also das ist eine Standardformulierung bei uns im Lehrplan, dass man
291 das eigentlich immer voraussetzen kann. Sicher, ich werde zum Beispiel Potenzregeln nur
292 einmal abprüfen oder Gleichungssysteme direkt. Brauchen und Anwenden in neue
293 Problemstellungen müssen sie,... das ist eine gewisse höhere Komplexitätsstufe, dass sie nicht
294 nur, was wir unmittelbar machen können, sondern auch diese Querverbindungen,
295 Transfersachen, dass sie das leisten können.

296 I: Das ist mir jetzt so weit klar. Das heißt im Normalfall, wenn ich kurz zu dieser Liste gehen darf:
297 Sie haben jetzt dazu einen Test gemacht und später wird man natürlich bei anderen Lernzielen
298 sehen ob das noch beherrscht wird, aber in diese Spalte kommt nichts mehr im Laufe des
299 Semesters, das ist jetzt mal abgeschlossen, Sie haben es überprüft und es gibt weiteren
300 Arbeitsaufträge bis auf dieses Kompensationsding.

301 L5: Naja, ich habe jetzt im November Schularbeit, das heißt ich bin jetzt gerade bei den Potenzen
302 und Wurzeln. Ich habe übernächste Woche Schularbeit, das heißt ich werde auf jeden Fall den
303 Test zur Schularbeit dazu nehmen, weil ich nur mit den Potenz- und Wurzel-Regeln keine
304 Schularbeit machen kann. Da im Jänner werde ich nochmal einen Test machen oder 2 Tests.

305 I: Dann kommt halt da noch mal eine Hausnummer von 3 von 4 beim Punktestand dazu.

306 L5: Naja, bei der Schularbeit sind es sicher mehr als 8 Punkte.

307 I: Ja genau, je nachdem wie das dann ist. Aber da kommt auf jeden Fall noch mal genau ein
308 Punktestand dazu. Und bei den Kompensationsmöglichkeiten haben Sie schon gesagt, dass auf
309 der einen Seite in sich können diese einzelnen Bereiche sich kompensieren unter Umständen,
310 das heißt sie haben jetzt nicht gleich einen 5er oder negativ in diesem Bereich. Aber die
311 Inhaltsbereiche übergreifend, die können sich nicht kompensieren.

312 L5: Also die großen Kompetenzbereiche können sich nicht kompensieren.

313 I: Genau, die müssen positiv sein für eine positive Note. Und auch schon erklärt haben Sie diese
314 Arbeitsblätter, mit denen man kompensieren kann.

315 L5: Mit denen kann man Einzelbeurteilungen kompensieren.

316 I: Sie haben schon gesagt, dass wenn Sie hier von 3 von 8 und bei der Kompensation 3,6 von 4
317 hat, dann sind es insgesamt 6,6, das wird zusammengezählt.

318 L5: Mhm.

319 I: Das Maximum war 4, also die Hälfte vom Ursprünglichen kann nochmal dazu kommen.

320 L5: Genau, die Hälfte vom Ursprünglichen.

321 I: Mhm, das heißt das Alte wird auch miteinbezogen. Haben Sie schon irgendwelche Erfahrungen
322 gemacht mit Auswüchse von strategischem Verhalten? Also zum Beispiel, dass jemand sagt, er
323 arbeitet für den Test jetzt sowieso nicht mehr. Er schaut mal wie viele Punkte er noch bekommt

324 und dann kann ich eh noch das Arbeitsblatt zu Hause machen zum Beispiel. Oder auch andere
325 Erfahrungen, die Sie gemacht haben.

326 L5: Das gibt es immer, Taktieren gibt es immer. Da sind die Schüler total unterschiedlich.
327 Meistens erleben wir es, dass sie sich selbst großen Druck auferlegen. Wir haben grundsätzlich
328 eine relativ positive Auswahl von Schülern und Schülerinnen. Gerade in der Klasse, die sind
329 immer am Boden zerstört, wenn sie gelernt haben und trotzdem nichts positives haben. Sie sind
330 dankbar, dass sie diese Möglichkeit haben. Die, die dann wirklich negativ sind, sind die, die das
331 nicht machen. Das sind die, die zu faul sind dafür. Die habe dann halt den 5er im Zeugnis.

332 I: Ok. Aber Taktieren haben Sie schon auch erlebt, dass diese Kompensationsmöglichkeit dann
333 ausgenutzt wird oder nicht so verwendet, wie man es sich vorgestellt hat.

334 L5: Nein, es gibt Leute, die immer gute Schularbeiten schreiben, weil sie einfach gescheit sind
335 und die dann andere Sachen... „Ja, brauche ich eigentlich nicht.“ Aber das sind eher dies
336 Ausnahmen, aber ich habe es erlebt.

337 I: Ok, aber das wäre in dem Fall zum Beispiel eher das, dass man sagt „Ja, bei der Schularbeit,
338 wenn ich dort liefere habe ich eigentlich genug für meine Note.“

339 L5: Naja, haben sie nicht, weil die Schularbeit zählt 50% für die Note, also mehr als 50% darf sie
340 nicht zählen, zählt 50%. Wenn sie da einen 1er haben, können sie eigentlich tun, was sie wollen,
341 aber damit man dort einen 1er hat...

342 I: Ja, muss man sonst auch was tun wahrscheinlich.

343 L5: Das sind dann eh die Fleißigen, Eifrigen. Wenn sie fleißig sind und gescheit tun, dann haben
344 sie eh lauter 1er im Zeugnis. Solche haben wir auch manche.

345 I: Ich wollte nochmal konkret nachfragen: Dass man die Schularbeit natürlich nutzen kann um
346 dort möglichst...

347 L5: Also ich habe das hier noch nicht erlebt, dass jemand beim Test nichts macht und sich dann
348 auf das Arbeitsblatt verlässt. Darum schaue ich auch, dass die Arbeitsblätter wesentlich mehr
349 Arbeit sind, dass sie sich da wesentlich länger hinsetzen müssen und umfangreich ist.

350 I: Ok, dass das nicht eine attraktive Zusatzpunktemöglichkeit wird.

351 L5: Das ich es doch ein bisschen schwerer mach.

352 I: Das ist eine interessante Strategie eigentlich! Gut, dann sind wir eigentlich mit diesem Punkt
353 auch fertig. Nächster Punkte geht um Kommunikation und Partizipation. Wann und wie
354 vermitteln Sie ihr Leistungsbeurteilungskonzept, in welche Unterrichtssituationen nehmen Sie
355 Bezug auf den Kompetenzraster.

356 L5: Sie bekommen am Schulanfang den Kompetenzraster und sie bekommen in der ersten
357 Klasse mal schriftlich die transparente Leistungsbeurteilung. In späteren Jahren erwähnt man
358 das noch kurz. Ich gebe immer wenn Schularbeitsstoff oder Teststoff, also ich sage immer da
359 wird jetzt die Kompetenz 3.1, 3.2 überprüft, damit sie das genauer wissen. Dass praktisch dieser
360 Kompetenzraster eigentlich immer präsent ist. Ich stelle ihnen den Kompetenzraster auf der
361 Lernplattform zur Verfügung, das heißt sie können ihn ausdrucken und können sich auch selbst
362 Notizen dazu machen.

363 I: Und wird das genutzt? Machen das viele Schüler oder einige wenige?

364 L5: Weiß ich nicht, habe ich nicht nachgefragt.

365 I: Wissen Sie nicht, ok. Das heißt bei Prüfungssituation ist auch auf der Angabe ist immer
366 ausgewiesen wo das gerade hinzielt im Raster und vorher beim Stoff verkünden ist es natürlich
367 auch ein Thema. Haben Sie es teilweise auch bevor Sie einen Inhaltsbereich anfangen oder
368 eigentlich dann eher nachgelagert vor der Überprüfung, bei der Überprüfung?

369 L5: Also es geht ja immer alles ineinander über. Es sind im Buch bei jedem einzelnen Kapitel
370 immer die Lernziele dabei. Das ist ja auch aus dem Lehrplan bzw. den BIFIE
371 Kompetenzkatalogen, das heißt es ist die selbe Quelle. Das heißt man kann im Prinzip... Man
372 könnte genau so... Ich spare mir den Kompetenzraster rauszuholen, wenn ich es schon hier habe.
373 Das sehen wir uns schon immer an am Anfang von jedem Kapitel.

374 I: Ok, also immer am Anfang vom Kapitel so. Naja, so pauschal kann man es vielleicht dann auch
375 nicht immer sagen.

376 L5: Am Anfang haben wir immer das und am Schluss haben wir immer dann so „Ziel erreicht“
377 Aufgaben. Da tu ich nicht so viel, weil das Rechnen mit Wurzeln, das ist ja nicht mehr so wichtig,
378 weil der Taschenrechner... Wir haben relativ wenig, was weiß ich, in der 1. Termrechnen. Da
379 haben wir uns auf Grundaufgaben beschränkt, weil wir einfach sonst keine Zeit mehr hätten für
380 die Anwendungsaufgaben. Das ist immer so, am Anfang die Ziele und am Ende dann diese „Ziel
381 erreicht“. Da sind auch oft Aufgaben, die so in Richtung BIFIE Aufgaben ein bisschen gehen, so
382 weit es halt möglich ist.

383 I: Möglichkeiten den Kompetenzraster mitzugestalten für Schülerinnen und Schüler.

384 L5: Gibt es nicht, kann es auch nicht geben.

385 I: Sie bekommen den Raster um ihn selbst mitzuführen, falls sie das machen wollen, oder auch
386 nicht. Kann es auch nicht geben?

387 L5: Kann es auch nicht geben, nein. Weil das einfach die BIFIE Kompetenzkataloge sind, die
388 müssen wir erfüllen.

389 I: Achso, von dem her. Das sind die BIFIE Kompetenzkataloge für Sie und da können die Schüler
390 nicht reinschreiben, das ist klar.

391 L5: Ich kann nicht sagen, ich mache keine Normalverteilung, weil das finde ich nicht so wichtig.
392 Wenn das vorkommt in den BIFIE Kompetenzkatalogen muss ich es machen, nicht? Wir haben
393 keine Ressourcen, wir haben 2 Mathematikstunden pro Woche also insgesamt 10. Es bleibt uns
394 keine Zeit zusätzlich noch Sachen zu machen. Wir haben zwar im Lehrplan noch zusätzliche
395 Sachen drin stehen, zum Beispiel Extremwertaufgaben sind aus dem BIFIE Kompetenzkatalog
396 herausgefallen. Sie sind zwar nach wie vor im Lehrplan, man kann es noch machen, jeder macht
397 es aber nur mehr ganz, ganz wenig. Für die mündlichen Prüfungen kann man es geben, aber da
398 gibt es eh genug in dem Kapitel Differentialrechnung.

399 I: Ok. Das wäre eh interessant nachher bei den Lernzielen nochmal darüber zu sprechen. Selbst-
400 und Peerevaluation ist dann wahrscheinlich auch kein Thema. Also Peerevaluation, wäre
401 partnermäßig.

402 L5: Also nein, nicht bei der Beurteilung.

403 I: Wo teilweise in anderen Bereichen?

404 L5: Naja, in Übungsphasen.

405 I: Achso! Und die Tests haben Sie eigentlich auch schon gesagt.

406 L5: Ja, wenn wir Tests oder schriftliche Wiederholungen dann gemeinsam anschauen und sie
407 von Mitschülern auswerten lassen, da eigentlich schon. Aber bei Schularbeiten, nein. In
408 Übungsphasen schon, wenn ich sage „Jede Gruppe sucht sich jetzt eine Gute“, die dann so quasi
409 Leader ist und wenn sie da zusammenarbeiten, ist das sehr intensiv. Aber bei der Schularbeit
410 sitzen sie dann ja wieder alleine.

411 I: Ok. Und dann sind wir schon bei der Wahl und Gliederung der Lernziele. Habe ich das richtig
412 verstanden, dass Sie bei den Lernzielen... Das BIFIE Kompetenzmodell [meint vermutlich
413 Kompetenzkatalog] bezieht sich auf den Lehrplan, nämlich sind von der Idee her jene, die für die
414 Matura relevant sind. Und sie schauen bei der Auswahl der Kompetenzen, die da rein kommen
415 schon stark auch, was ist bei den BIFIE Kompetenzen noch drin.

416 L5: Mhm.

417 I: Also der Lehrplan bzw. ein bisschen der Filter von den BIFIE Kompetenz ist das Kriterium für
418 die Auswahl.

419 L5: Ich habe ursprünglich das noch in A, B, C, D (Modellieren, Operieren, Interpretieren,
420 Argumentieren) aufgegliedert gehabt. Ich habe das dann wieder ausgenommen und habe
421 einfach diese Signalwörter fett gedruckt, weil da sieht man es ja auch, die
422 Handlungsdimensionen. Ich habe es ursprünglich jedes in 4 Spalten gehabt und da habe ich halt
423 das und das und das gehabt. Da habe ich gemerkt, man kann das auch nicht so streng trennen.
424 Bei manchem ist das drinnen, Argumentieren und Interpretieren. Es geht eigentlich Hand in
425 Hand.

426 I: Ja, das eh die Frage zur Gliederung gewesen. Wie hat das damals ausgesehen? In dieser Spalte
427 haben Sie nochmal 4 Spalten gehabt für die Handlungsbereiche.

428 L5: Mhm.

429 I: Das war aber nur zur Aufzählung, dass man... oder...

430 L5: Nein, da war ja mein Kompetenzraster 4 Seiten lang. Da habe ich die 4 Spalten gehabt und
431 dann habe ich gesagt „Aha, was ist da jetzt Modellieren bei den Potenzfunktionen, was ist
432 Operieren,...“, und das habe ich dann in lauter Einzelkompetenzen aufgespalten gehabt.

433 I: Ok, Modellieren heißt zum Beispiel eine Potenzfunktion finden, die eine bestimmte Gestalt hat.

434 L5: Zum Beispiel, ja

435 I: Das heißt es sind schon auch einzelne formulierte Kompetenzen auch noch gestanden. Das
436 heißt was da vorkommt im Bereich funktionale Zusammenhänge, einen Punktescore hätte es für
437 das nicht gegeben.

438 L5: Nein. Von dem war ich relativ bald weg. So wie ich jetzt habe finde ich es praktikabel muss
439 ich sagen.

440 I: Mhm, und diese Handlungsbereiche sehen Sie dann auch wieder in den
441 Handlungsaufforderungen von den Aufgaben, von den Schriftlichen.

442 L5: Mhm, weil da habe ich dann, das habe ich mir angewöhnt, das schreibe ich mir immer links
443 dazu und die Schüler wissen das dann auch relativ bald, was A, B, C, D ist.

444 I: Habe Sie da teilweise das Gefühl, dass das etwas ist, das sie beim Lernen unterstützt oder was
445 sie auch in irgend einer Art und Weise für sich selbst verwenden oder ist es einfach, dass sie
446 sehen, das sind die Handlungsbereiche, im Wesentlichen muss ich einfach die Aufgabe lösen?

447 L5: Naja, sie merken schon, dass wenn irgendwo C drin ist, das ihnen meistens leicht fällt. Ich
448 möchte sie ja dazu bringen, dass sie unterscheiden können, was kann ich gut und was kann ich
449 weniger gut. Wenn ihnen das formulieren schwer fällt, dann müssen sie halt schauen, dass sie in
450 den anderen Bereichen gut sind. Aber grundsätzlich ist es... Ich sehe dann eh auf einen Blick, ob
451 die Mischung passt.

452 I: Das heißt die Schüler sehen es vor allem um die Aufgaben mal einzuordnen. Sie kommen drauf
453 „Ok, diesen Handlungsbereich kann ich leichter bedienen, wie zum Beispiel das Reflektieren.“

454 L5: Genau und damit fange ich dann halt an zum Beispiel.

455 I: Aha, das ist noch ein spannender Punkt: Wenn Sie in dieser Tabelle sind, da ergibt sich
456 eigentlich die Gewichtung von den Lernzielen. Sehen Sie da generell, dass hier „Funktionale
457 Zusammenhänge“ in dem Semester weniger gewichtet sind als „Algebra und Geometrie“? Das
458 haben wir schon gesprochen. Also einerseits, wie ergibt sich die Gewichtung und vielleicht auch,
459 wann wird die Gewichtung festgelegt oder passiert das so im Lauf!

460 L5: Das passiert im Lauf der Zeit.

461 I: Mhm. Und wie ergibt es sich? Also vor allem in welcher Leistungsbeurteilung man zu welchen
462 Punkten kommt oder, was im Unterricht wie viel behandelt wird? Was ist das wie sich das ergibt
463 im Lauf der Zeit?

464 L5: Wie wichtig ich das... naja, wichtig ist alles. Na, es hängt davon ab wie oft das vorkommt in
465 den einzelnen Leistungsfeststellungen, wenn es öfter vorkommt gibt es mehr Punkte dafür und
466 ergibt sich die Gewichtung automatisch daraus. Wenn ich hier zum Beispiel auf 50 Punkte
467 komme maximal und hier komme ich auf 20, dann kann ich das nicht Fifty-Fifty gewichten

468 I: Ja, dann ist es 5:2. Gut, also das ist etwas, dass Sie genau vorm Semester festlegen, das soll
469 heuer genau so und so sein, sondern eher umgekehrt, sie...

470 L5: Ich ziehe da mal Bilanz und am Semesterende ziehe ich nochmal Bilanz.

471 I: Und ist das auch etwas, wo Sie auch dazu stehen und sagen, das ist ja gut, dass sich das in
472 manchen Semestern ganz anders entwickelt als in anderen, weil das zum Beispiel die einen viel
473 besser verstanden haben, als die anderen oder umgekehrt?

474 L5: Jede Klasse ist anders und ich kann nicht jetzt ein Schema machen und dann bin ich in dieses
475 Schema hineingepresst, das kann es ja auch nicht sein.

476 I: Ok, das wäre dann die Gewichtung gewesen. Ja, dann sind wir auch schon fast am Ende vom
477 Interview. Allgemeine Information: Wir sind hier in einer BHS, BASOP/ BAFOP ganz kurz?

478 L5: BASOP ist Bildungsanstalt für Bildungspädagogik.

479 I: Danke!

480 L5: Und BAFep ist Bildungsanstalt für Elementarpädagogik, die ehemalige Anstalt für
481 Kindergartenpädagogik und heißt jetzt Elementarpädagogik.

482 I: Sie unterrichten in beiden Schulformen, oder?

483 L5: Ja, ich unterrichte in beiden Schulformen.

484 I: Dann wäre noch die Frage, wie viele Unterrichtsjahre Sie insgesamt schon haben und wie viele
485 davon mit Erfahrung in der Anwendung von Kompetenzrastern?

486 L5: Unterrichtsjahre habe ich relativ viele, in Mathematik schätze ich 25j. Kompetenzraster habe
487 ich jetzt das zweite Jahr.

488 I: Ok.

489 L5: Und ich unterrichte in Mathematik 2 Klassen.

490 I: 2 Klassen, aber Sie verwenden Kompetenzraster für 2 Klassen.

491 L5: Im Vorjahr habe ich es nur für eine Klasse verwendet, als Testklasse so zu sagen und heuer
492 verwende ich es für beide.

493 I: Das heißt, Sie haben auch die Absicht dabei zu bleiben.

494 L5: Mhm, schon, weil ich es gut finde.

495 I: Was sind die Vorteile, wo Sie sagen, es zahlt sich aus? Weil Mehraufwand ist es ja doch.

496 L5: Ja, ich finde es ist übersichtlicher als der Lehrplan. Weil wenn ich den Schülern den Lehrplan
497 gebe... Ich habe ihnen vorher so eine Zusammenstellung gegeben (gibt es irgendwo von der
498 HLW, habe ich bei einer Fortbildung bekommen, die habe ich dann adaptiert für die BAFep). Das
499 war eine Zusammenstellung von Lehrplan und BIFIE Kompetenzen als Gegenübergestellt und
500 auch kompakt für jedes Schuljahr. Ich finde das aber noch übersichtlicher. Das kann ich wirklich
501 den Schülern in die Hand geben und sie wissen, das lernen wir in dem Jahr und darauf kommt es
502 an und wenn sie das sammeln über die 5 Jahre, dann haben sie auch den Maturastoff kompakt
503 beinander auf 10 Seiten.

504 I: Ok, vor allem der Vorteil in der Kommunikation. Es wird so verstanden, wie es gemeint ist und
505 kommt auch irgendwie an.

506 L5: Das ist halt in Mathematik alles streng reglementiert. Ich kann nicht, wie in Geschichte zum
507 Beispiel, sagen, ich mache jetzt Antike und Perser und die Griechen. In Mathematik muss ich was
508 weiß ich machen. Ich muss die Römer, die Perser, die Azteken, die Griechen machen, das all das
509 überprüft wird.

510 I: Als letzte Frage: Das Ziel von meiner Diplomarbeit ist, Entscheidungen zu erkennen, die man
511 treffen muss, wenn man ein Leistungsbeurteilungskonzept mit Kompetenzraster entwickeln

512 will, wenn man umstellen will. Also zum Beispiel wie gliedere ich meien Lernziele, oder welche
513 Leistungsfeststellungen verwende ich überhaupt? Mache ich das qualitativ oder quantitativ und
514 so weiter. Gibt es für Sie noch irgendwelche Punkte, die Sie als besondere Herausforderung
515 betrachten oder wo Sie sagen, das würde wirklich Sinn machen, wenn man sich damit
516 beschäftigt oder da habe ich lange gekämpft, bis ich es endlich so hinbekommen habe, wie ich es
517 jetzt habe oder ich kämpfe noch immer und hoffe ich bekomme es irgendwie hin?

518 L5: Naja, was für mich wirklich eine gewisse Herausforderung immer noch ist, ist dass ich mir
519 wirklich genau überlegen muss, was sollen die Schüler können? Also nicht nur, was will ich
520 ihnen beibringen, sondern was will ich, dass sie dann an Wissen, an Fertigkeiten haben. Das man
521 nicht so dahinarbeitet, sondern wirklich das Ziel vor Augen hat. Wenn ich mir das jede Stunde
522 überlege bevor ich reingehe, dann gelingt manches wahrscheinlich besser.

523 I: Ok.

524 L5: Vorher macht man halt etwas, weil man es immer schon so gemacht hat und dann wirklich
525 dieser andere Blick auf die Kompetenzen, das hat mir eigentlich schon sehr... Dann habe ich mich
526 auch sehr intensiv mit dem Lehrplan beschäftigt, was man sonst vielleicht auch nicht so genau
527 macht..

528 I: Na, aber Hallo, das ist auf jeden Fall, ich sage mal eine Auseinandersetzung!

529 L5: Aber ich habe mich natürlich auch schon... Ich habe ja ein paar Jahre für das [Institution]
530 gearbeitet und auch dadurch wird der Blick auch schon geschärft vom Lehrplan her und dem
531 ganzen was damit zusammenhängt.

532 I: Ja sowieso, das ist nochmal eine andere Intensität. Ja gut, also wenn es keine zusätzlichen
533 Anmerkungen mehr gibt, wäre das eigentlich schon das Ende von unserem Gespräch. Ich dreh
534 mal die Geräte ab.

IV.15.6 Interview mit L6

1 I: Dankesehr! Dann können wir eigentlich gleich loslegen. Bei der ersten Frage geht es grob um
2 dein Leistungsbeurteilungssystem, wie das aussieht. Erfahrungsgemäß funktioniert es am
3 besten, wenn ich kurz einen Blick auf den Raster werfen darf. Oder auch nicht?

4 L6: Die Geschichte ist, wir haben als Schulentwicklungsthema die kompetenzorientierte
5 Leistungsbeurteilung, sprich in Deutsch, Mathematik und Englisch haben wir jetzt das zweite
6 Jahr laufen und auch aufbauend jetzt in den 1. und 2. Klassen einen Beurteilungsraster, der allen
7 Hauptgegenständen zugrunde liegt. Das heißt wir beurteilen in allen Hauptgegenständen mit A,
8 B, C, D, E. Wir definieren Zielbilder, das ist immer das B. Wenn man das Zielbild übertrifft ist es
9 das A. Wenn man es nur teilweise trifft ist es das C. Wenn man es mit Hilfe trifft oder mit zweiter
10 Chance nur, dann ist es ein D. Wenn man es gar nicht schafft ist es das E, wobei man bei E nie
11 stehen bleiben darf, sondern das ausgebessert werden muss. Das ist dieser grobe Raster, der
12 über allem drüber liegt. In der 5. und 6. Schulstufe muss man ja bei Schularbeiten und bei
13 Zeugnissen, also Jahreszeugnissen und Schulnachrichten, muss man ja eine Note geben. Da gibt
14 es eine gemeinsame Entscheidungsgrundlage, wie man zu dieser Note kommt. Wenn ich bei den
15 Ergebnissen zur Hälfte ein A und den Rest B (ohne ein C, D, E), dann habe ich das Sehr gut. Das
16 ist vielleicht einmal wichtig zu wissen für die ersten beiden Klassen und aufbauend kommt das
17 jetzt für alle. Die Eltern erfahren beim Elternabend was dieser Beurteilung zu Grunde liegt und
18 das ist in allen Hauptgegenständen gleich. Alles was beurteilt wird, wird gemäß dieses
19 Beurteilungsrasters mit A bis E beurteilt, immer mit ausgewiesener Kompetenzzugehörigkeit,
20 d.h. wo gehört das rein bei uns in diese Handlungsbereiche und auf LMS ist es ersichtlich. Das ist
21 nur für den Mathematikbereich, weil die natürlich meistens leider, wenn sie aus der Volksschule
22 kommen, keine Ahnung haben von Bildungsstandards und dass wir eigentlich
23 Handlungsbereiche informiert haben. Der 1. Elternabend ist bei uns immer sehr umfangreich,
24 weil wir die Eltern mal informieren, welche Handlungsbereiche es gibt, dass die im Buch bei
25 jedem Beispiel dabei stehen, was da eigentlich drinnen steckt und mit Beispielen, damit die
26 Eltern wissen, in Mathematik gibt es 4 Handlungsbereiche und in jedem Handlungsbereich
27 findet Leistungsbeurteilung statt. Das ist in Mathematik eben das Zielbild. Das ist natürlich für
28 die Eltern am Anfang immer eine große Überforderung, dass die Eltern wissen A, B, C, D, E, was
29 heißt das jetzt, wenn ich das Mathebuch in die Hand nimm? Das kann man so überlegen, dass
30 wir im Mathebuch gelbe, orange und rote Bereiche haben, also im „Genial“. Wenn man jetzt zum
31 Beispiel das Thema Brüche rechnen hernimmt: Die gelben Bsp sind eher die einfacher
32 gehaltenen Bsp, orange ist schon schwieriger und rot ist dann top-top. Zielbilder spielen sich alle
33 im orangen Bereich ab, d.h. wir sagen das mittlere ist das, wo wir hinwollen, das wäre
34 Wünschenswert. Der C-Bereich, also Zielbild getroffen, ist wenn ich nur so einfache
35 Geschichten... Also einfach und schwer ist halt immer so eine Geschichte um es einfach für die
36 Eltern herunter zu brechen. Das ist dann das C. Und wenn es dann wirklich dann über das
37 Zielbild drüber geht, dass ich dann mehr mache und mehr schaffe, als gefordert ist, als das Ziel
38 ist, dann bin ich im roten Bereich, das ist Zielbild übertroffen. Wenn ich an gelb scheitere, dann
39 gibt es die 2. Chance, Möglichkeiten, Hilfekärtchen, was wir halt alles im Einsatz haben. Das ist
40 mal allgemein zu unserem Kompetenzraster. Noten gibt es nur Schularbeiten im Jahreszeugnis.
41 Hausübungen sind nicht Teil der Note, Mitarbeit ist nicht Teil der Note. Wir beurteilen rein über
42 die Überprüfung nach jedem Thema (Lernzielkontrolle, Portfolio, wie auch immer). Nach jedem
43 Thema gibt es also so eine Kompetenzüberprüfung, die alle Handlungsbereiche abdeckt, damit
44 der Schüler auch die Möglichkeit hat in allen Handlungsbereichen etwas zu zeigen. Das kann ich
45 dir noch zeigen, wie das aussieht. Diesen Teil der Note und die Schularbeiten sind auch nicht die

46 Note-Teil, sondern die Schularbeiten decken alle 4 Handlungsbereiche ab und werden dann in
47 diesem LMS in die 4 Handlungsbereiche aufgeschlüsselt, also bei jeder Schularbeit habe ich 4
48 Werte. Handlungsbereich 1, 2, 3, 4. Im Handlungsbereich 1 A, B, C, D, E, im Handlungsbereich 2,
49 und so weiter. Diese 4 Werte kommen einfach in diese Aufsummierung dazu, wie jede andere
50 Überprüfung.

51 I: Gibt es dann bei der Schularbeit, bei einem Handlungsbereich dann so A, B, C, D, E... Also bei
52 der Schularbeit muss ich im Rahmen der Bewertung dann irgendwann sagen, ok in diesem
53 Bereich der Schularbeit hat er C geschafft und dann kommt C hin.

54 L6: Genau. Das ist das, was bewertet wird. Und sonst ist alles was in der Schule passiert Übung
55 und dient als Rückmeldung. Auch Hausübung ist reine Übung und wird deswegen immer
56 gegeben und wird an die Eltern rückgemeldet, ob sie gemacht wird oder nicht. Es gibt 2
57 Hausübung, eine leichte und eine schwierige. Da wird auch rückgemeldet „Es ist ok, dass du die
58 leichte gemacht hast.“, oder „Du solltest schon die schwierige probieren!“, weil wenn ich weiß
59 der Schüler wollte einfach nicht, weil das Gelbe leichter war. Sie bekommen das. Sie bekommen
60 das auch mit Rückmeldung, aber es ist nicht Teil der Note. Wir beurteilen nicht welche Eltern
61 helfen und welche nicht, ganz einfach. Auch in der Stunde sollen sie Fehler machen dürfen,
62 sollen sie fragen dürfen und sollen nicht glauben, nur weil sie viel fragen oder viele Fehler
63 machen, haben sie deswegen eine schlechtere Note. Deswegen beurteilen sie in Wahrheit
64 Mitarbeit, während Übungsphasen auch nicht. Das ist nicht Teil der Note. Sie wissen, nächste
65 Stunde machen wir das und das, Lernzielkontrolle oder sie müssen ein Portfolio abgeben. Das ist
66 Teil der Note, sie wissen das. Da müssen dort was leisten und da dürfen sie dann nicht fragen.
67 Sie dürfen natürlich schon Fehler machen, aber das zählt dann halt zur Note. Das ist vielleicht
68 mal allgemein gut zu wissen.

69 I: Dankesehr! Gute Stütze für zu Hause.

70 L6: Wie sieht so ein KR aus?

71 I: Genau, das wäre die nächste Frage gewesen. Ein altes wäre praktisch.

72 L6: Da habe ich alle Schularbeiten, wenn du das haben möchtest. So das war die 4. Schularbeit
73 mit den Beurteilungsraster und so sieht von jedem Thema so ein Raster aus. Da sind immer alle
74 4 Handlungsbereiche drinnen und dann diese Komplexitätsgrade. Das sind Bildungsstandards,
75 die stehen eh in jedem Buch drinnen. D.h. wir fächern das auf immer in diese 12er Tabelle [4
76 Handlungsbereiche mal 3 Taxonomiestufen]. Auch bei jeder Lernzielkontrolle gibt es immer 12
77 Beispiele, damit dieses Ganze Spektrum abgedeckt ist an Handlungsbereichen und an
78 Kompetenzbereichen. Wir haben gesagt, das ist so das, was wir gerne hätten von allen, das ist
79 das B. Das ist das „Naja, ok“ also das C. Und da sind wir dann beim A zu Hause, wer das hier
80 unten auch schon schafft, der schießt über das Ziel hinaus. Wir haben es früher so gemacht, dass
81 wenn wir ein Thema angefangen haben, dass die Kinder wissen sollen, wo man hinget. Bevor
82 wir ein Thema begonnen haben, haben wir diesen KR ausgeteilt und besprochen. Das hat gar
83 nicht geklappt und deswegen haben wir es wieder revidiert, weil wenn ich den Kindern bevor
84 noch gehört haben... zum Beispiel Ich kann Vorgänger und Nachfolger von großen natürlichen
85 Zahlen bestimmen. Bevor wir in der Schule noch gemacht haben, was ein Vorgänger ist, was ein
86 Nachfolger ist, was eine natürliche Zahl ist, haben die Kinder noch keinen Bezug dazu. Jetzt
87 haben wir es so gemacht, dass wir zuerst das ganze Thema erarbeiten und bevor wir in die
88 Übungsphase gehen, teilen wir den KR aus und besprechen wir mit ihnen „Ah, das war das und
89 das war das!“, und sie wissen beim Üben auch schon „Ok, wenn ich das kann, bin ich im C-

90 Bereich daheim, wenn ich das auch schaffe, dann bin ich im B oder im A. Sie haben zu den Zielen,
91 die wir hier definiert haben, eine bessere Vorstellung und wissen, was wir wollen von ihnen. Das
92 heißt den bekommen sie vor der Übungsphase und wisse dann bei der Lernzielkontrolle auch,
93 was auf sie zu kommt.

94 I: Das wäre jetzt ein Inhaltbereich aus der 1. Klasse und wie viele...

95 L6: 7 haben wir gehabt.

96 I: 7 in der ersten Klasse zum Beispiel. Ok sie bekommen dann im Lauf des Semesters dann für
97 jeden Inhaltbereich so einen Raster.

98 L6: Das war das mit den natürlichen Zahlen und so sieht dann die entsprechenden
99 Lernzielkontrolle aus. Sie wissen Handlungsbereich 1, das ist K1, K2, K3, das sind diese
100 Komplexitätsstufen, jeweils ein Bsp dazu. Wenn sie das K1 schaffen, bekommen sie ein C, wenn
101 sie K2 auch schaffen ein B, wenn sie K3 auch schaffen ein A. Wenn sie aber das haben und das
102 nicht, dann ist es für uns ein B. Was nicht zählt ist, wenn sie nur das schwere machen und die
103 Leichten nicht, so zu sagen „Ich kann ja das leichte eh.“. Wir haben gesagt, dass uns auch wichtig
104 ist, dass sie die Basics können. Sie müssen bei der Lernzielkontrolle wirklich für das A alle drei
105 schaffen. Für das B mindestens 2 und so weiter und so fort. Die sind halt immer so
106 aufgeschlüsselt nach den Handlungsbereichen.

107 I: Das ist interessant! Schaut sehr detailliert aus. So detaillreich habe ich das noch nicht gesehen.

108 L6: Ja, war viel Arbeit!

109 I: Ja, das glaube ich sofort.

110 L6: Aber deswegen interessiert mich die Arbeit ja so, weil ich wissen will, wie machen das
111 andere. Ich bin ja sehr gespannt, weil ich weiß, dass gerade im AHS Bereich diese
112 Handlungsbereiche und Bildungsstandards noch nicht so wirklich angekommen sind, dass sie
113 aber in der Matura sehr wohl angekommen sind. Der große Unterschied zu früher ist, dass man
114 sich damals sehr viel beim Operieren aufgehalten hat. Man hat halt ein Bsp nach dem anderen
115 gerechnet, aber dieses Interpretieren vor allem, das Darstellen/ Modellbilden, das
116 Argumentieren sowieso, das waren die Bsp, wo ich immer gesagt habe im Buch „Beschreibe, na
117 das lassen wir aus, na, das machen wir nicht.“, und so. Ich habe das auch so unterrichtet. Durch
118 diese Kompetenzraster ist man gefordert, wirklich alle Bereiche abzudecken. Das gibt natürlich
119 vor allem für rechenschwache Schüler... Ich habe zur Zeit ein Mädchen, die hat Diskalkülie, die
120 scheitert ständig bei dem. Die schafft da bei H2 nicht einmal das leichte Bsp, die braucht ständig
121 die Wiederholung und die zweite Chance. Aber sie kann zum Beispiel ganz gut Interpretieren.
122 Dann gibt es vielleicht welche, die sprachlich ganz gut sind und im Argumentieren besser sind.
123 Man gibt den rechenschwachen Schülern dadurch natürlich schon viel mehr Möglichkeiten und
124 es ist auch viel sinnvoller, weil nur weil der halt jetzt Diskalkülie hat und das kleine 1x1 halt
125 nicht versteht, weil er die Zahlen nicht versteht, kann er trotzdem vielleicht ein ganz gutes
126 Verständnis für allgemeine mathematische Themen haben. Es fächert das Fach einfach viel
127 breiter auf.

128 I: Cool, ich glaube ich habe so ungefähr verstanden, wie die KR bei euch funktionieren. Die
129 Informationen, die ihr sammelt im Lauf vom Semester, damit ihr den KR am Schluss für die
130 Beurteilung verwenden könnt, die bekommt ihr eigentlich aus den Schularbeit,...

131 L6: Und jedes Thema schließt ab mit irgend einem Leistungsbeweis. In der 1. Klasse haben wir
132 es in Wahrheit auf die Lernzielkontrollen aufgebaut. Jetzt haben wir, da kann ich leider noch
133 nichts herzeigen, weil das ist jetzt in der 2. das erste Thema: die Teilbarkeitsregeln. Das hatten
134 wir noch nicht fertig, bei unserem letzten Termin, das war noch am laufen. Das bekommen die
135 Kinder diese Entscheidungsgrundlage und den Beurteilungsraster, das wissen die Kinder auch,
136 was das ist. Bei den Teilbarkeitsregeln haben wir es jetzt genauso aufgebaut mit so einem 12er
137 Raster und einer Lernzielkontrolle. In der Geometrie haben wir jetzt das Thema Dreiecke, da
138 wollen wir es jetzt mal mit einem Portfolio probieren. Das heißt, dass die Schüler eine Mappe
139 zusammenstellen zum Thema Dreiecke, wo sie Konstruktionen und Beispiele reingeben sollen,
140 wo sie Merkmale sich zusammenfassen sollen und das ist dann die Grundlage für die
141 Beurteilung. Da gibt es aber noch keine Erfahrung.

142 I: Ach so, das ist also erst geplant.

143 L6: Genau. Die Brüche haben wir noch klassisch mit einer Lernzielkontrolle gemacht. Gerade das
144 geometrische Thema eignet sich gut, dass sie daheim selbstständig arbeiten und wirklich sich
145 eine Mappe anlegen, weil man da nicht schummeln kann, da kann man nicht das Ergebnis
146 abschreiben, sondern man muss sich wirklich hinsetzen und zeichnen. Das heißt wir können
147 wirklich überprüfen, ob sie das selbst gemacht haben. Wir werden sie in der Schule und zu
148 Hause arbeiten lassen. Das ist das einzige, was mich ein bisschen stört, weil die Gefahr dann
149 wieder groß ist, dass die Eltern die Note bekommen und nicht die Schüler, aber das geht einfach
150 nicht anders, es ist einfach zu zeitaufwändig, wenn man sie nur in der Schule arbeiten lässt. Den
151 KR wird es trotzdem geben. Man muss es halt irgendwie umlegen, auf das Portfolio. Wie wir das
152 schaffen, weiß ich noch nicht.

153 I: Das wäre dann noch eine dritte Quelle, dass man statt den Lernzielkontrollen auch ein
154 Portfolio macht.

155 L6: Genau, dass man das Thema abschließt, mit einem Portfolio statt mit einer Lernzielkontrolle.
156 Die Schularbeiten gibt es sowieso.

157 I: Das sind jetzt erstmal alles schriftliche Quellen. Habt ihr die Mitarbeit auch irgendwie drinnen
158 in der Beurteilung?

159 L6: Die mündliche? Nein. Also beim Argumentieren ja, wenn es zur WH kommt zum Erklären,
160 aber sonst nicht, nein.

161 I: Wie, wenn es zur WH kommt und sie müssen was erklären?

162 L6: Wenn sie da gar nichts schaffen, haben sie immer die 2. Chance. D.h. sie können sich im H1
163 Bereich die Note ausbessern und da machen wir die WHn oft mündlich. Das heißt, dass sie sich
164 heraussetzen zu mir, sie bekommen die Lernzielkontrolle zurück, dürfen sich das anschauen,
165 sollen es überarbeiten, sollen darüber nachdenken, was sie falsch gemacht haben und dann
166 setzen wir uns zusammen mit ihnen und geben ein ähnliches Bsp und sagen „Wie würdest du
167 das denn jetzt rechnen, was war da der Fall?“. Mit der Lernzielkontrolle setzen wir uns hin und
168 sagen „Was hast du da falsch gemacht? Kannst du mir das erklären?“, und parallel dazu ein Bsp
169 „Zeig mir jetzt, dass du es kannst!“.

170 I: Also ein ähnliches Bsp.

171 L6: Das ist eine reine mündliche Geschichte dann oft. Wir haben es eine Zeit lang schriftlich
172 gemacht, genau die selben Zahlen nochmal, da waren wir nicht ganz so zufrieden, weil dann
173 lernen sie diese paar Zahlen auswendig und es bringt nicht wirklich was, dass sie es wirklich
174 verstanden haben. Wir wollen ja, wenn sie ein Ziel nicht richtig erreicht haben, dass sie
175 verstehen, was war denn da falsch, dass sie etwas lernen aus dem Fehler. Jetzt machen wir das
176 meistens mündlich. Aber sonst sind wir davon abgekommen. Wir haben es mit Stricherllisten
177 schon gemacht und mit Punktelisten zum Aufzeichnen, aber das war alles... Die Extrovertierten
178 steigen da zwar sehr gut aus, aber die Introvertierten, die vielleicht super rechnen können, aber
179 nicht aufzeigen, weil sie halt vom Typ her so sind, das ist immer irgendwie ganz viel Bauchgefühl
180 vom Lehrer und da haben wir gesagt, das wollen wir eigentlich so nicht. Dann beurteile ich sehr
181 viel mit, ob der vom Verhalten her auch noch sehr brav ist oder nicht, weil dann habe ich
182 natürlich auch immer schon eine andere Einstellung. Entweder ich mache es dann wirklich auf
183 Dokumentieren auf jede Kleinigkeit mit Stricherllisten. Das haben wir mal eine Jahr lang
184 gemacht. Erstens war der administrative Aufwand irre, weil wir halt jede Stunde gesessen sind.
185 Der Teamteacher ist während einer Arbeitsphase mit einer Liste gesessen und hat Stricherl
186 gemacht bei jeder richtigen Antwort und dann ist aber wieder rausgekommen, dass die die sich
187 reden trauen halt 10 Stricherl hatten und vielleicht, der der immer alle Punkte gehabt hat, hat
188 aber immer in der mündlichen Mitarbeit kein Stricherl, weil er ein total introvertierter Typ ist.
189 Er hat mir aber gezeigt, dass er es kann. Soll ich ihm dann einen 2er geben, obwohl ich gesehen
190 habe er kann es?! War für uns nicht, ja... Dann ist natürlich auch, dass man dann die Schüler
191 verschreckt, die sich nicht auskennen. Dann wollen sie was fragen und dann bekommen sie ein
192 Minus auch noch, weil sie was falsches fragen. Das mit der Mitarbeit ist so... Ich weiß es ist nicht
193 ganz so, weil man sollte die mündliche Mitarbeit miteinbeziehen, aber wir haben keinen
194 passenden Weg gefunden, dass das fair bleibt, dass ich die Arbeit im Unterricht miteinbeziehe.

195 I: Ja, passt eh auch. Mit der 2. Chance dann eben doch auch ein bisschen, für die halt, die sie
196 nutzen. Das hätte mich eh noch interessiert: Diese 2. Chance für wen gibt es die?

197 L6: Na, für Leute, die nichts geschafft haben, die also das E hätten.

198 I: Nichts...

199 L6: Zielbild nicht erreicht

200 I: Nichts heißt auf den ganzen Inhaltsbereich das E.

201 L6: Nein, auf den Handlungsbereich. Wenn sie in dem Handlungsbereich ein E haben, wenn sie
202 weder das 2. noch das 3. richtig haben. Da steht dann WH dort. Die müssen uns dann bis Ende
203 des Schuljahres beweisen, dass sie das nachgelernt haben und da gibt es auch die 2. Chance.

204 I: Dan können sie den Termin selbst bestimmen? Oder ist da eine Pause von min. 2 Wochen?

205 L6: Na, Pause von 2 Wochen wollen sie gar nicht, da hätten sie schon wieder viel vergessen.
206 Meistens machen wir uns das aus und sie bekommen es zurück. Wenn die gerade Englisch-
207 Schularbeit haben am Freitag, also das ist ein gemeinsames Ausmachen in Wahrheit, das kommt
208 weder von mir noch machen wir uns aus in 2-3 Wochen erst, eher schauen wir, wie die nächste
209 Woche, die nächsten 2 Wochen aussehen, „Wann kannst du dir vorstellen, dass wir uns
210 zusammensetzen?“.

211 I: Also es ist jetzt nicht so, wie ich es von anderen Kollegen zum Beispiel schon gehört haben, die
212 sagen „Ja, in der und der Stunde ist die Kompensationsstunde. Jeder der etwas kompensieren
213 will, muss es in der Stunde machen!“?

214 L6: Nein, meistens sind es nicht so viele. Also es kann schon sein, dass dann 2-3 am selben
215 Termin wollen, weil ja eh alle aus der Klasse, die selben Tests und Schularbeit-Termine haben
216 und wissen „Ok, da haben wir gerade Zeit, da haben wir sonst nichts und da halt nicht.“. Wenn
217 einer sagt, ich kann da aber nicht, weil ich am Wochenende fort bin, dann finden wir einen
218 anderen Termin.

219 I: Wieviel können sie kompensieren? Geht das dann, dass man nur ein A bekommt oder nur bis
220 C?

221 L6: Nein, sie können nur ein E ausbessern.

222 I: Dann ist es auf D?

223 L6: Genau. Sie haben ein Streichergebnis in jedem Handlungsbereich pro Semester. Wir haben
224 gesagt, wir gestehen es jedem Schüler zu, dass er einen schlechten Tag gehabt hat. Die
225 Entscheidungsgrundlage ist ja doch sehr streng. Sie müssen immer A oder B schaffen und dürfen
226 keinen einzigen Ausrutscher haben, laut Entscheidungsgrundlage, das habe ich vergessen zu
227 sagen. Da heißt es dann einmal darf es sein, dass der die Schularbeit verhaut und es ist nicht
228 gleich die Note verhaut, weil er einmal ein D oder ein C hat. Also ein Ausrutscher, ein
229 Streichergebnis hat er, wenn es ein Ausrutscher ist, also wir streichen nicht automatisch das
230 schlechteste Ergebnis, weil wenn der immer Cs und Ds hat, dann streiche ich nicht plötzlich ein
231 D, wenn er 3 andere auch hat. Sondern wenn es offensichtlich ist... Ich habe letztes Jahr so einen
232 Schüler gehabt, der A, B, B gehabt hat und auf den 4. Handlungsbereich aber ein E, weil den hat
233 er nicht gemacht. Das ist ein Nicht genügend, also rein von der Note her ist das Nicht genügend.
234 Und da haben wir das E gestrichen, weil da war klar, er ist bei der Schularbeit nicht dazu
235 gekommen. Die Schularbeit da muss ich leider das Nicht genügend drauf schreiben, aber es hat
236 eh keine Relevanz für die Note, weil wir dieses A, B, B habe ich reingerechnet und
237 aufgeschrieben und das E habe ich aufgeschrieben und gestrichen.

238 I: Ok, aber ob man das streichen kann oder nicht, da braucht es einfach noch mal eine
239 Einschätzung von der Lehrkraft, ob das jetzt eine nachhaltige Leistungsschwäche war oder ein
240 Ausrutscher.

241 L6: Ja genau, das ist natürlich ein bisschen Bauchgefühl-Lehrer, aber das wollen wir uns auch
242 offen lassen.

243 I: Ist glaube ich wichtig, ja. Damit hätten wir das eigentlich auch. Ha, das ist auch eine lustige
244 Frage: Haben Sie auch Erfahrung mit Auswüchsen von strategischem Verhalten. Ist vor allem
245 bezüglich dieser Kompensationschancen teilweise relevant.

246 L6: Nein habe ich nicht, weil sie ja eh die WH nicht machen wollen. Sie wissen, so bald sie die
247 zweite Chance machen, können sie nur mehr das D bekommen. Das A ist wirklich diese
248 Topleistung über das Zielbild hinaus, da bekomme ich nicht die selben Sachen noch einmal. Das
249 wäre dann nicht mehr unsere Definition von einem A, weil da steht ja „Zielbild übertroffen“, d.h.
250 da konfrontieren wir sie auch mit Bsp, die wir so im Unterricht nicht gemacht haben, weil dann
251 ist es kein A mehr. Dann ist es ein Wiedergeben, von dem, was wir gemeinsam gemacht haben.
252 Also unsere A-Geschichten sind wirklich Dinge, die wir so in dieser Form nicht gemacht haben.

253 Die zwar in Büchern drin stehen, keine Frage. Wir geben meistens keine speziellen Bsp aus.
254 Wenn wir Brüche machen, sage ich „Schaut auf diesen 3 Seiten sind Bsp. Schaut euch das selbst
255 an, schätzt euch ein! Habe ich das gerade verstanden, was ich gerade erklärt habe, dann kann ich
256 mal ins orange oder rote sogar schon reingehen.“ Meistens sitzen sie dann da und überfliegen
257 die Bsp kurz und sagen dann „Das ist glaube ich leicht, ich fange gleich mit dem roten an.“, oder
258 „Um Gottes Willen ich bin mit dem gelben schon überfordert.“, und setzt sich dann zum Gelben.
259 Wir geben in Wahrheit nicht viel vor, was sie im Unterricht üben. Ich gebe vor welche Seiten und
260 welche Möglichkeiten. Sie wollen natürlich alle das A, also dass sie das dann ausnutzen war kurz
261 Thema bei der ersten Lernzielkontrolle „Na, was ist, wenn ich dann nur das K3 habe? Dann habe
262 ich ja eh das A!“ Da habe ich gesagt „Nein, du musst Basics können, du musst alle drei Bsp haben,
263 dann bist du über das Ziel hinaus geschossen.“ Damit hat es keine Strategie mehr gegeben, die
264 geholfen hätte für das A. Dann müssen sie einfach bei der Hausübung, dass sie auch rote Bsp
265 machen. Bei der Hausübung gibt es immer gelbe und rote und die Kinder wissen, wenn ich nur
266 die gelbe Seite mache, dann ist es eine gute Übung, aber dann ist das so eine B, C Geschichte,
267 dann werde ich nicht auf das A kommen. Beim A geht es um das Anwenden, oft Textbeispiele,
268 wirklich auch Knobelaufgaben, dann muss ich die rote Aufgabe machen. Aber diese
269 Entscheidung liegt beim Schüler und nicht bei mir als Lehrer. Natürlich können sie immer die
270 gelben Seiten machen, aber dann müssen sie sich nicht wundern, wenn sie einen 2er oder 3er
271 bekommen. Das wollen sie ja nicht. Die, die wiff sind, die machen auch die roten Seiten, das
272 funktioniert auch. Ganz selten, dass sie auch die gelben Seiten machen, dann schreibe ich ihnen
273 rein „Du pass auf...“. Dann sind sie bestärkt: „Ok, die weiß ich bin wiff, die weiß ich schaff das.
274 Dann mache ich beim nächsten mal doch wieder rote.“ Natürlich kommt es vor, dass es die
275 Schüler mal nicht freut, das steht ihnen auch zu. Aber wenn sie wissen, sie wollen auf dem Level
276 bleiben und sie wollen einen 1er oder 2er haben im Endeffekt, dann wissen sie, sie müssen
277 etwas tun dafür. Also es ist eher das Gegenteil, dass durch dieses System die Schüler mehr
278 Ansporn haben, das sie auch schwierigere Beispiele rechnen und sich wirklich hinsetzen und
279 sich durchbeißen, sage ich mal.

280 I: Ja, das ist cool! Es gibt die einzelnen Handlungsbereiche und die Komplexitätsstufen und die
281 Inhaltsbereiche, also das funktioniert tatsächlich 3-dimensional bei Ihnen im Raster und jedes
282 Feld wird einmal überprüft bei einer Lernzielkontrolle auf jeden Fall. Zusätzlich vielleicht auch
283 noch bei einer Schularbeit, wenn ich das richtig verstehe.

284 L6: Na, nicht vielleicht, sondern ganz sicher sogar, aber das halt wieder anders, das sind eigene
285 Schularbeiten.

286 I: Da kommen alle Inhaltsbereiche, die vor der Schularbeit waren, jeder Handlungsbereich und
287 jeder Inhaltsb....

288 L6: Na, wir konzentrieren uns auf einen Inhaltsbereich, sonst ist es nicht möglich. Also wir
289 prüfen nicht immer bei jeder, das war früher so, dass man den Stoff (das und das und das) hat.
290 Das machen wir nicht mehr, wir konzentrieren uns auf einen Inhaltsbereich, den wir gemacht
291 haben. Den prüfen wir. Also ein Thema sagen wir jetzt mal. Manchmal fallen mir natürlich Dinge
292 ein, die ich aus anderen Themenbereichen heraus nehme, aber der Fokus liegt in Wahrheit
293 immer auf einem Thema. Wir geben bei der Schularbeit nur mehr offene Aufgaben. Ich weiß
294 nicht wie viel dir offene Aufgaben schon etwas sagen?

295 I: Jaaa, ich hätte eine intuitives Verständnis dazu, aber ein theoretisches jetzt nicht wirklich.

296 L6: Das war zum Beispiel die 1. Schularbeit, die war sehr schön. Das war die 1. Schularbeit und
297 das die 2. In der 1. Klasse fängt man an mit den Grundrechnungsarten und die Schularbeit war
298 dann halt „Sommerschlussverkauf – Erfinde selbst eine passende Rechengeschichte!“. Alle
299 Rechenarten sollen dabei sein. Die Preise im Sportgeschäft sind vorgegeben. Die Bilder waren
300 als Hilfestellung gedacht. Da haben wir für alles noch so Hilfen gegeben. Was stellen wir uns vor?
301 Da haben wir es noch gar nicht so richtig vorgestellt. „Formuliere Fragen passend! Schätze die
302 Ergebnisse ein!“, und so weiter. Das hat man natürlich vorher geübt. Der Schularbeitsstoff ist mit
303 der Zielbilddefinition von den Handlungsbereichen immer bei uns. Das ist der Schularbeitsstoff,
304 das sind die 4 Handlungsbereiche und was muss ich können damit ich das B bekommen, was ist
305 also unser Ziel? Dass sie eben zu dieser vorgeschriebenen Einkaufssituation eine
306 Rechengeschichte schreiben, dass sie mit den Vorgaben übereinstimmt: Haben die auch wirklich
307 die Zahlen, die hier stehen? Haben sie auch wirklich Multiplikation, Subtraktion irgendwie
308 miteingebaut und sinnvolle Fragesätze ausformuliert. Dann habe ich dieses Darstellen und
309 Modellbilden. Dann haben sie diesen Handlungsbereich absolviert. Haben sie selbst ein Bsp
310 geschrieben und richtig berechnet? Da sind wir jetzt bei der reinen Rechengeschichte. Dann
311 haben sie hier das B. Wir haben Überschlagsrechnung gemacht, also haben wir das auch
312 gefordert. Da haben sie eine Überschlagsrechnung gemacht mit sinnvollen Zahlen, dass sie eben
313 96,70 auf 97 runden und nicht auf 100. Dann mussten sie noch erklären, wie sie vorgegangen
314 sind „Was hast du gemacht“, das ist das B. Wir haben im Hintergrund natürlich nicht nur das,
315 sondern das ist der Raster für den Lehrer. Wann ist es ein A, wann ist es ein B und wann ist es
316 ein C in einem Handlungsbereich? Das muss man sich vor einer Schularbeit überlegen, weil
317 sonst, habe ich ja keine Chance, dass ich dort hinkomme. Wir haben es bei der Schularbeit so
318 gemacht (das haben wir bei manchen so gemacht), dass D (WH bei der Schularbeit gibt es ja
319 nicht) in dem Fall mit Hilfekärtchen, die sie sich holen haben dürfen. Sobald sie sich ein
320 Hilfekärtchen kleben, machen sie es mit dem Hilfekärtchen und können nur mehr das D
321 bekommen. Das war jetzt schnell, oder?

322 I: Das war jetzt schnell.

323 L6: Aber du bekommst das eh alles mit, das wäre alles schon kopiert für dich.

324 I: Aber das wäre die 1. Aufgabe von der Schularbeit, oder...

325 L6: Nein, das ist die ganze Schularbeit. Da sind sie beschäftigt für 50min.

326 I: Das glaube ich jetzt sofort. Aber die bezieht sich jetzt vom Handlungsbereich her, vor allem auf
327 das Modellieren oder auf die andere Bereiche auch?

328 L6: Na, es sind schon alle Bereiche drinnen.

329 I: Na, sicher man muss rechnen auch...

330 L6: Sie müssen darstellen, modellbilden: Sie müssen selbst eine Rechengeschichte rausfinden.
331 Sie müssen rechnen und operieren, weil sie rechnen müssen. Sie müssen die
332 Überschlagsrechnung interpretieren, dass sie da gute Zahlen verwenden, das ins Gefühl
333 bekommen und dann müssen sie es beschreiben auch noch. Ich habe die Schularbeiten auch
334 geholt aus dem Archiv.

335 I: Ich werfe gerne einen Blick darauf. Aha, das ist die Aufgaben, die Rechnung und die
336 Begründung.

337 L6: Mit der Begründung haben sie natürlich am meisten gekämpft, weil sie es noch gar nicht
338 gewöhnt sind aus der Volksschule, dass man die Mathematik als eine Sprache betrachtet und dass
339 man sich da hinstellen muss und sagen muss, wie man das gemacht hat.

340 I: Ja doch, da kann ich mir schon was vorstellen.

341 L6: Da bekommen sie eben in jedem Handlungsbereich die Beurteilung, die hat so zu sagen ihre
342 Ziele abgearbeitet. Die hat ihre Ziele abgearbeitet, es hat Schüler gegeben, die haben Dinge
343 miteingebaut, wie ich bekomme so und so viel Restgeld und komme nach Hause und die Mama
344 sagt „Du und dein Bruder, ihr dürft das Restgeld behalten. Wie viel bekommt jeder?“ Dann muss
345 man es durch 2 dividieren und das Restgeld noch ausrechnen. Das ist dann ein A, da muss man
346 schon über das Zielbild hinausschießen. Die hat jetzt B, B, B, C. Das ist ein 2er, nach unserer
347 Entscheidungsgrundlage. Wobei der 2er ist für die und die Eltern ganz wichtig, aber bei den
348 Kindern in meiner 2. auch nicht mehr, das war in der 1. noch wichtig. Jetzt zählen ja nur mehr
349 diese B, B, B, C, weil das ist das, was dann am Ende des Jahres rausschaut. Bei der nächsten
350 Schularbeit ist es wieder ganz etwas anderes, das war eine Geometrie-Schularbeit mit
351 „Konstruiere einen Roboter!“. Strecke, Strahl, Gerade, Parallele, Normale, Kreis ist Anfang der 2.
352 ein großes Thema. Sie mussten einen Roboter zeichnen und diese Elemente irgendwie einbauen.
353 Mache Angaben mit verwendeten geometrischen Linien. Also irgendwelche Linien nach außen
354 messen, rechte Winkel einzeichnen und so weiter. Zum Interpretieren, war selber
355 herausschreiben, die einzelnen Strecken mit a, b zu beschriften und festzustellen, dass a parallel
356 zu b ist bei meinem Roboter. Also die eigenen Zeichnung sozusagen zu interpretieren. Und dann
357 halt wieder zusammen zu fassen, was habe ich da eigentlich gemacht, wenn möglich mit
358 mathematischen Fachausdrücken. Das unterscheidet dann wieder das A und das B. Kann ich es
359 nur mit einfache Ausdrücken erklären oder bin ich da schon drüber und verwende
360 Normalabstand und solche Dinge, dass die eingebaut sind.

361 I: Und wenn ich da im Vorhinein schon einen Korrekturraster eigentlich erarbeite

362 L6: Das ist der Schularbeitsstoff. Das ist der Korrekturraster. Aus dem Korrekturraster
363 bekommen sie nur das B. [Interpretation: als Schularbeitsstoff]

364 I: Aber den Rest habt ihr trotzdem schon für euch selbst festgelegt, damit der
365 Erwartungshorizont vorher schon abgesteckt ist. Habt ihr Erfahrungen, wie schwierig das war,
366 dass der dann später auch tatsächlich anwendbar ist? Oder zu streng oder zu mild? Oder nicht
367 wirklich zu dem passt, was da dann kommt?

368 L6: Also es gibt manchmal so kleine Grenzfälle, wenn eine Kleinigkeit nicht passt. Aber die
369 Grenzfälle sind auch... Ich habe eine Kollegin, sie ist in der Parallelklasse, wir machen gemeinsam
370 Teamteaching, dass sie 2h bei mir dabei ist und ich 2h bei ihr. Schularbeiten geben wir
371 gemeinsam, wir fahren den selben Unterricht, wir planen gemeinsam, wir haben eine
372 Teamstunde in der Woche, wo wir alles gemeinsam planen. Grenzfälle, wo wir uns nicht sicher
373 sind, da setzen wir uns immer zusammen. Also bevor wir die Schularbeit zurückgeben, setzen
374 wir uns zusammen und schauen uns das an. Es war im ersten Jahr noch mehr, gerade bei den
375 Lernzielkontrollen: „Was ist das jetzt? Ist es ein A oder ein B?“ Selbst wenn wir es klar definiert
376 haben. Was macht man, wenn nur eine Zahl hier falsch definiert ist? Was mache ich, wenn bei
377 diesen 6 nur eines falsch ist? Da haben wir uns dann schon zusammen gesetzt. Wenn dann da
378 unten auch ein bisschen etwas falsch ist... Man bekommt dann so ein Gefühl, wenn das wirklich
379 über das Ziel hinausgeschossen ist und da nur eine mini Kleinigkeit falsch ist oder ist es schon so
380 dass er eigentlich immer eine Kleinigkeit falsch hat, dann ist er wieder beim Zielbild. Das

381 funktioniert dann ganz, ganz viel im Team mit der Kollegin, auch was sie für einen Eindruck hat,
382 wie es dem im Unterricht gegangen ist, hat er das wirklich verstanden, hat er das nicht
383 verstanden? Aber viel Spielraum lässt er nicht. Wir überlegen uns vorher schon ziemlich klar,
384 was alles drin sein muss. Je klarer man hier ist, desto transparenter und fairer ist das Ganze
385 natürlich. Ohne dem vorher wäre es glaube ich unmöglich, dass 2 Lehrer eine Schularbeit gleich
386 beurteilen. Das geht nur so, vor allem bei so offenen Aufgaben. Das war zum Beispiel so ein
387 Roboter, das war diese Konstruktions-Schularbeit. Er hat das gezeichnet.

388 I: Die Maße dann beschriftet.

389 L6: Und dann hat er „H2“ hingeschrieben (du merkst, die Kinder kennen das schon, die sind gut
390 gebrieft), dann hat er das ausgemessen. Das Interpretieren ist dann, dass es ausmisst. Was sind
391 Parallelen? Was sind Normalen? Hier hat er einen Winkel falsch gemessen. Wo sind Symmetrien
392 drinnen, weil das war auch Thema. Er wollte Normalabstand einbauen, aber leider hat er den
393 Punkt nicht beschriftet, deswegen habe ich nicht gewusst, welchen er meint.

394 I: Ok, ich kann es mir schon vorstellen. Aber das heißt der Korrekturraster selbst funktioniert in
395 der Regel sehr gut eigentlich, es sind nur die Grenzfälle, die sind dann halt noch zu diskutieren.
396 Aber ich würde sagen, das ist nicht unbedingt ein Problem vom Korrekturraster, das passiert
397 sowieso.

398 L6: Nein, jetzt in der 1. Klasse war das ein bisschen der Sprung ins kalte Wasser. Meine Kollegen
399 haben uns mal angesehen und gesagt „Was macht denn ihr da jetzt?!“. Mittlerweile sagen wir,
400 dass wir keine Schularbeit mehr anders machen. Wir sind dem treu geblieben, weil es wirklich
401 auch mal etwas ist, wo es um das Anwenden geht. Dieses reine runter Rechnen, das haben wir eh
402 hier, wo sie es überprüfen, dieses aufgesplittete, wo sie Beispiele rechnen. Bei der Schularbeit
403 hat man wieder einen ganz anderen Zugang und da auch wieder 4 Werte. Die Schularbeit ist
404 gleichwertig, wie jede Lernzielkontrolle, wo ich auch wieder 4 Werte habe.

405 I: Ok. Warte mal, den letzten Satz muss ich noch mal durchdenken: Die Schularbeit ist
406 gleichwertig mit der Lernzielkontrolle.

407 L6: Ja, weil ich von jeder Lernzielkontrolle 4 Werte hab aus H1, H2, H3, H4 und bei der
408 Schularbeit auch 4 Werte habe H1, H2, H3, H4 um zu zählen. Wert ist Wert. Jeder Wert ist
409 gleichberechtigt, es gibt keine besseren Werte oder so. Alle Werte, die ich Jahresende habe, sind
410 meine Beurteilung.

411 I: Aber wenn zum Beispiel die Schularbeit über Brüche ist, gibt es dann trotzdem noch eine
412 Lernzielkontrolle über Brüche.

413 L6: Ja.

414 I: Das heißt die Schularbeit.... Das war die Frage: Manche Lernziele... Jedes Kasterl wird auf jeden
415 Fall einmal überprüft.

416 L6: Genau. Jedes mindestens einmal mit Hilfe von einer Lernzielkontrolle oder Portfolio und die
417 Schularbeit ist noch zusätzlich. Normalerweise hätten wir es gerne gestrichen, aber das dürfen
418 wir nicht. Das traut die Schule mir nicht zu. Wir haben gesagt, das ist das was die Kinder gar
419 nicht brauchen, weil die Schularbeit das angstbehaftet ist. Wobei jetzt mit den offenen Aufgaben
420 finden wir es gar nicht so schlecht, weil man das auch einmal in der Bewertung drinnen hat. Das
421 wird zusätzlich überprüft.

422 I: So weit so gut. Jetzt kommt das 2. Thema. Es geht um die Koppelung Leistungserhebung-
423 Kompetenzraster-Note. Grundsätzlich muss man eine Schularbeit bzw. eine Lernzielkontrolle
424 korrigieren und bewerten, damit man in den KR eintragen kann. Zum Schluss geht es um das
425 Beurteilen. Im Detail wäre noch interessant, wenn ich ein Lernziel habe, das ich sowohl bei einer
426 Lernzielkontrolle bewertet habe, aber auch bei einer Schularbeit. Wie sieht hier oder generell
427 der Kompetenzraster von euch aus, wo alles zusammengetragen wird, mit dem ihr zum Schluss
428 beurteilt? Also ihr habt 7 pro Schüler?

429 L6: 7 Themenbereiche haben wir im Jahr.

430 I: Themenbereiche, bzw. auch solche Zettel.

431 L6: Sowas, ja.

432 I: Und wie sieht die Gesamtübersicht aus? Nehmt ihr da die 7 Zettel her oder?

433 L6: Nein, da nehme ich mir die Ergebnisse her für die einzelnen, weil sonst, wird man ja zum
434 administrativen.

435 I: Das denk ich mir...

436 L6: Die Schularbeit steckt da mit drinnen. Zum Bsp das Formulieren einer Rechengeschichte
437 steckt da schon drinnen. Das heißt bei jedem Thema steckt die Lernzielkontrolle und die
438 Schularbeit schon drinnen und jedes hat dann seine Bewertungen und die werden aufsummiert.
439 Wir haben nicht nochmal, dass ich mir den Zettel hernehme und sage, was hat der geschafft, was
440 hat er nicht geschafft, das wäre wirklich zu aufwändig. Das geht dann irgendwann nicht mehr.
441 Wir haben diese KR und machen die Lernzielkontrolle danach, wo alle 12 Bereiche abgedeckt
442 sind. Wir haben die Schularbeiten, die nicht alle 12 Bereiche in dem Sinne abdecken. Die
443 Schularbeiten sind schon mit den Handlungsbereichen, aber mit den Aufgaben, wo das
444 fließender ist.

445 I: Ich habe immer noch nicht ganz verstanden, wie für euch die Aufzeichnung funktioniert. Das
446 ist das, was der Schüler in die Hand bekommt, wo man ihm vielleicht auch etwas einzeichnen
447 kann.

448 L6: Naja, ich schreibe mir nur die Ergebnisse auf A, B, C, D.

449 I: Achso, jetzt habe ich es verstanden!

450 L6: Ja, wir haben das im LMS auch drinnen, kennst du das? Ohne %-Punkte, das haben wir
451 rausgenommen. Es ist eine reine Information. Man muss halt alles in diese Kommentarspalte
452 schreiben. D.h. in LMS sind diese 4 Handlungsbereiche aufgeschlüsselt. Sobald irgendwo in
453 einem Bereich eine Bewertung da war, wird die aufgeschrieben. Da steht zum Beispiel im
454 Handlungsbereich 1: Lernzielkontrolle 1 natürliche Zahlen – B, 1. Schularbeit – A. Dann steht
455 Handlungsbereich 2: Erste Lernzielkontrolle, natürlich Zahlen – A, 1. Schularbeit – B. Das heißt
456 die Schüler haben das im LMS immer. Sie sehen alle Bewertungen, alle As, Bs, Cs, Ds und Es, die
457 sie gesammelt haben. Ich selbst habe meine Mappe, wo ich auch alles nach den
458 Handlungsbereichen sehe, damit ich das Streichergebnis machen kann. Ich muss nach
459 Handlungsbereichen aufschlüsseln, sonst kenne ich mich gar nicht mehr aus, welches Ergebnis
460 ich streichen darf. Ich habe bei jedem Schüler jeden Handlungsbereich und dann halt 10 Spalten,
461 nein mehr 12. Weil jedes Jahr hat 12 Jahresthemen plus die 4 Schularbeiten. Das heißt ich habe

462 in jedem Handlungsbereich am Ende des Jahres... Letztes Jahr haben wir 44 Werte gehabt am
463 Ende des Jahres, wo das Kind beurteilt worden ist. In der Note dann, sieht man nicht in welchem
464 Handlungsbereich das war, da werden alle durchgenommen. Ich werde nicht aus dem
465 Handlungsbereich 1 einen 1er und aus dem Handlungsbereich 2 einen 3er sondern da zählen ja
466 alle Werte, die ich gesammelt habe über das Jahr. Alle Lernzielkontrollen und alle Schularbeiten
467 und das sind sicher 40-60 Wertungen sage ich mal. Nicht klar?

468 I: Fast, fast. Also grundsätzlich jeder Inhaltsbereich bekommt einen Buchstaben eine solche
469 Bewertung, aber es war das Ding, dass man in jedem Handlungsbereich ein Streichergebnis hat,
470 wenn die Leistungsschwäche nicht nachhaltig ist. Deswegen... Dieses Streichergebnis, wie das
471 funktioniert ist mir noch nicht ganz klar. Ich habe zu meinen 7 Inhaltbereichen 7 Buchstaben
472 und habe diese 7 Leistungsniveaus und am Schluss eine Vorgabe nach dem ich das auswerte. Die
473 Hälfte ist so, und die Hälfte ist so und zusätzlich sind drei Viertel so, dann wird es ein B. Aber
474 wenn jetzt ein Handlungsbereich bei einer Lernzielkontrolle daneben gegangen ist und den darf
475 ich Streiche, was macht das dann mit dem Leistungsniveau von dem Inhaltsbereich.

476 L6: Meistens ist ja nicht so, dass ein Inhaltsbereich nicht gepasst hat, wenn es wirklich ein
477 schlechtes Ergebnis ist, das ist eher selten. So wie das bei dem einen Fall war, wo der ein E
478 gehabt hat, weil er einfach nicht mehr dazu gekommen ist. Meistens ist es so, dass eine
479 Lernzielkontrolle gerade bei unseren Schülern, wenn am Wochenende etwas los war, dann geht
480 die ganze Lernzielkontrolle schief. Dann habe ich in jedem Handlungsbereich diesen
481 Ausrutscher drinnen. Dann habe ich 4 mal ein E kassiert bei einer Lernzielkontrolle auf die
482 Spitze getrieben. Dann soll die Chance sein, dass sie sich diesen schlechten Tag ausbessert. Auf
483 das zielt es ja eher ab. Dass wenn man einen schlechten Tag gehabt hat, dass das nicht gleich die
484 ganze Leistung zusammenhaut. Dann habe ich in jedem Handlungsbereich ein E drinnen und das
485 kann ich dann herausstreichen. „Ok, die Lernzielkontrolle, da hast du komplett versagt...“

486 I: Ok, und das äußert sich dann darin, dass auf diese Lernzielkontrolle das E, das insgesamt
487 heraus kommt,...

488 L6: Naja, insgesamt kommt bei der Lernzielkontrolle nichts heraus. Es gibt keine
489 Lernzielkontrolle.

490 I: Achso! Das ist nur bei den Schularbeiten, weil man dort halt muss.

491 L6: Weil wir müssen. Das schreiben wir aber auch nur hin. Dieses Sehr gut auf der Schularbeit
492 steht für die Schüler, weil sie halt die Note wissen wollen und für die Eltern vor allem. Aber ich
493 rechne keine Note aus der Lernzielkontrolle aus. Die Note gibt es nur bei der Schularbeit und
494 beim Zeugnis. D.h. es gibt keine Note auf die Lernzielkontrolle.

495 I: Aber auf den Inhaltsbereich.

496 L6: Nein, bekommen sie auch nicht. Die Note bekommen sie erst zum Schluss, wenn mir die
497 Werte anschaue.

498 I: Ok, dann habe ich glaube ich etwas falsch verstanden, weil ich dachte, für jeden Inhaltsbereich
499 gibt es eine Lernzielkontrolle und die Lernzielkontrolle sieht so aus. Am Schluss schaue ich über
500 die ganze Lernzielkontrolle und sage auf diesen Inhaltsbereich, aufgrund von den und den
501 Ergebnissen bekommt er ein B. Sondern eigentlich kommt raus, hier bekommt er ein B im
502 Handlungsbereich 1 vom Inhaltsbereich 1, hier bekommt er ein C im Handlungsbereich 2 vom
503 Inhaltsbereich 1.

504 L6: Genau.

505 I: Ok, d.h. ich bekomme 7x4 solche.

506 L6: Genau, aus Lernzielkontrolle sind zumindest mal 28 Werte plus 7x4 von den 16, da bin ich
507 schon ziemlich breit aufgestellt, dass ich sehe, was er kann und was nicht.

508 I: Dann wäre noch interessant mit dieser Tabelle 7x4, wie läuft der Blick. Sehe ich in jedem
509 Handlungsbereich wo liegt er und zum Schluss über die 4 Handlungsbereich oder zuerst über
510 die Inhaltsbereiche und dann... Ist die Frage verständlich?

511 L6: Auf was abzielend soll ich mir das ansehen? Auf Noten?

512 I: Ja, genau zum Schluss vom Semester.

513 L6: Bei der Note schaue ich über alle Werte drüber. Da stecken alle Inhaltsbereiche, alle
514 Handlungsbereiche drinnen.

515 I: In welcher Reihenfolge wäre noch interessant: Schaue ich grundsätzlich alle diese Kasterl (ich
516 schätze mal 40) gemeinsam an?

517 L6: Ja.

518 I: Ich habe keine Gewichtung nach Inhalt oder Handlungsbereich...

519 L6: Der Unterschied ist, wir gewichten auch nicht nach dem Handlungsbereich. Wir haben einen
520 Kollegen, der hat jetzt eine 1. und kämpft ein bisschen damit. Der meint noch „Das
521 Argumentieren kann nicht gleichwertig sein wie das Rechnen und Operieren“, dem ist das
522 einfach wichtiger. Der fragt bei Lernzielkontrollen manchmal nur diese 3 Handlungsbereich ab
523 und den 4. lässt er weg. Da beginnt das eine Gewichtung zu werden. Ich sage, das muss der
524 Lehrer selbst entscheiden. Wenn er nicht möchte, dass alle 4 gleich bewertet werden, weil mir
525 das Rechnen und Operieren so wichtig ist, dann kann man ja (und so wird der Kollege es
526 machen) bei den Lernzielkontrollen den Handlungsbereich 4 nur jedes 2. mal abprüfen. Oder bei
527 der Schularbeit sagen, ich prüfe nur H2, H3 ab und gebe eine offene Aufgabe, wo ich nur diese 2
528 Sachen drin hab, ohne dem Argumentieren. Das ist der Spielraum vom Lehrer, wie er diese
529 Kompetenzen und Bildungsstandards um. Es heißt ja nicht, dass so wie wir es machen, dass man
530 es gleich wertet und dass man auch für jeden Inhaltsbereich den selben Fokus legt... Bei uns ist
531 alles sehr gleichberechtigt. Alle haben die Selbe Wertung und es sind auch viele Werte drinn. Ich
532 habe einen Überblick über alles. Wenn ich das nicht möchte, kann ich es auch ganz anders
533 machen. Was ich immer machen muss, ist die Senkrechte anzubieten. Wenn ich einen
534 Handlungsbereich prüfe, muss ich die Chance vom C bis zum A geben. Ich kann nicht bei der
535 Schularbeit dann sagen ich frage nur ein leichtes Bsp ab und gebe ein C, wenn er gar nicht die
536 Chance gehabt hat ein A zu erreichen, also ich muss bei der Schularbeit oder auch bei der
537 Lernzielkontrolle schon nach Handlungsbereich überlegen, was ich prüfe. Prüfe ich nur 2
538 Handlungsbereiche, aber dafür die volle Palette von Stufe 1 bis 3. Das geht. Wir haben es zwar
539 noch nicht gemacht, weil bei uns ist es gleichwertig. Ein Kollege der jetzt in der 1. Klasse ist, legt
540 weniger Fokus darauf und wenn er weniger Überprüfung dort hat, dann hat er bei der
541 Jahresbewertung automatisch weniger Werte hier und legt den Fokus auf andere Bereiche, was
542 genau so legitim ist. Ein bisschen muss man schauen, dass man das was einem selbst wichtig ist,
543 in die Klasse transportiert. Wenn das Rechnen und Operieren einen höheren Stellenwert hat als

544 das Argumentieren, dann muss man halt mehr unterrichten und mehr abprüfen. Da schließt das
545 eine das andere nicht aus. Weglassen kann man es nicht.

546 I: Ich glaube jetzt kenn ich mich aus. Schauen wir mal, ob es bis zum Ende des Gesprächs noch
547 reicht. Diese qualitativer oder quantitativer Koppelung von den Aufzeichnungen: Jeden dieser
548 Schritte kann man eher gehen in Richtung Bepunkten. Beim korrigieren kann man qualitativ
549 vorgehen, indem man überlegt ist das abgefragte Lernziel erreicht oder nicht erreicht oder
550 übertroffen, oder man kann sagen ich habe hier eine Bepunktung und ich habe 3 Fehler
551 gefunden, also 3 Punkte Abzug. Man kann mit solchen Systemen arbeiten. Was ist euer Ansatz in
552 etwas ist haben wir schon viel darüber gesprochen. Das ist klar glaube ich. Aber ich würde es
553 auch schätzen, wenn ich nochmal ein Statement bekommen, warum ihr von diesem Ansatz
554 überzeugt seid. Also in diesem Fall, warum das für euch Sinn macht.

555 L6: Weil das Bepunkten oft auch ganz viel Bauchgefühl war. Dann hat man schon angefangen mit
556 halben Punkten usw. Gerade bei den klassischen Schularbeitsbeispielen war es so, dass man für
557 irgend eine Konstruktion 10 Punkte bekommt. Lege das mal nur mit dieser Aussage „10 Punkte“
558 mit der selben Angabe drei Lehrern hin. Da bin ich mir sicher man bekommt drei verschiedene.
559 Der eine gibt, weil eine Beschriftung fehlt, nur mehr die Hälfte der Punkte. Der nächste gibt, weil
560 das schlampig ist nur mehr 8 Punkte. Der andere sagt „Das ist schlampig, das ist mir nur 1 Punkt
561 wert.“ Also diese ganze Bepunktung war in Wahrheit auch ganz viel Bauchgefühl vom Lehrer. Es
562 sieht zwar schön aus, wenn man diese Punkte gibt, aber in Wahrheit... Entweder ich muss es mir
563 vorher wieder ganz genau überlegen, was ja viele nicht so gemacht haben. Mit dieser
564 qualitativen Rückmeldung, bin ich viel mehr an dem „Was will ich von dir?“, „Was für ein Ziel
565 steckt da dahinter?“ Das wissen die Kinder auch, was ich von ihnen will. Dann kann ich diese
566 Beweisführung mit so einer qualitativen Überprüfung meiner Meinung nach viel offensichtlicher
567 anführen, ob der das jetzt wirklich kann oder nicht.

568 I: Also auch in der Kommunikation mit Kollegen ist es für euch transparenter?

569 L6: Nicht alle Kollegen sind dieser Meinung. Natürlich gibt es welche die kämpfen und sagen
570 „Lieber wäre es mir eigentlich mit den Punkten.“ Zum Korrigieren muss ich zugeben war es
571 leichter. Es ist leichter, wenn ich sage wenn ich 6 Antwortmöglichkeiten habe, 6 Punkte. Das war
572 halt oft so, dass die Gewichtung in meinen Augen, da oft so gar nicht gepasst hat. Nur weil ich da
573 jetzt 6 Sachen hinschreiben kann, gebe ich 6 Punkte. Da muss ich mir auch oft wieder überlegen,
574 ob ich vielleicht nur einen halben Punkte dafür gebe, weil 6 sind ja doch ein bisschen viel. Ich
575 weiß ja wie die Schularbeiten waren vor 3 Jahren. Dann ist man drauf gekommen am Ende, dass
576 man viele Konstruktionsbeispiele hat und hat dann in Summe 70 Punkte bei einer 100 Punkte-
577 Schularbeit für Konstruktion und 30 für das rechnen. Das gefällt mir dann auch nicht, dann muss
578 ich mit Vielfachen irgendwie herumdeixeln müssen. Dann gibt es halt 2 Punkte für jedes
579 Richtige. Da hat man ja nur überlegt, wie kann ich die Punkte meiner Schularbeit anpassen und
580 nicht, wo sind meine Ziele, wie kann ich überprüfen, ob der das Ziel verstanden hat und ob der
581 das was ich gerne hätte auch kann. Zum Korrigieren ist das jetzt natürlich mehr Arbeit. Weil ich
582 mir genauer anschauen muss, was da los ist, kann er es oder kann er es nicht? Und weil ich diese
583 Zielbilder viel genauer definieren muss. Du hast es gesehen bei der Schularbeit, dass ich mir da
584 wirklich überlegen muss, was da stehen muss, damit ein A, damit ein B rauskommt. Mit Punkten
585 ist das natürlich leichter. Die klassischen Prozente, 90, 80, 70, 50 und fertig.

586 I: Die Rückmeldung von den Ergebnissen an die Schülerinnen und Schüler, die funktioniert auf
587 jeden Fall mal über die Einstufung im Handlungsbereich, da bekommen sie das A, B, C, D oder E.

588 Abseits davon gibt es irgendwelche Rückmeldungen? Die Fehler sind natürlich korrigiert am
589 Zettel, aber gibt es dazu noch irgend einen Kommentar?

590 L6: Nein, ...

591 I: Auch ob hier irgendetwas herumgestrichen wird

592 L6: Nein, so viel Zeit nehme ich mir da nicht, weil das mit dem Besprechen sowieso schon sehr
593 aufwändig ist. Wir besprechen die Lernzielkontrolle, ich gebe sie zurück und dann sind 10min,
594 wo ich herumgehe und schaue, wo habe ich da was, was ist da falsch. Die, die eine WH haben,
595 bekommen es mit nach Hause und müssen sowieso schauen, was da falsch war und sich das
596 Theorieheft anschauen, um herauszufinden wie das geht. Sie müssen das dann beweisen, dass
597 sie sich das angeschaut haben. Aber dass man sich mit diesem Raster jetzt mit jedem Schüler
598 zusammensetzt: Nein, das wäre zu zeitaufwändig, diese Zeit haben wir nicht.

599 I: Na, passt eh. Im wesentlichen ist es eh das Feedback auf diesen Handlungsbereich in diesem
600 Inhaltsbereich.

601 L6: Gut, natürlich gibt es Schüler, die vor allem, die so Richtung A gehen, die schauen sich das an.
602 Die setzen sich zu Hause hin mit dem Buch und schauen, was das jetzt für eine Aufgabe ist.
603 Andere wird es geben, die schauen sich den Zettel gar nicht an und rechnen irgend etwas und
604 schauen, dass sie bei der Lernzielkontrolle halt irgendwie drüber kommen. Natürlich ist das
605 Spektrum ein sehr breites.

606 I: Ok, damit wären wir glaube ich bei dieser Frage auch gut dabei. Wie geht ihre in eurem
607 Leistungsbeurteilungssystem mit dem Begriff „das Wesentliche überwiegend erreicht“ zum
608 Beispiel um? Das kommt aus der LBVO und ich bin mir nicht sicher ob das bei euch nur für 7.
609 und 8. relevant ist.

610 L6: Meinst du vertieft und grundlegend? Nein...

611 I: Also in der LBVO stehen die Beurteilungsstufen drinnen. Da steht zum Beispiel für ein
612 Genügend muss man das Wesentlichen zumindest überwiegend beherrschen.

613 L6: Ja, das ist bei uns die Kompetenzstufe 1.

614 I: Das Wesentliche wäre...

615 L6: ...das überwiegend erreicht, also nicht alles...

616 I: ... die Komplexitätsstufe 1?

617 L6: ...wenn ich die einfachen Geschichten meistens schaffe oder zumindest mit Hilfe schaffe.

618 I: Das wären die zwei Begriffe, die für mich interessant sind. Auf der einen Seite was ist das
619 Wesentliche? Ihr habt die Lernziele und was davon ist das Wesentliche? Und das andere: Was
620 heißt, wenn man das Wesentliche überwiegend erreicht? Oder ist das bei euch sowieso in eines
621 hineingepackt? Ja, das ist eigentlich in eines hineingepackt.

622 L6: Ja genau, sie wissen, das Zielbild ist die mittlere Stufe. Das wäre wünschenswert, wenn sie
623 das alles schaffen. Das ist das was sie im Beurteilungsraster stehen haben: Zielbild getroffen, so
624 haben wir es definiert für zur Gänze erreicht. Das heißt die Stufe schaffe ich. Wenn ich es
625 übertreffe, ja. Wenn ich es teilweise erreiche, jaa. Wenn ich mich so zu sagen, zwischen diesen

626 beiden Welten abspiele. Und wenn ich es nur mangelhaft erreiche, diese Basics, dieses
627 Wesentliche überwiegend erreiche. Das heißt ich schaffe es meistens, dass ich das mit Hilfe
628 schaffe. Das E darf ja nicht stehen bleiben. Wir wollen ja, dass jeder Schüler mindestens, diese
629 Basics, diese Grundfertigkeiten und Grundkenntnisse muss er irgendwie schaffen. Sei es mit
630 Hilfe, sei es mit Wiederholung oder wie auch immer.

631 I: Ja passt. Eigenständigkeit bzw. Anwendung von neuartigen Aufgaben, darüber haben wir auch
632 schon gesprochen, das habt ihr halt einfach bei den Aufgaben dabei. Da gibt es schriftlich genug
633 Chancen um Richtung 2 und 1 zu zeigen.

634 L6: Da gibt es im Buch auch gute Möglichkeiten, das hast du eh schon gesehen mit orange rot.
635 Wir haben auch ein Übungsbuch, was in Wahrheit ein Hausaufgabenbuch ist bei uns, weil es bei
636 jedem Thema eine rote Seite mit Selbstkontrolle gibt. Da ist immer etwas dabei, wo sie sich
637 selbst überprüfen können. [Zeigt das Buch her] Das war zum Beispiel so eines. Sie können sich
638 hier was aussuchen. Sie bekommen zum Beispiel über LMS geschrieben: „Brüche addieren und
639 subtrahieren haben wir gemacht, Seite 24 und oder 25“ Die Schüler können gar keine
640 Hausübung machen, wenn sie es wirklich supergut verstanden haben und ich merke, dass der
641 sich in der Stunde bei dem Thema auch schon bei den schweren Bsp spielt. Dann muss er keine
642 machen. Dann steht bei mir im LMS auch drinnen, wenn er keine gemacht hat, dass das ok ist,
643 weil ich gesehen es gesehen habe. Dann soll er Deutsch machen oder Fußball spielen oder was
644 auch immer, aber er braucht keine Hausübung machen, weil wenn er es nicht üben muss, dann
645 muss er es auch zu Hause nicht üben. Und dann müssen sie sich selbst einschätzen. Wenn sie
646 sagen „Ok, ich habe schon in der Schule schon Bahnhof verstanden und kenne mich gar nicht gut
647 aus.“, dann wird es wohl sinnvoll sein die gelbe Seite zu machen. Wenn sie sagen in der Schule
648 habe ich es ganz gut verstanden, aber ich möchte noch über das Zielbild, ich möchte die
649 schweren Aufgaben, dann müssen sie die rote Seite machen. Ich habe 16 Schüler in der Klasse,
650 einer ist Sonderschüler, also sagen wir 15 Schüler. 2-3 machen meistens beide Seiten, weil sie
651 sagen sie wollen die Basics, möchten aber das andere auch probieren. Das dürfen sie alles selbst
652 entscheiden. So wie in der Stunde oft der Fächer so ist: Schaut, das sind die Bsp, sucht euch jetzt
653 selbst aus, was ihr da rechnen wollt. Natürlich ist meine Aufgabe als Lehrer das zu coachen, zu
654 sagen „Du gelb? Glaubst du nicht, dass du schon ein oranges schaffst?“ oder wenn sie bei den
655 gelben schon kämpfen, dann versuche ich es nochmal für ihn zu erklären. Wenn ich bei einem,
656 bei dem ich mitbekommen habe, der hat das noch nicht verstanden, sehe dass er das Rote macht,
657 weil sein Nachbar das Rote macht, dem sage ich „Mach mal ein gelbes und wenn du es richtig
658 hast, kannst ein rotes machen.“ Natürlich gebe ich ihnen mal die Möglichkeit sich selbst
659 einzuschätzen, aber wenn sich einer ganz falsch einschätzt, dann ist es schon meine Aufgabe zu
660 zeigen, dass das vielleicht nicht die beste Entscheidung war. Auch bei Hausübung sage ich zu
661 einem Wiffen, wenn der immer nur gelbe Bsp macht „Freund, du kannst das! Es ist schade um
662 deine Zeit, wenn du das gelbe herunterschreibst.“

663 I: Macht Sinn, ja. Kommunikation und Partizipation wäre eines der letzten Themen, die wir noch
664 offen haben. Da wäre für mich interessant, in welchen Unterrichtssituationen auf den KR bezug
665 genommen wird. Also genau dieses Blatt, wird das vor... Achso, das haben wir schon gehabt: Am
666 Ende vom Inhaltsbereich, bevor die Lernzielkontrolle kommt.

667 L6: Naja, vor der Übungsphase auch. Dann wissen sie einfach schon, was geht, was das eigentlich
668 heißt. Wie gesagt habe ich schlechte Erfahrungen gemacht, das gleich am Anfang vorzulegen. Das
669 war natürlich die Idee dahinter, man muss den Kindern vorher sagen wohin es geht. Das
670 funktioniert aber nicht, wenn die noch überhaupt keine Ahnung von dem Thema haben. Das hat

671 sich jetzt als ganz gut erwiesen, dass sie zuerst mal wissen um was es bei dem Thema geht und
672 dass sie beim Üben auch wissen, wenn ich dieses und jenes Bsp mache, dann bin ich hier in der
673 K3-Stufe, dann bin ich Richtung A unterwegs. Deshalb besprechen wir es einmal vor der
674 Übungsphase und während dessen sage ich dann nicht „Du, das war aber dieses Ziel.“, nein. Es
675 wird einmal besprochen. Sie haben es in einer Mappe drinnen. Manche nutzen es sehr viel,
676 manche nutzen es nicht.

677 I: Grundsätzlich der Raster, diese ganzen Inhaltsbereiche, die sind von euch schon fertig
678 durchgestaltet. Es gibt keine Möglichkeiten, wo Schüler und Schülerinnen, das irgendwie
679 mitgestalten können, eine der Formulierungen oder auf was im Stoff der Fokus liegen könnte.

680 L6: Nein.

681 I: Nein. Und haben sie irgendwelche Erfahrungen mit Selbstevaluation oder Peer-Evaluation?

682 L6: Nein, in Mathe nicht.

683 I: Gut, dann hätten wir das auch schon. Wahl und Gliederung der Lernziele ist finde ich immer
684 eine der spannendsten Fragen für mich, wenn ich mit NMS-Lehrern spreche oder -innen, weil
685 ihr die Handlungsbereiche schon so präsent hier dabei habt.

686 L6: Wie komme ich zu den Lernzielen oder wie? Die Gliederung ist eh...

687 I: Nein, gar nicht so sehr das. Ich zerbreche mir viel den Kopf. Weil jeder, den ich bis jetzt
688 kennen gelernt habe, hat eigentlich alle Bereiche dabei auf die eine oder andere Art und Weise;
689 die Inhaltsbereiche, die Handlungsbereiche und die Komplexitätsstufen. Die Frage ist was davon
690 gibt man wie auch in die Leistungsbeurteilung rein. Weil das beim Aufgaben heraus suchen jeder
691 überlegt, dass alle Komplexitätsstufen da sind und dass die Schüler nicht nur Rechnen können
692 und auch nicht nur Argumentieren, das ist bei allen da. Für mich wäre es interessant, wie ihr zu
693 dem Entschluss gekommen seid, dass es genau so zu dieser Gliederung gekommen seid: Ganz oben
694 habt ihr eigentlich die Inhaltsbereiche, da gibt es jeweils einen Zettel und eine Lernzielkontrolle
695 und dann sind gleichberechtigt die zwei Ebenen Komplexität und Handlungsbereich. Was
696 spricht zum Beispiel dagegen, dass man sagt ganz oben, hätten wir die Handlungsbereich...
697 Naja...

698 L6: Nein, das geht nicht.

699 I: Ja, das geht nicht, das spricht dagegen.

700 L6: Die Inhaltsbereiche ergeben sich einfach durch die Lehrstoffverteilung, sage ich mal. Ich
701 muss irgendwie die Inhalte mal aufschlüsseln und aufbauen in Mathematik über das Jahr.
702 Natürlich in Wahrheit auch durch die Inhaltsangabe vom Mathebuch, sage ich jetzt mal. Wir
703 streichen natürlich. Im Mathebuch werden es natürlich teilweise mehr. Wir haben schon den
704 Mut zu sagen, dass wir etwas nicht nehmen, weil wir das eh in der 3. machen oder so. Zum
705 Beispiel hier hätte ich 11 Themen in der 2. Klasse, so machen es wir nicht. Wir haben das zum
706 Beispiel nicht so in der 1. Klasse als Lernzielkontrolle, weil das müssen sie anwenden und damit
707 haben wir uns nicht sehr aufgehalten. „Gleichungen, Ungleichungen“ haben wir zum Beispiel
708 gestrichen und machen wir erst in der 3. und dafür haben wir bei den geometrischen
709 Grundlagen schon die Symmetrie und die Winkelarten gemacht. Die Grobvorgabe kommt durch
710 die Lehrstoffverteilung durch das Buch und da setzen wir uns (Teamlehrerin und ich)
711 zusammen und sagen bei der Jahresplanung „Was machen wir, welche Themen sind uns wichtig,

712 in welche Themen teilen wir das Jahr?". Wir machen diese Inhaltsübersicht, sage ich mal. Die
713 Aufschlüsselung ergibt sich einfach aus den Bildungsstandards, die 4 Handlungsbereiche mit
714 den Komplexitätsstufen, die haben wir einfach. Zu den einzelnen Lernzielkontrollen sitzt man
715 und überlegt sich „Was möchte ich denn da“. Natürlich sieht es konkret so aus, dass ich mit
716 einem Stapel Bücher vor dem Computer sitze und mal durchblättere, was da für Bsp drinnen
717 sind, was mir wichtig ist, was müssen sie da können. Nach dem formuliere ich dann einfach das
718 Ziel. Bei unseren Mathebüchern steht es halt auch immer dabei. Wir haben bei jedem Bsp dabei
719 stehen welcher Handlungsbereich das ist und die Komplexitätsstufen ergeben sich durch die
720 Farben und der Inhalt durch das Inhaltsverzeichnis. Ich muss mir dann nur noch anschauen, was
721 alles abgefragt wird und was von denen ich dann prüfe, „Was ist ein schönes Bsp?“, wenn man es
722 so haben will.

723 I: Das macht Sinn. So kompliziert ist die ganze Sache eigentlich nicht, die Inhaltsbereiche sind
724 immer ganz oben, weil sie auch die Reihenfolge sind, in der man den Stoff durchgeht.

725 L6: Genau.

726 I: Irgendwo muss man das so reinbringen. Wenn ich jetzt wieder an die Beurteilung denke am
727 Ende vom Semester oder Schuljahr, da kann man eigentlich schon sagen, es sind bei euch die
728 Handlungsbereiche... Die Komplexitätsbereiche sind dann eigentlich nicht mehr wirklich dabei,
729 weil die stecken ja schon drinnen in den einzelnen Beurteilungen: Hat der jetzt A, B, C, D, E
730 erreicht? Die Handlungsbereiche und die Inhaltsbereiche da gibt es keine übergeordnete Ebene,
731 ...

732 L6: Mmmmmh, nein.

733 I: ...es gibt halt diese Tabelle und ihr schaut euch insgesamt an wie viel.

734 L6: Genau, und warum wir es eher nach Handlungsbereichen im LMS haben, das könnte man
735 schon anders machen. Man könnte es statt nach Handlungsbereichen nach Inhaltsbereichen
736 gliedern, dass man sagt „Das erste Thema war natürliche Zahlen, dann hast du im H1 ein A und
737 im H2 ein A. Das könnte man im LMS anders herum aufziehen. Da haben wir aber gesagt,
738 nachdem wir mit dem Streichergebnis arbeiten wollen, ist es sinnvoller es nach
739 Handlungsbereichen aufgliedern zu wollen. Es kommt auch mehr dem Können der Schüler
740 entgegen. Es liegt eher selten am Inhaltsbereich, dass Schüler ihre Stärken und Schwächen
741 haben, sondern da gibt es eben das Mädchen mit Diskalkülie, das hat immer hier im H2 ihre
742 Schwächen. Wenn ich das so aufschlüssele und so in meinen Aufzeichnungen habe und der
743 Schüler sieht „Ok, H2, das Rechnen ist meine Schwäche.“ Ob es jetzt um das Rechnen bei den
744 Prozenten oder beim Bruchrechnen geht, ist in Wahrheit wurst. Ich habe noch nicht erlebt, das
745 ein Schüler supergut in Bruchrechnen ist und superschlecht in Prozentrechnen, weil entweder
746 kann er gut Kopfrechnen und Co oder halt nicht. Ich habe einen der sprachlich schwach ist und
747 in Mathematik vielleicht immer kämpfen wird, weil er vielleicht schlecht in Deutsch ist. Dann ist
748 es für mich irgendwie transparent, weil ich auf einen Blick durch die Aufgliederung in
749 Handlungsbereiche sehe „Du kannst zwar supergut rechnen, aber deine Schwäche ist das
750 Sprachliche, da solltest du üben“ Wenn er nicht begründen warum er das so und so rechnet,
751 dann kann er das im nächsten Bsp auch nicht begründen. Nicht, weil er den Inhalt nicht
752 verstanden hat, sondern einfach, weil er nicht begründen kann. Deswegen haben wir es eher
753 nach Handlungsbereichen. Deutsch und Englisch haben es ähnlich, die beurteilen nicht den
754 Dialog, sondern was die reden und den Monolog, wenn sie selber was sprechen sollen. In
755 Deutsch gibt es Lesen und Schreiben, weil entweder er hat eine Rechtschreibschwäche und hat

756 beim Schreiben immer eine Schwäche und liest dafür supergut. Das hat ja selten etwas mit dem
757 Thema zu tun.

758 I: Ja. Die Lernziele selbst, die ihr da drinnen habt, das war eigentlich ganz viel Eigenarbeit oder
759 habt ihr da aus dem Lehrplan...

760 L6: Ja. Im Lehrplan gibt es keine Lernziele. Nein, die sind dann Eigenarbeit, das ist etwas, wo
761 man als Lehrer sitzt.

762 I: Also eben, das dann nochmal schön aufzugliedern und in diese 12 Felder...

763 L6: Deswegen sind die sicher nicht top-top formuliert. Es gibt sicher genug Kritikpunkte daran.
764 Es gibt leider (ich habe im Internet Stunden gesucht) nichts, wo man drauf zurückgreifen kann.
765 Es gibt natürlich Lernzielkataloge, wo man schon schauen kann. Es gibt auch beim Buch einen
766 Zusatz mit den Kompetenzen. Wobei die weder nach Komplexitätsgraden noch nach
767 Handlungsbereichen aufgegliedert und damit sind sie für mich sinnlos, weil ich möchte es ja
768 einordnen können. Also sinnlos, ich kann mir schon wenn da zum Beispiel steht „Ich kann große
769 natürliche Zahlen auf dem Zahlenstrahl darstellen.“, dann kann ich mir überlegen, das gehört in
770 welchen Handlungsbereich, in welche Komplexitätsstufe und nehme das Ziel und setze es dort
771 hinein. Das habe ich auch gemacht, dass ich gesagt habe, ok was gibt es da für Lernzielkataloge
772 dazu und ich setze es dann um in unseren 12er-Raster oder ich schaue einfach mit dem Buch
773 und überlege halt selbst, wie könnte ich da ein Ziel formulieren und wo gehört es rein. Das sollte
774 man eigentlich nur einmal machen und dann hat man es hoffentlich, schauen wir mal.

775 I: Diese Lernzielkataloge von denen du gerade gesprochen hast, welchen genau meinst du da
776 jetzt? Zum Beispiel in den Lernplan [meint Lehrplan?] reinschauen, oder...

777 L6: Ja, auf Google einfach. Da gibt es 4teachers und ganz viele Lehrer, die schon irgendwie mit
778 Selbstbewertung und Fremdbewertung sich einfach Ziele formuliert hat.

779 I: Ah, da kann man sich was anschauen.

780 L6: Da findet man im Internet viel. Es gibt wie gesagt auch eine Beilage zu dem Buch, wo zu
781 jedem Inhaltbereich sage ich mal 7 Lernziele stehen. Die kann man dann natürlich auch da
782 reinbasteln. Aber so in der Form habe ich es leider noch nicht entdeckt, das wäre schön, wenn es
783 das gäbe.

784 I: Gut, das haben wir soweit dann eigentlich auch, super! Dann sind wir fast fertig, mir bleibt nur
785 noch festzustellen, dass wir gerade in einer NMS sitzen. Und es wäre für mich noch interessant
786 wie viele Unterrichtsjahre du schon unterrichtest und wie viele davon mit Kompetenzraster.

787 L6: Mit KRn, diese Beurteilungsform ist jetzt das 2. Jahr. Vor 4 Jahren habe ich es parallel
788 gemacht mit Punkten und 4.0 Skala im Vergleich. Letztes Jahr habe ich einen letzten Durchgang
789 in der 4. gemacht, habe es aber noch nicht bepunktet, weil wir nicht mehr in der 4. umstellen
790 wollten, das hätte die Schüler verstört, da stelle ich nicht mehr um. Deziert jetzt so war das 2.
791 Jahr, dass es diese Endfassung gibt und dass in Deutsch und Englisch mit dem selben Raster
792 gearbeitet. Wie viele Jahre habe ich, das ist eine gute Frage. 11 Jahre.

793 I: Ok, muss nicht minutengenau.

794 L6: Ja, ich glaube es sind ca. 11 Jahre.

- 795 I: Die 4.0 Skala vorher, war das auch schon ein bisschen differenziert nach Lernzielen oder war
796 das noch eher Punktesystem, keine Ahnung, so viel Punkte auf Schularbeiten und so viel
797 Mitarbeit.
- 798 L6: Also es hat eine Testphase gegeben. Also mit 4.0 war es schon mit einem Punktesystem so
799 ein bisschen drüber gelegt, aber halt schon mit den Handlungsbereichen, die haben wir schon da
800 eingebaut gehabt und auch die Lernzielkontrollen. Bei meinem letzten Durchgang, als die in der
801 4. waren, haben wir sogar schon diese 12 Bsp gehabt, aber da haben wir sie noch nach
802 Komplexitätsgraden aufgebaut gehabt, die Schularbeit. D.h. es waren alle K1-Beispiele, alle K2
803 dann alle K3. Es war klar, wenn du alle K1 gehabt hast... Das war mit Punkten. 100 Punkte war
804 immer die ganze Lernzielkontrolle und die K1-Aufgaben, waren mit 50 Punkten bewertet. D.h.,
805 wenn du alle Basic-Aufgaben gehabt hast, hast du einen 4er gehabt. Die K2 und K3 waren dann
806 25 und 25 Punkte. Das heißt da haben wir zwar alle Handlungsbereiche abgeprüft aber beurteilt
807 nach Punkten und dann mit Noten. D.h. wenn du die Basics gehabt hast mit 50 Punkten, war es
808 ein 4er, wenn 25 Punkte irgendwie aus den As und Bs gsammelt hast, dann ist es eh in den
809 Beurteilungsraster gegangen. Mit mindestens 90 Punkten hat er ein Sehr gut gehabt. Das war so
810 ein Mittelding aus KR ja, aber halt quantitativ mit Punkte- und Prozentbewertungen. Seit dem
811 Durchgagng haben wir die Punkte und Prozente geschmissen und sind nur noch nach qualitativ
812 nach Lernzielen unterwegs. Ja, so ist das zustande gekommen.
- 813 I: Für mich sehr interessant bei der Frage, weil du dich schon mit KRn und grundsätzlich mit
814 dem ganzen BIFIE-Modell auseinandergesetzt.
- 815 L6: Gut ich glaube, das ist in der Mittelschule schon früh angekommen.
- 816 I: Wie viele Klassen unterrichtest du insgesamt?
- 817 L6: Eine, also 2. Einen Jahrgang mit 2 Klassen, weil ich nur 12 Stunden unterrichte, weil ich nur
818 halbe Lehrverpflichtung habe.
- 819 I: Den einen Jahrgang, die 2 Klassen hast du in Mathematik, oder ein anderes Fach auch noch?
- 820 L6: Also in der einen Klasse bin ich Klassenvorstand, die habe ich in allen meinen geprüften
821 Fächern. Das ist Mathematik, Informatik, Musik und Physik. Zusätzlich als Klassenvorstand hat
822 man auch noch soziales Lernen drin, das ist in meiner Klasse. In der Parallelklasse, habe ich
823 Mathematik als Teamteacher, also dort bin ich 2h dabei und Informatik habe ich auch noch bei
824 denen drüben. Mehr Stunden habe ich einfach nicht.
- 825 I: Gut. Mir bleibt nur noch die letzte offene Frage zu stellen. Das Ziel von meiner Arbeit ist: Wenn
826 man ein Leistungsbeurteilungskonzept mit Kompetenzrastern aufstellen will, zu überlegen,
827 welche Gestaltungsspielräume hat man eigentlich, welche Entscheidungen sollte man treffen, wo
828 man sagen muss, möchte ich das lieber so machen oder möchte ich das lieber so machen? Hier
829 auch verschiedene Möglichkeiten aufzuzeigen und die Vor- und Nachteile. Gibt es für dich
830 unabhängig vom Interviewleitfaden Dinge, wo du sagst „Überlege dir das genau“ oder „Du hast
831 die Dinge, die mir wichtig sind schon am Schirm“? Hat etwas gefehlt im Gespräch?
- 832 L6: Nein, ich glaube ich bin überfordert.
- 833 I: Ich auch.

834 L6: Ich schicke dir alles mit. Ich und meine Kollegin waren da auch am Anfang. Ich war eher so
835 die Vorreiterin und sie hat gemeint „Ok, dann machen wir das halt mal!“, und jetzt sind
836 mittlerweile auch die Lehrer, die nacharbeiten. Die haben es natürlich leichter, weil ich die bin,
837 die das entwickelt, weil ich es gern mache und weil ich es wirklich als sinnvoll erachte. Das
838 vielleicht als Resümée: Also ich halte das Ganze, auch wenn auch wirklich Schule steht nach
839 außen drauf ist nicht. Weil sich das mit den Handlungsbereichen und den Bildungsstandards, da
840 steckt schon wirklich ein gutes Konzept dahinter. Als Lehrer ist es wirklich schwierig, wenn man
841 alles neu erfinden muss, sage ich mal. Das wäre wünschenswert, wenn es andere Lehrer gäbe,
842 die vielleicht auch schon so arbeitn, wo es auch schon diese 12er-Auffächerung gibt nach
843 Handlungsbereichen, damit man sagen kann „Wie macht ihr das?“, weil das ist sicher
844 verbesserungswürdig. Man findet sicher hier 1000 Dinge, wo man sagen kann „Das ist jetzt
845 vielleicht nicht so gut.“ So ein bisschen dieses Vernetzen und zurückgreifen, dass nicht jeder
846 Lehrer von Vorne anfangen muss. Weil das wie man dann damit umgeht, das ist dann die
847 Entscheidung vom Lehrer, wo lege ich meinen Fokus, prüfe ich das oder das vielleicht weniger,
848 oder das und das vielleicht mehr. Jetzt ist halt ganz viel Entwicklungsarbeit. Wobei es eine gute
849 Sache ist. Ich bin froh, dass wir weg sind von den Punkten und Prozenten und auch emotional
850 von den Schülern nimmt es ganz viel Druck weg. Das ist eine ganz starke Beobachtung, dass es
851 auch ganz viel darum geht „Wie viel Prozent hast du?“ und „Wie viel Prozentpunkte brauche ich
852 noch, damit ich die und die Note bekomme?“ Da bekommen sie einen irren Stress. Das ist
853 vielleicht ein bisschen, wie soll ich sagen entspannter.

854 I: Ok

855 L6: Gut

856 I: Also von meiner Seite her ein herzliches Dankeschön, ich habe wieder einiges dazu gelernt
857 heute und dreh mein Kasterl einmal ab.

IV.15.7 Interview mit L7

1 I: Fangen wir ganz klassisch an, nämlich ob ich das Interview aufzeichnen darf nochmal für das
2 Protokoll?

3 L7: Für das Protokoll: Gerne, so lange es nicht irgendwo veröffentlicht wird mein Kauderwelsch!

4 I: Also, wenn ich darf würde ich schon gerne das Transkript in die Diplomarbeit geben, es ist in
5 dem Sinne veröffentlicht und ich würde mich innerhalb der Diplomarbeit, auf das Transkript
6 beziehen. In der Diplomarbeit, wird es eben veröffentlicht.

7 L7: Ok. Ich habe gemeint, dass man das nicht irgendwo vorspielt. Wenn du das
8 zusammenschreibst, dann ist das ja alles schöner und zusammenfassend und nicht so was ich
9 jetzt die ganze Zeit quassle.

10 I: Achso, in diesem Sinne bleibt das Audiofilde bei mir.

11 L7: Ja genau, das habe ich gemeint.

12 I: Gut, dann fangen wir einfach mit der ersten Frage an. Da geht es um dein
13 Leistungsbeurteilungskonzept. Nämlich als erstes, wenn ich vielleicht einen Blick auf den KR
14 werfen darf? Das erklärt meistens eh schon vieles.

15 L7: Mhm, ich gebe gleich alles heraus, was wir vielleicht brauchen könnten, dass wir das gleich
16 alles hier haben. Also ich habe jetzt zum Beispiel 2. Klasse/ 6. Schulstufe und arbeite seit 2
17 Jahren mit diesen Kompetenzrastern, ich arbeite also das 2. Jahr damit. Mein KR sieht so aus:
18 Das ist der KR für die Schüler. Meiner ist noch viel umfangreicher, wo die ganzen Kriterien und
19 so beschrieben sind, aber das ist für die Schüler ja nicht interessant. Das ist nur für mich
20 interessant gewesen in der Entwicklung, dass ich mir überlege, was mir eigentlich wichtig ist.
21 Was ist eine Kompetenz? Was möchte ich überprüfen? Der ist aufwändiger gewesen der Ganze,
22 aber mit den Schülern arbeite ich jetzt mit diesem KR, den wir ganz schmal gemacht haben, wo
23 ich das in verschiedene Inhaltsbereiche eingeteilt habe und eine Spalte für die Bewertung bzw.
24 Teilspalten. Es gibt für eine Kompetenzen dann eine Bewertung, aber natürlich innerhalb von
25 der, wenn wir jetzt zum Beispiel Bruchzahlen ansehen: Da macht man zuerst Brüche erweitern
26 und kürzen oder dann mit einfachen Brüchen rechnen, die Rechenregeln. Wenn ich warte, bis sie
27 das alles können,... Sicher ich möchte, dass sie das alles können und sie bekommen dafür eine
28 Bewertung, aber für die Schüler ist es wichtig auch so kleine Teilziele haben. Wenn sie da jetzt
29 sehen „Das kann ich schon, da bin ich schon gut.“ ... D.h. sie bekommen hier einzelne
30 Überprüfungen, wo sie sich hier immer schon etwas eintragen können. Und ich trage ihnen dann
31 die gesamte Bewertung. D.h. bei Schularbeiten, bei Kompetenzüberprüfungen tragen sie sich
32 immer hier die Werte ein, die sie erreicht haben ein, das sehen sie auch, also da gibt es o, z, o, z,
33 o. Dann gibt es von mir eine gesamte Beurteilung von diesem Bereich, die bekommen sie von
34 mir. Sie können sich aber laufend hier her schreiben, was sie gerade machen, damit sie ein
35 bisschen auch ein Gefühl dafür haben und nicht einfach wie eine Note, eine Bewertung von mir
36 bekommen. Eigentlich ist das immer sehr lustig, sie schätzen sich genau richtig ein, sie wissen es
37 ganz genau. Wenn hier noch ein z ist oder ein u ist, dann wissen sie, dass da noch etwas fehlt. Ich
38 hätte eigentlich von vorne anfangen sollen, nicht? Für mich war das so klar, dass du weißt, was
39 das ist, aber es ist wie bei der [Kollegin], daher dachte ich mir, diese Begriffe kennst du vielleicht

40 schon. Bei meinem KR haben wir es jetzt in 4 Teilen gemacht: „o“ ist oberhalb des Zielbildes, „z“
41 ist das Zielbild erreicht, „u“ ist unterhalb und „n“ ist nicht erfüllt.

42 I: Ja, ich kann mich noch erinnern.

43 L7: Ich habe es zwar damals mit der [Kollegin] ausgearbeitet in „o1“ und „o2“, also ganz top. Ich
44 mache das nicht. Bei mir bekommen sie ein o, wenn ich sehe, sie verstehen es und haben die
45 Kompetenz erreicht und wenn nicht dann ein z. Also wenn immer wieder noch ein kleiner
46 Schnitzer drinnen ist, dann fehlt die Sicherheit, dann haben sie ein z und wenn nicht bekommen
47 sie ein o. Die Schüler, die schauen auf das schon. Jetzt haben wir Schularbeit gehabt, da hatte
48 einer einen 3er. Da ist nicht der 3er für ihn wichtig, sondern viel wichtiger, was ihm noch fehlt,
49 welche Kompetenz hat er noch nicht erreicht. Das hätte ich nie geglaubt! Ich hätte nie geglaubt,
50 dass die Schüler damit arbeiten und sich wirklich mit diesem Raster da auseinandersetzen!

51 I: Also, dass der Blick wirklich weg geht von der Note hin zu dem, was kann ich schon, was habe
52 ich schon geliefert und was nicht.

53 L7: Wobei, soll ich jetzt gleich ausholen dazu? Also da muss ich ganz viel dazu sagen, weil das ist
54 bei mir und in meiner Klasse. Das kann man aber nicht 1 zu 1 umlegen in einer anderen Klasse
55 oder zu einem anderen Lehrer. Wir haben zum Beispiel voriges Jahr so ein Team gehabt, da
56 haben einige das ausprobiert und bei einer Kollegin hat das überhaupt nicht funktioniert. Ich
57 habe dann geschaut, warum das Ganze nicht funktioniert hat: Weil sie selber auch gar nicht
58 diese Einstellung dazu gehabt hat, weil sie viel zu wenig damit auseinandergesetzt hat. Für sie
59 war nach wie vor wichtig, den Stoff durchzupauken, schön die Schularbeitstermine zu haben,
60 die Punkte und die Noten. Das war dann eher eine lästige Fleißaufgabe. Sobald das eine lästige
61 Fleißaufgabe wird, wenn das von oben verordnet wird, man muss das machen, dann wird das
62 ein Chaos. Weil du musst dir klar sein, warum du das machst und es ist ganz wichtig, dass du
63 bereits bei deinem Unterricht und bei deinen Schularbeiten, dass du schon ganz anders deine
64 Schularbeiten zusammenstellst. Ich habe schon ganz einen anderen Blick für die Schularbeit.
65 Früher dachte ich mir „Ach, der hat da einen Rechenfehler dann halt Punkteabzug.“ Jetzt denke
66 ich er hat einen Rechenfehler, aber es geht da um ganz etwas anderes und das hat er alles
67 verstanden, warum soll ich ihn jetzt aufgrund von dem, wo ich weiß er kann subtrahieren und
68 addieren und so, warum soll ich dann sagen, dass er das Beispiel nur teilweise richtig? Das ist
69 eigentlich ein Schwachsinn. Ich habe mir früher nie so überlegt, was will ich eigentlich mit dem
70 Beispiel überprüfen. Es gibt diese typischen, schönen Schularbeitsbeispiele. Die werden in
71 Büchern veröffentlicht, „Durchstarten“ und was weiß ich, wie all diese Mathehefte heißen, da
72 gibt es so klassische, schöne Schularbeitsbeispiele. Schwierig, lang und viele Fallen eingebaut
73 und so. Das finde ich total idiotisch! Auf das bin ich durch diese Raster draufgekommen, was das
74 für ein Schwachsinn ist, dass man sich überhaupt nicht überlegt, was der Schüler kann. Für mich
75 war das ganz wichtig, dass ich gesehen habe, dass du noch so perfekt unterrichten kannst. SÜ,
76 Hausübung, Schularbeiten alles pipifein und wenn du sie dann fragst am Ende, wie dieses und
77 jenes geht, dann bemerkst sie beginnen mit „Ähm, ähm, wie war das. Ähm, da brauch ich eine
78 Formel“, und so, dann hat man schon versagt. Das ist aber den wenigsten wirklich bewusst. Ok,
79 wenn ich so weiter rede in einem durch, dann sind wir morgen noch nicht fertig. Ich sollte jetzt
80 echt nur auf deine Fragen eingehen, ich bin jetzt mal still!

81 I: Das passt schon, ich finde das schon reaktiv interessant. Ich würde gern nachher nochmal
82 darauf zurückkommen, aber fürs Erste bleiben wir mal beim Raster, damit ich den mal gecheckt

83 habe. Ok die o, z, u, n sind mir glaube ich ziemlich klar. Wobei Zielbild hier glaube ich ziemlich
84 übereinstimmt mit dem Begriff, das Wesentliche im Lehrplan oder?

85 L7: Genau, genau!

86 I: Das Wesentliche zur Gänze erreicht ist quasi das Befriedigend aus der LBVO oder zumindest
87 teilweise das Wesentliche überwiegend, ja, unterhalb des Zielbildes. GAF sind die
88 Grundanforderungen?

89 L7: Grundanforderungen, genau.

90 I: Für das o, das wäre noch interessant. Da heißt es in der LBVO eigenständiges Arbeiten und
91 selbstständige Anwendung deutlich oder merklich zeigen. Wie sieht das hier beim o aus?

92 L7: Das o ist jetzt, weil ich damit auch Schularbeiten bewerte, ist das o nicht das, wo ich sage,
93 dass das lauter Beispiel sind, wo man wirklich selbstständige etwas neues entdecken oder
94 anwenden muss oder darüber hinaus. Warum? Weil ich noch nicht mit den KR beurteile in dem
95 Sinne. Darum kann ich eine Schularbeit nicht so zusammenstellen, dass da Beispiel dabei sind,
96 die Eigenständigkeit verlangen, wenn ich das ganz normal mit Punkten benote. Das passt dann
97 nicht zusammen. Diese überdurchschnittlichen Leistungen, die da im Lehrplan stehen, die
98 Eigenständigkeit verlangen, die überprüfe ich dann mündlich oder in kurzen schriftlichen
99 Überprüfungen, das mache ich dann extra. D.h. dass die Leute, die bei eine Schularbeit ein o
100 haben, dass ich dann noch schaue und differenziere, ob die auch eigenständig sind, wie gut die
101 sind. Das ist ein bisschen das Ding zwischen 1 und 2 von den Noten her. Die einen 1er haben, bei
102 denen überprüfe ich das dann gezielt anhand solcher Beispiel. Wie gesagt, das ist in diesem
103 Raster nicht dabei.

104 I: Ok, das heißt, das orientiert sich eher an den schriftlichen Schularbeiten. Da kann man
105 natürlich auch mehr als die Wesentlichen Bereiche erreichen, das hat aber noch nichts mit
106 Eigenständigkeit oder selbstständiger Anwendung zu tun. Also selbstständige Anwendung
107 vermutlich auch ein bisschen, aber da gibt es Extrasachen noch Richtung 2 und 1.

108 L7: Genau um ein bisschen zu differenzieren.

109 I: Die Gliederung sind wahrscheinlich eh die Bereiche im Lehrplan?

110 L7: Das ist einfach der Lehrplan.

111 I: Hier sind noch so Unterbereiche. Das weiß ich jetzt nicht auswendig, sind die auch im
112 Lehrplan?

113 L7: Ja, die sind auch im Lehrplan. Wir haben einfach hier mit Unterpunkten gearbeitet, weil es
114 für die Schüler einfacher ist, dass die auch etwas damit anfangen können. Wir haben immer
115 versucht es auf eine Seite zu bekommen. Am Anfang, da war mein KR 6 Seiten lang, aber das
116 kann man nicht machen. Ich habe jetzt eine Klasse mit der ich das mache, aber normalerweise
117 hat man 4 Klassen und das geht nicht dieser Aufwand ist einfach zu groß. Daher muss das
118 schnell gehen, das darf keine Wissenschaft werden. Sobald du dir jedes mal überlege musst hat
119 er die Kompetenz oder wie ist das... Das kannst du nicht von allen verlangen, das geht nicht, das
120 ist ein Ding der Unmöglichkeit.

121 I: Ja, das ist so ein bisschen die Challenge.

122 L7: Das kann man selbst mit einer Klasse machen, aber wenn das jetzt wirklich flächendeckend
123 eingeführt werden soll, muss das möglichst einfach und kompakt sein.

124 I: Das ist jetzt aber schon für das ganze Jahr der KR, also nicht nur für das Semester.

125 L7: Ja.

126 I: Für 2. Klasse AHS/ 6. Schulstufe.

127 L7: Mhm. Die schauen dann eben, wir sind jetzt hier, jetzt kann ich mir da was eintragen.

128 I: Gut, d.h. du stehst vor der Herausforderung irgendwann, wenn du das Thema abgeschlossen
129 hast, dass du hier deinen Buchstaben hermachen musst. Was hast du zur Verfügung um diese
130 Entscheidung zu fällen?

131 L7: Schularbeit und Kompetenzüberprüfungen eigentlich.

132 I: Ok.

133 L7: Ich zeige dir wie so etwas aussieht!

134 I: Das wäre interessant, welche Funktion da bei welchem ist. Bzw. konkret „Welche Schüler- und
135 Schülerinnenleistungen liefern konkrete Ergebnisse, die dir zum Ausfüllen eines KR helfen?“

136 L7: Für den KR sind wirklich die schriftlichen Überprüfungen. Kompetenzüberprüfung nennt
137 man das dann und die Schularbeiten. Dort mache ich es mit Kompetenzen. Ich mache auch
138 Lernzielkontrollen, da mache ich es nicht mit Kompetenzen. Sie wissen ganz genau, wenn es
139 ganz gezielt geht, dass wir überprüfen, ob jetzt diese Kompetenz da ist oder nicht.

140 I: Ok, d.h. diese Lernzielkontrollen, das sind die, die Kompetenzchecks gleichzeitig heißen oder
141 ist das wieder etwas anderes?

142 L7: Das ist wieder etwas anderes. Lernzielkontrolle kann auch einfach heißen, dass ich schaue
143 zum Beispiel bei den Teilbarkeitsregeln, dass ich eine Überprüfung dazu mache. Sicher ist das
144 auch eine Kompetenz, dass sie das können, aber das kann ich jetzt auch noch nicht werten, dass
145 ich sage da haben sie schon eine wichtige Kompetenz. Sie müssen es mal anwenden können.
146 Wenn ich dann schaue ob die Teilbarkeit jetzt sitzt mit Teilbarkeitsregeln und
147 Anwendungsbeispielen, erst dann nenne ich es eine Kompetenzüberprüfung. Es gibt viele
148 Überprüfungen zwischen durch, aber die bewerte ich nicht mit o, n, u und so. Das meine ich. Hier
149 ist ganz gezielt (und die Schüler wissen das) ganz wichtig... Kompetenzüberprüfung... Wo habe
150 ich das? Lernzielkontrollen und Übungszettel, das ist etwas ganz anderes. Es gibt dezidiert „Stoff
151 für die 1. Kompetenzüberprüfung“. Das heißt es ist wirklich, wo genau aufgeschrieben steht,
152 welche Kompetenzen da vorkommen.

153 I: Das sind die von hier.

154 L7: Genau, damit sie das immer ein bisschen zuordnen können. Das ist dann die 1.
155 Kompetenzüberprüfung, wo immer steht Kompetenzen und hier bekommen sie dann die
156 Bewertung für diese T n, z, o. Das trägt sich der Schüler für T1 dann ein mit Datum. Das nächste
157 war dann bei der Schularbeit, da trägt er sich den nächsten Buchstaben ein. Das nächste war dann
158 vielleicht wieder Kompetenzüberprüfung, das trägt er sich auch ein. So, wie die Schüler sich das
159 eintragen, trage auch ich mir bei jedem Schüler das so ein. Ich habe hier Teilbarkeit, das ist

160 schon das ganze hier. Das ist dieses, diese Teilbarkeit, wenn man diese Spalte hier übernimmt
161 habe ich gegliedert in 2 Bereiche, T1 und T2, das heißt, ich habe zum Beispiel vom
162 [Schülername] das z, z. Dieses z ist mit Bleistift, das war bei der Kompetenzüberprüfung und das
163 u war bei der Schularbeit. Das heißt hier habe ich bereits 2 Ergebnisse. Ich überprüfe noch
164 weiter. Er kann ständig zu mir kommen und sagen „Das u stört mich, aber ich will Ihnen zeigen,
165 ich kann ein o. Ich will mich über das jetzt prüfen lassen.“ Dann bekommt er einfach über diese
166 Kompetenz eine Prüfung. Prüfung sieht so aus, dass ich ständig solche Beispiel mit habe und es
167 kann jeder Schüler sagen, ich möchte überprüft werden. Er bekommt das Zettelchen mit einem
168 Beispiel darauf und das muss er schnell runterrechnen mir abgeben und ich schaue ob er das
169 gecheckt hat oder hat er es nicht gecheckt. Und das funktioniert, das geht nebenbei.

170 I: Ok, das geht während du den Unterricht fortführst und er macht nebenbei seine Aufgabe.

171 L7: Ja. Meistens ist es so, dass ich sage am Freitag gibt es wieder die Möglichkeit, ich habe
172 Beispiele mit und dann sagt er, dass er sich so ärgert, weil er es bei der Schularbeit nicht
173 gekonnt hat. Sie müssen mir nur sagen was. Deswegen auch diese Buchstaben. Ich habe es im
174 ersten Jahr nur mit Sätzen gehabt und das war dann schon sehr mühsam überhaupt für die
175 Erstklässer, dass sie sagen „Ich möchte Ihnen die Kompetenz ‚Teilbarkeitsregeln - bla, bla, bla‘
176 zeigen“. Am Anfang hat es mich gestört, weil ich dann ja wieder nicht weiß, was gemeint ist. Es
177 stört mich, dass sie bei der Schularbeit öfter gar nicht wissen, was der Stoff ist. Ich finde mit
178 Kompetenzen ist es besser, weil sich die Schüler viel mehr mit dem Stoff identifizieren und
179 auseinandersetzen. Dann war es für mich am Anfang schon ein bisschen zwispältig solche
180 Buchstaben einzuführen, das war für mich nicht so lässig hier „T1“, „T2“ zu sagen. Ich will
181 eigentlich nicht, dass sie sagen „Ich möchte mich über T1 prüfen lassen.“ Ich möchte, dass sie
182 sagen „Ich kann noch nicht mit Brüchen addieren.“ und nicht „Ich lasse mich über B1 prüfen.“
183 Aber es ist einfach zu handeln und zum Aufschreiben. Aber ich zwingen sie schon immer, dass sie
184 mir sagen müssen, was sie gelernt haben, sodass sie das auch wirklich sagen können. Wenn
185 einer nur sagt „B1“ und mir dann nicht sagen kann, was das ist, dann kann er gleich gehen. Das
186 ist mir wichtig! Ich habe früher oft Nachhilfe gegeben und wenn früher Schüler oft kommen und
187 nicht einmal den Schularbeitsstoff wissen oder wissen was sie gemacht haben, wie soll der dann
188 wirklich sich mit etwas beschäftigt haben? Das ist für mich dann immer ein Widerspruch. Wenn
189 ich nicht einmal weiß, was wir in der Schule gemacht haben, dann geht das ja nicht. Daher war
190 das ein bisschen eine schwierige Entscheidung, aber ich habe es gemacht.

191 I: Ich muss jetzt kurz nochmal bei den Leistungsbeurteilungen bleiben, weil das war jetzt relativ
192 viel und ich habe es noch nicht ganz im Überblick. Wir haben die Schularbeiten, eh klar.

193 L7: Aber eine Schularbeit benote ich ja nicht mit dem Ding. Eine Schularbeit sieht bei mir so aus:
194 Da bekommen sie schon die Kompetenzen auch. Das ist eine Schularbeit gewesen und hier sind
195 die Kompetenzen: Teilbarkeit T1. Bewertung, aber daneben Punkte, d.h. diese Bewertung für das
196 ganze ist eigentlich egal was hier steht, arg gesagt, weil es zählen die Punkte. 4 Punkte, 6 Punkte
197 und die Punkte werden zusammengezählt und das sind dann so und so viel Prozent. Wir haben
198 einen Prozentschlüssel nach dem muss ich unterrichten ist von unserem LSI
199 [Landesschulinspektor] vorgegeben. Es gibt ja noch kein Gesetz, dass du mit KRn beurteilen
200 darfst, d.h. ich darf nicht damit beurteilen.

201 I: Ok, der LSI hat das so verordnet.

202 L7: Es gibt diese Prozentsatz und nach dem wird das beurteilt. Ich habe das auch mit den Eltern
203 kommuniziert, dass wir diese Bewertung zusätzlich machen.

204 I: Also da gibt es dann einen Prozentschlüssel, in diesem Bereich ist es ein Sehr gut...

205 L7: Mehr als 50% ist 4, 50-60% ist 4 und so weiter.

206 I: Und die Bewertung wäre dann einer dieser Buchstaben

207 L7: Ja, genau. Die Schüler bekommen die Schularbeit zurück und tragen sich diese Bewertung in
208 ihren Kompetenzraster ein. Die Schüler bekommen die Kompetenzüberprüfung zurück und
209 tragen sich die Bewertung hier ein.

210 I: Das heißt die Kompetenzüberprüfung hat auch diese Doppelgleisigkeit.

211 L7: Nein, die Kompetenzüberprüfung hat nur eine Bewertung. Dafür heißt sie ja
212 Kompetenzüberprüfung. Da überprüfe ich so, wie ich es in Zukunft gerne hätte. Aber bei der
213 Schularbeit gibt es dann die Spalten Bewertung und Punkte.

214 I: Das heißt es gibt im Wesentlichen (zumindest schriftlich) diese 3 Säulen: Die Wiederholungen,
215 die schriftlichen Lernzielkontrollen für alle, die Schularbeiten und dann noch die individuellen
216 Möglichkeiten zur Kompensation. Gibt es sonst auch noch irgendwelche Leistungen, die
217 miteinbezogen werden? Mündliche Mitarbeit, Hausübung,...?

218 L7: Ja, natürlich die mündliche Mitarbeit. Wie sich die Note zusammensetzt, meinst du jetzt?

219 I: Ja, da kommen wir eh am leichtesten hin, wenn man überelgt, welche Aufzeichnungen am
220 Semesterende da sind, woher die kommen.

221 L7: Ich schaue mir die Schularbeitsnoten, obwohl die für mich am wenigsten zählt. Ich schaue
222 mir die Kompetenzen an, wie da die Bewertung ist, also vom KR. Dann ist für mich sehr wichtig
223 die stündlichen Aufzeichnungen über die Mitarbeit, ob sie mitmachen. Bei mir sieht Unterricht
224 so aus, dass die Kinder selbst auf etwas drauf kommen. D.h. im Unterricht findet bei mir dieses
225 Forschen und Entdecken statt. Da sehe ich ganz genau einen Schüler, der immer selbst drauf
226 kommt, der bekommt von mir (das schreibe ich mir nicht im Raster auf), in meinen Unterlagen
227 über die Note ein „o+“ oder „o1“, wie auch immer das dann heißen soll. Das zeigt, dass er sich
228 hier übermäßig beteiligt und es gibt keine Formel und keine Rechenregel, die ich ihnen
229 hinschreibe. Wir machen alles selbstständig und ich schreibe ihnen zum Beispiel 2 Beispiele hin
230 und sage „Wie kommt man auf das drauf?“. Bei den Teilbarkeitsregeln haben wir auch ganz viel
231 ausprobiert, bis wir draufgekommen sind, wann es bei 3 geht oder wann bei 9. Diese Mitarbeit
232 ist für mich das wichtigste eigentlich. Wenn da einer wirklich mittut und mir zeigt, dass er die
233 Hausübung kann, wobei die Hausübung nicht benotet werden. Wenn einer bei der Hausübung
234 sich nicht auskennt, dann ist es für mich ganz wichtig, dass er das Beispiel hinschreibt und dann
235 ein riesen Fragezeichen macht, bis wohin er kommt und dass er nächste Stunde sagt, ich habe
236 hier eine Frage und bin einfach nicht mehr weitergekommen. Für diese Sache bekommen sie bei
237 mir ein Plus. Wenn ich etwas nicht kann und melde, das wissen sie, das ist eine positive
238 Mitarbeit. Ich finde es sowas von idiotisch, dass ich eine Hausübung benote oder bewerte. Das
239 führt dazu, dass man die Hausübungen abschreibt. Wenn ich weiß ich bekomme einen Punkt,
240 wenn ich die Hausübung richtig habe, dann werde ich doch nicht zugeben, dass ich es falsch
241 habe, wenn das sogar in die Note einfließt diese Punkte. Also das dürfte man eigentlich gar nicht,
242 das darf man nicht benoten, aber es passiert durch die Bank. Und diese Aufzeichnungen von den
243 Hausübungen und den SÜn, die fließen natürlich in die Leistungsbeurteilung ein, das ist ganz
244 klar. Wenn ich zum Beispiel Schularbeitsnoten hernehme und jemand hat 4 und 4, dann hat der
245 eine Schüler einen Fleck (das habe ich wirklich schon gemacht) und ein anderer einen 3er. Ich

246 hatte noch nie Beschwerden, weil die Schüler wissen, dass das bei mir nicht zählt, wenn jemand
247 zwei 4er bei den Schularbeiten hat und das ganze Jahr nichts macht. Das wissen sie und die
248 Eltern wissen es. Es war ganz klar, dass der einen 5er hat.

249 I: Das heißt Mitarbeit kommt auf jeden Fall noch dazu, was im Unterricht beobachtet wird und
250 da ist es so, dass du nach der Stunde...

251 L7: ...mir das aufzeichne.

252 I: Und was zeichnest du da auf? Ist es so, dass du danach überlegst, was ist mir heute besonders
253 positiv oder besonders negativ aufgefallen und das kommt dann rein? Oder bekommt da jeder
254 Schüler eine Einschätzung?

255 L7: Meistens nur das positive. Wenn mir etwas wirklich taugt oder jemand ist da wirklich auf
256 etwas draufgekommen, das schreibe ich mir auf. Etwas negatives gibt es eigentlich gar nicht in
257 der Stunde, weil wenn einer nicht mitarbeitet, dem sage ich das gleich. Das ist vielleicht eine
258 Stunde und eine Stunde, da kann jeder mal einen schlechten Tag haben. Für mich zählt viel
259 mehr, wenn da einer gut mittut. Ehrlich gesagt, schreibe ich es mir dann auf, aber wenn man nur
260 eine Klasse hat und die Schüler kennst (ich bin auch Klassenvorstand bist), dann müsste man
261 sich theoretisch gar nichts aufschreiben, weil man das einfach weiß.

262 I: Ja, dann das hat man dann einfach im Überblick.

263 L7: Eigentlich schon.

264 I: Das mit den Hausübungen. Da gibt es auf jeden Fall die Möglichkeit, dass man eine positive
265 Aufzeichnung bekommt, wenn man mit einer positive Meldung in die Stunde kommt. Gibt es
266 sonst auch noch etwas, zb ob sie da sind?

267 L7: Natürlich, das schon. Sie wissen genau, sie können ehrlich sein, sie sollen es nicht
268 abschreiben, wenn sie keine Zeit gehabt haben. Wenn sie es vergessen haben, dann sollen sie
269 etwas sagen. Natürlich, wenn sie es 3 mal hintereinander vergessen, dann muss ich es den Eltern
270 melden, weil dann stimmt irgend etwas zu Hause nicht. Da spreche ich zuerst mit dem Schüler
271 und dann, wenn ich merke der ist hat eine Phase und pfeift nichts mehr um die Schule, natürlich
272 werden dann die Eltern verständigt. In meinen 25 Jahren war das vielleicht einmal? Keine
273 Ahnung. Wirklich nicht oft, weil ich das eh schon vorher mit den Schülern bespreche und sie sind
274 dann sehr ehrlich immer, weil sie genau wissen ich verstehe es, wenn sie es sagen. Einer hat mir
275 zum Beispiel heute gesagt, dass er am Wochenende so viel unterwegs und so. Er hat es sich aber
276 vor genommen, dass er in der Stunde in der er mit dem Bus zur Schule fährt, die Hausübung
277 machen wollte, aber er hat verschlafen und seine Mutter auch und deswegen musste ihn seine
278 Mutter herbringen und er hatte nur 20min im Auto und da hat er es nicht geschafft (voll ehrlich).
279 Also sie erzählen dir da eh alles ganz genau. Also in der Unterstufe, in der Oberstufe mache ich
280 das ganz anders, ich spreche jetzt nur von der Unterstufe, da ist mein Thema Hausübung etwas
281 anderes.

282 I: Gut, schön langsam komme ich dahinter. Dann bleiben wir fürs erste bei einer Frage die vor
283 allem für die schriftlichen Dinge wichtig ist. Das ist meine Lieblingsfrage, weil sie so schwierig
284 ist. Nämlich die Koppelung von Leistungsbeurteilung-KR-Note. Die erste Frage: Wie sehen die
285 Aufzeichnungen zu einzelnen Lernzielen aus? Du hast viele os, zs, us und ns aus Schularbeiten
286 und Kompetenzchecks und vielleicht noch aus Kompensationsmöglichkeiten und wie sieht denn

287 für dich dein Blatt aus, wo du gesammelt alle Schülerleistungen hast, wenn es dann Richtung
288 Beurteilung geht am Semesterende?

289 L7: Also meines sieht so aus, dass ich hier zum Beispiel sehr viele Aufzeichnungen habe und
290 dann setze ich mich hin. Von den Hausübungen Aufzeichnungen, von den Lernzielkontrollen. Ich
291 mache zum Beispiel Umwandlungen, das ist Stoff der ersten Klasse und ich ärgere mich jedes
292 mal, dass in der Matura einige nicht wissen, wieviel Liter ein dm^3 oder m^3 hat, ganz leichte
293 Sachen, wo sie einen kompletten Blödsinn hinschreiben. Daher haben wir das so gemacht, dass
294 sie jeden Freitag ohne Diskussion Umwandlungen machen. Sie bekommen einen kleinen Zettel,
295 da sind 12 Umwandlungen drauf. Mittlerweile sind wir bei 4min, also sie sind urschnell. Es sind
296 12 Punkte. Siehst du, der hat zum Beispiel laufend 12 Punkte. Die schreiben sich das auch selbst
297 auf, sie haben so einen Raster bekommen, da tragen sie sich das ein und mein Ziel ist, dass alle
298 mal 12 Punkte haben. Ich will, dass sie diese Umwandlungen einmal verstehen, dass sie das
299 wirklich begreifen und deswegen mache ich das so lange, bis es sitzt. Das mache ich so mit den
300 Dingen, von denen ich glaube, dass sie wichtig für das Leben sind. Ich denke, wenn man
301 einkaufen geht, muss man wissen was kg und dag sind. Ich schicke sie einkaufen, ich schicke sie
302 in den Billa, damit es ihnen klar ist. Das sind zum Beispiel Aufzeichnungen. Das gleiche mache
303 ich in der 3. mit der Prozentrechnung. Oder dann von jeder Schularbeit diese Kompetenzen und
304 hier habe ich mir bei dieser Schularbeit, wie das übereinstimmt. Der hat z, z, u gehabt und einen
305 3er gehabt. Der hat u, z, z gehabt, ein 3er. Der hat zwei o und ein z gehabt, ist ein 2er. Der hat
306 zwei o und ein z (hier z+ und z-, das ist aber nur für mich, das sehen sie nicht) der hat einen 1er.
307 Man sieht eigentlich, dass ich schon mit den Kompetenzen ziemlich gut bin, mit den Noten, dass
308 das schon ziemlich passt. Wenn jemand jetzt ein u dabei hat, dann sollte das nichts besseres als
309 ein 3er als Note sein, weil da einfach sehr viel ist, was noch nicht funktioniert. Das sind alles
310 meine Aufzeichnungen. Das sind die Punkte ganz gezielt und auch die Prozente von der
311 Schularbeit. Also da habe ich auch von jedem einzelnen Beispiel die Punkte aufgeschrieben.

312 I: Diese Punkte beziehen sich die dann genau auf ein T1 zum Beispiel, auf ein Unterthema, auf
313 ein Lernziel oder auf einen Themenbereich (die „positiven rationalen Zahlen“ oder
314 „Teilbarkeit“), welcher Ebene werden die Punkte zugeordnet?

315 L7: Meistens, aber das mache ich auch nicht immer gleich. Ich mache das nicht so streng, dass ich
316 sage zu jedem Ding gibt es ganz konsequent eine Kompetenzüberprüfung oder Lernzielkontrolle
317 oder sowas. Natürlich, wenn man es irgendwie so ganz genau alles aufschreiben möchte oder
318 wenn man es verbreiten möchte, wäre es natürlich sinnvoll, hier alles genau zu machen mit
319 schönen Aufzeichnungen und immer gezielt, genau das zu überprüfen. Ich mache das nicht.

320 I: Es gibt also keine Gesamtgliederung, wo jeder Punkt genau reinkommt.

321 L7: Nein, das tu ich nicht.

322 I: Ein bisschen zum Aufdröseln wird das noch bei dieser Frage: Es gibt generell meistens
323 irgendwo Leistungserhebungen (muss keine Schularbeit sein, ist nur ein Beispiel), die muss ich
324 erstens mal korrigieren dann muss ich sie bewerten, also eine Note drunter schreiben oder auch
325 so einen Buchstaben und dann muss ich das irgendwie in mein Aufzeichnungssystem
326 reinbringen, damit ich dann zum Schluss beim Beurteilen auch das in die Note einfließen lassen
327 kann. Die Frage ist einerseits, wie genau das funktioniert, diese einzelnen Schritte und
328 andererseits gibt es Ansätze, das man das quantitativ macht über Punkte, die meistens dann eh
329 wieder mit irgendwelchen qualitativen Kriterien korrelieren (in letzter Konsequenz auf jeden
330 Fall mit der LBVO) oder ob man das gleich qualitativ angeht und sagt „Ich schätze das immer

331 nach diesem und diesem Aspekt ein und dann bekomme ich hier eine Einstufung heraus.“ Gehen
332 wir das mal durch zuerst das Korrigieren, dann das Bewerten und dann das Beurteilen. Also das
333 Korrigieren...

334 L7: ...da gehe ich nach Punkten.

335 I: Genau, wenn ich mir die Schularbeit in Erinnerung rufe, da gab es auf jeden Fall die Punkte, die
336 auch einzelne Lernziele, solchen T1 und T2, zuordnen kann.

337 L7: Genau, dadurch kann ich auch eine Bewertung machen.

338 I: Gibt es das bei der Lernzielkontrolle auch?

339 L7: Bei der Kompetenzüberprüfung gibt es keine Punkte, sondern da beurteile ich gleich nur in
340 diesen Buchstaben.

341 I: Aha, die Buchstabenskala. Und diese Skala ist eigentlich qualitativ. Interessant, das heißt bei
342 der Schularbeit gibt es Punkte auch aufgedröselt nach den Lernzielen und bei den
343 Kompetenzüberprüfungen gibt es die Skala.

344 L7: Wobei bei der Schularbeit es auch die Skala gibt, dort gibt es beides.

345 I: Ja, stimmt. Das wäre jetzt interessant: Sind bei der Schularbeit die Punkte, weil da noch ein
346 gesetzlicher Zwang da ist, durch den LSI oder findest du...

347 L7: Ja genau, nur deswegen.

348 I: ...oder findest du eigentlich, dass dich die weiterbringen, dass die für deine Aufzeichnungen
349 einen Mehrwert haben.

350 L7: Nein, haben sie nicht. Leichter ist es natürlich... was heißt leichter? Ich finde, das im aktuellen
351 System mit diesen Punkten und Prozentsätzen einfacher ist, weil wir ein Gesetz haben, wo das noch
352 so drinnen steht, weil wir sonst laufend Berufungen hätten. Weil ich mit Hilfe von dem das nicht
353 wirklich so exakt nachweisen kann, weil das alles einfach hinten und vorne noch nicht
354 zusammenpasst. Gesamt ist es schon wichtig, dass er eine Note bekommt zum Schulschluss.
355 Aber wenn ich jetzt zwischendurch keine Noten auf die Schularbeiten geben müsste, dann
356 könnte ich das alles anders bewerten. Aber so lange ich eine Note geben muss, auf Schularbeiten
357 ist das natürlich für mich mit den Punkten einfacher. Ich kann keine Noten geben, wenn ich bei
358 der Schularbeit zwei Bereiche habe zum Beispiel hier die Teilbarkeit und die Bruchzahlen: Nun
359 geht ein Teil von den Bruchzahlen überhaupt noch nicht und er hat dort ein n „Kompetenz noch
360 nicht erreicht“. Er hat aber alles andere, das kann er. Das wäre jetzt bei einer Note kein Nicht
361 genügend, bei einer Beurteilung in Kompetenzen hat er aber eine Kompetenz nicht erreicht. Das
362 heißt das kann nicht zusammenpassen. Ich kann dem jetzt auf die Schularbeit nicht auf Grund
363 dessen, weil er eine Kompetenz nicht erfüllt hat einen Fleck geben, das geht nicht, da schreien
364 sie alle.

365 I: Aber das wäre eigentlich das, was mit den KRn das Ziel wäre, aber wo du gerade noch nicht
366 hin kannst, weil du an die Punkte gebunden bist.

367 L7: Ansonsten könnte ich einfach sagen, diese Kompetenz nicht erreicht, dies und diese erreicht.
368 So wie es auch in der modularen sein wird in der NOST, dass man einfach angibt, welche
369 Kompetenzen er schon erreicht hat. Ich versuche natürlich schon, dass das ein bisschen

370 zusammenpasst und ich habe jetzt einen anderen Blick dadurch auf die Schularbeiten
371 bekommen. Ich versuche sie so zusammenszustellen, dass man auch Punkte bekommt, wenn ich
372 eine Kompetenz erfüllt habe. Dass ich wirklich die Beispiel so aussuche. Früher habe ich wie
373 schon gesagt die „guten, schönen“ Beispiel verwendet, wo in einem Beispiel alles überprüft wird.
374 Das tu ich jetzt nicht mehr. Jetzt habe ich wirklich geschaut, dass ich die Beispiel wirklich nach
375 dem auswähle, was mir wichtig ist zu überprüfen und dafür bekommt er Punkte. Wenn er das
376 dann nicht kann, dann hat er weniger Punkte und dann kann ich das gleich setzen mit dem z zum
377 Beispiel. Ich versuche schon, dass das irgendwie stimmt, dass das passt.

378 I: Jetzt von der Korrektur her? Wo haben wir denn so eine wunderschöne Schularbeit?

379 L7: Hier ist es.

380 I: Genau, hier habe ich meinen 1. Bereich und hier habe ich die Punkte. Beim Korrigieren, wenn
381 ich das qualitativ einschätze, nach welche Kriterien gehst du da vor? Ist das gekoppelt an die
382 Punkte irgendwie? Oder machst du zuerst die Punkte und dann separat die Skala? Wie
383 entscheidest du da ob jetzt ein z oder u hinkommt?

384 L7: Die Punkte mache ich separat, weil dafür habe ich mir vorher schon etwas überlegt und das
385 geht daher total schnell. Ich muss mir vorher überlegen, wie viele Punkte gibt es für das, was
386 bezwecke ich damit. Wenn ich es mal bepunktet habe, dann nehme ich die Schularbeit nochmal
387 und mache meine Bewertung dazu und schaue mir das gesamte Beispiel an und schaue ganz
388 genau, was er da nicht gekonnt hat. Ist die Kompetenz überwiegend erfüllt, teilweise erfüllt oder
389 nicht erfüllt? Weil diese ganzen Punkte a, b, c, d ist ja eine Bewertung. Das heißt ich schaue auf
390 das Ganze und sehe dann eine Bewertung und sehe dann hier fehlt das und hier fehlt das und
391 sehe hier hat er noch Lücken. Dann kann es kein o sein zum Beispiel. Meistens stimmt das mit
392 den Punkten ziemlich überein.

393 I: Ok, das heißt die Skala ist dann schon immer ein kategorisches Einordnen. Du überlegst dir
394 anhand von der Bedeutung der Fehler, versuchst du auf das Verständnis zu schließen und gibt
395 dann die Skala.

396 L7: Genau.

397 I: Da haben wir auch schon gesprochen. Beim Bewerten nach den Punkten machst du es eben
398 nach dem Schlüssel, der vorgegeben ist. Nach dem KR gibt es in dem Sinn eigentlich keine
399 Bewertung. Der Buchstabe ist eigentlich die Bewertung und das nochmal aufzusummieren, dafür
400 besteht keine Notwendigkeit, das ist eigentlich unerwünscht. Dann sind wir eigentlich beim
401 Beurteilen: Wie gibst du die Semesternoten?

402 L7: Semesternoten sieht bei mir so aus, dass ich 2 Schularbeitsnoten habe. Natürlich muss ich
403 diese Schularbeitsnoten mal hier. Das ist die Ausgangsbasis. Wenn der jetzt zum Beispiel 3, 3
404 hat, dann sehe ich mir das an. Warum hat der zwei 3er? Was hat der sich schon alles
405 ausgebessert? Sie bekommen keine Prüfung zum Ausbessern mit Noten, ich mache nur kleine
406 Kompetenzüberprüfungen, wo man sich das ausbessern kann. Dann seh ich, was wurde von
407 diesem 3er schon alles ausgebessert. Wenn er mir überall gezeigt hat, dass er das kann, ist das
408 auf jeden Fall eine bessere Note, auf jeden Fall ein 2er. Das Problem ist bei mir (das war aber
409 noch nie so): Wenn er jetzt zwei 3er hat und immer nach der Schularbeit jede Kompetenz
410 nachweist und überall ein o hat. Also er hat nach der Schularbeit immer alles gekonnt. Inwiefern
411 kann man dann den 1er geben? Das ist noch das, womit ich immer noch kämpfe, wie man das

412 macht. Man muss das dann begründen. Da gibt es viele Meinungen, wann das wirklich nachhaltig
413 bewiesen ist, dass er diese Kompetenz hat. Reicht es, wenn er nach der Schularbeit ein Beispiel
414 zeigt, dass er das kann? Kann man da wirklich sagen, er ist ein 1er-Kandidat oder ein o-
415 Kandidat? Er kann dieses ganze nicht, ab wann kann er es wirklich? Was ist wenn ich es dann
416 nochmal überprüfe und dann kann er es wieder nicht? Das ist auch, was ich auch bei diesen
417 ganzen Kompetenzrastern egal ob Deutsch, Mathe oder Englisch, die Diskussionen sind laufend,
418 ab wann es nachhaltig ist. Er kann es bei der Kompetenzüberprüfung und dann kommt genau so
419 ein Beispiel bei der Schularbeit und kann es nicht. Was heißt das jetzt? Da konnte er es, da nicht,
420 dann kann er es wieder. Wie oft muss ich das überprüfen? Wann ist das dann nachhaltig? Da
421 habe ich selbst auch noch keine Ahnung, das weiß ich selber noch nicht, wie man da tut.

422 I: Aber die Schularbeit-Noten sind eigentlich relativ unflexibel, später bei der Beurteilung auf
423 jeden Fall. Die sind da und sind mal die Basis. Wenn ich das richtig verstehe sind alle
424 Informationen aus dem Kompetenzraster versuchst du dann abzuwägen ob die das aufwerten
425 oder abwerten und wie viel. Die Schularbeiten sind in ihrer Aussage bereits relativ komprimiert
426 und es sind 2, während von diesen os, zs und ns hast du wahrscheinlich 50 oder so (relativ
427 viele). Gibt es da für dich dann irgend ein Schema, wie du das für dich dann auszählst nach
428 qualitativen Kriterien durchgehst? Oder ist das etwas, wo du sagst, da zählt eigentlich der
429 Gesamteindruck, du magst dich da eigentlich gar nicht in irgend ein Schema reinzwängen und
430 willst lieber dem Gesamteindruck Raum geben? Wie sieht das aus?

431 L7: Genau so, wie du es jetzt formuliert hast. In der 1. Klasse haben wir es so gemacht, dass wir
432 uns genau aufgeschrieben haben so viel os und so viel zs, das ist dann noch ein 1er und ab so viel
433 os und zs und us ist es dann 2er, alles aufgeschrieben. Das hat mir absolut nicht getaugt. Wir
434 sollten ja entwickeln und ausprobieren, damit wir es weitergeben. Ich dachte mir, die Lehrer
435 würden sagen, wir sind verrückt, wenn wir sagen „So und jetzt zählt ihr zusammen! Wenn es so
436 viele sind, dann so...“, das ist ja dann das selbe, wie bei den Schularbeiten irgendwie: Zwei 3er, 3
437 und 3 ist 6, dividiert durch 2. Das ist ja ein Blödsinn, was man da tut. Wozu habe ich all diese
438 Aufzeichnungen? Wozu habe ich zu jedem Schüler Notizen, ob er besser oder schlechter
439 geworden ist? Warum schaue ich mir das an? Für mich ist da wichtig, dass er jetzt überall was
440 kann. Wenn ich sehe, dass er überall das z hat durch die Bank, dann ist für mich klar, dass der
441 das Zielbild erreicht hat. Auch wenn der einen 3er hat auf die Schularbeit, ist das ein 2er für
442 mich im Zeugnis. Wenn der nur bei den Schularbeiten einen 1er hätte, zweimal, aber er hat
443 immer wieder bei Überprüfungen Schlampigkeiten, dann hat er halt Glück oder diesen Typ von
444 Beispiel gerade gekonnt, dann hat er halt einen 2er. Ein Schema... Ich sehe ja, er arbeitet im
445 Unterricht mit, er hat immer alle Hausübungen, ich kann ihn spontan etwas fragen und er weiß
446 es. Diese Sachen zählen und nicht 3 z und 4 o, also das finde ich einfach nicht... Ich kann damit
447 nicht, sagen wir es so.

448 I: Also eigentlich bezüglich diesen Einschätzungen wendest du dich bewusst von einer
449 mechanischen Struktur, mit der man das auswertet, ab. Egal ob es zählen oder irgendwelche
450 qualitativen Kriterien und sonst was ist. Eher zählt was der Gesamteindruck ist. Du bist die
451 Lehrerin und solltest die Fähigkeit haben, das professionell einzuschätzen.

452 L7: Genau so ist das, denke ich.

453 I: Ok, das können wir ganz kurz klären: Die Schüler und Schülerinnen bekommen auf jeden Fall
454 diese Skalen als Feedback auf verschiedene Bereiche und sind auch aufgefordert, das selbst

455 mitzuschreiben. Das ist schon mal qualitatives Feedback nach Lernzielen, aber bekommen sie
456 darüber hinaus verbales Feedback (schriftlich oder mündlich)?

457 L7: Verbales Feedback bekommen sie immer, weil ich öfters, wenn wir etwas Neues machen
458 oder rechnen bzw. wenn sie selbstständig etwas rechnen in einer Gruppe, dann gehe ich
459 während dessen herum und rede mit den Schülern und sage „Hey, das sieht super aus!“, oder
460 „Das passt!“, usw. Das bekommen sie laufend.

461 I: Ok, das geht dann so nebenbei mit, aber mündlich.

462 L7: Ja, mündlich. Zusätzlich schriftliches Feedback gebe ich ihnen eigentlich nicht.

463 I: Gut. Die Taxonomie, das ist quasi die Skala. Ich lese dir das schnell vor: „Eine Taxonomie ist
464 eine Skala um das Ausmaß der Beherrschung einer Kompetenz einzuschätzen, meist sind das die
465 rechten Spalten bei einem Kompetenzraster. Wie gehen Sie mit folgenden Begriffen, der LBVO
466 um? Wie stellen Sie fest ob jemand das Wesentliche überwiegend erreicht hat oder nicht?“ Wie
467 gehen wir die Frage an? Eigentlich haben wir das schon ganz gut geklärt, das haben wir am
468 Anfang schon besprochen, das haben wir schon. Das mit der Eigenständigkeit: Interpretiere ich
469 das richtig, dass das vor allem über die Aufzeichnungen von der positiven läuft?

470 L7: Ja, genau.

471 I: Also wenn dir so etwas auffällt dann machst du dir eine Notiz und da gibt es bei jedem Schüler
472 einen Bereich Mitarbeit und das wird dann halt für einen 2er oder 1er wichtig sein, ob da etwas
473 drinnen ist oder nicht.

474 L7: Bzw. wenn es passt zum Stoff mach ich auch schriftlich solche Dinge. Dann stelle ich ganz
475 gezielt eine Aufgabe, wo ich weiß da muss man ganz schön viel anwenden und da braucht man
476 ganz schön viel Eigenständigkeit. Wer es möchte, der probiert es und wer glaubt, dass er eine
477 Lösung hat, der kann mir das abgeben. Das möchte ich dann nicht so in der Klasse besprechen,
478 damit die, die da gar nichts in der Klasse können, nicht bloß gestellt werden, sondern dass die,
479 die etwas damit anfangen, die geben mir das ab und ich schaue mir das an. So sehe ich dann auch
480 wo es über den Anforderungen liegt. Da gibt es auch hinten Beispiele.

481 I: Das passiert im Unterricht. Da haben sie ein paar Minuten Zeit und dann haben sie die
482 Möglichkeit, dass sie abgeben oder nicht. Dann geht es ein bisschen um die
483 Kompensationsmöglichkeiten. Generell haben wir schon ein bisschen darüber gesprochen, wann
484 eine Kompetenz beherrscht wird. Du hast eigentlich ziemlich viele Überprüfungsformate.
485 Beziehen sich die teilweise auf das selbe Lernziel? Ja, eigentlich schon! Gerade die
486 Umwandlungsaufgaben sind zum Beispiel immer auf das selbe Lernziel.

487 L7: Genau.

488 I: Und sonst? Kann das sein, dass ein Kompetencheck ein Lernziel abprüft, das bei der
489 Schularbeit schon war?

490 L7: Genau, mhm.

491 I: Und Kompetenzchecks überschneiden sich teilweise auch in den Bereichen oder ist das etwas,
492 wo es für das einen Kompetencheck gibt und für den nächsten Bereich einen?

493 L7: Nein, das überschneidet sich auch, das mache ich nicht so strikt. Dafür sind meine
494 Aufzeichnung gut [Interpretation: zu diesem Zweck], dass ich alle Schüler sehe. Wenn ich da
495 sehe, dass nirgends ein o vorkommt, dann denke ich mir „Hoppla!“, das sitzt dann noch nicht,
496 wenn keiner ein o hat. Dann mache ich es nochmal und dann überprüfe ich es nochmal. Man hat
497 halt auch nicht so viel Zeit zum prüfen. Das merkt man halt auch im Unterricht, ob etwas schon
498 sitzt oder nicht. Wenn sie jetzt jede Stunde eine Kompetenz oder Lernzielkontrolle oder sowas
499 machen, dann kommst du mit dem Stoff nicht weiter, das geht sich nicht aus. Aber wenn ich
500 natürlich sehe „Hoppla, da ist noch was!“, dann gibt es den nächsten Kompetenzcheck und da ist
501 das dann auch nochmal dabei.

502 I: Ok. Dann gibt es noch die Möglichkeit Dinge zu kompensieren, einzelne Lernziele. Da wäre für
503 mich Folgendes interessant: Der Schüler hat den Bereich T1 versemelt und sagt, er hat da zwar
504 ein n, aber er würde es gerne probieren. Dafür hast du laufend Aufgaben dabei?

505 L7: Genau.

506 I: Und wenn er das machen will, dann hat er kurz, ... Wie lange eigentlich ungefähr?

507 L7: Das kommt darauf an, wie lange das jetzt ist. Aber so 5min.

508 I: Ok. Dann hat er also kurz 5min Zeit und du schaust dir das dann an. Das, was er da gemacht
509 hat, bewertest du das...?

510 L7: ...mit Kompetenzen.

511 I: Das bewertest du dann mit den Buchstaben?

512 L7: Genau und er kann es dann bei sich eintragen und ich trage es bei mir ein.

513 I: Ah! Ok, das heißt bei der Schularbeit hat er hier schon ein n stehen und dann bekommt er von
514 der Kompensation noch ein z zum Beispiel.

515 L7: Genau, dann hat er daneben ein z stehen. Und er muss sich immer darüber eintragen, wann
516 das war. S steht für Schularbeit, K für Kompetenzüberprüfung oder F für freiwillige
517 Überprüfung, damit sie wissen, was das dann war.

518 I: Meine Frage war eigentlich, wie Sie das ursprüngliche Ergebnis, das er bei der Schularbeit
519 gehabt hat... Also es gibt ein Ergebnis von der Schularbeit und eines von der freiwilligen
520 Meldung und da gibt es jetzt mehrere Philosophien: Man kann sagen, wenn er das gezeigt hat,
521 dann hat er sowieso das z. Andere sagen, ich muss schon das Alte auch berücksichtigen, ich
522 mache hier eine qualitative oder auch eine quantitative Durchschnittsbildung.

523 L7: Hm, da hätte ich auch gerne eine Antwort darauf! Das ist nach wie vor das, was ich nicht
524 weiß. Ich finde es auf jeden Fall besser mit diese Kompetenzen, mit diesen zusätzlichen
525 Möglichkeiten, dass man sich etwas ausbessern kann, weil... Es ist so verbreitet im Lehrkörper,
526 dass wenn er hier einen Fleck hat und sich das ausgebessert hat, dann muss ich ja den Fleck
527 auch bewerten, ich kann ja nicht... Also ich finde das ist das Ärgste, wenn einer einen 5er hat und
528 er macht die Prüfung auf Sehr gut, dass einer sagt „Naja, da kann ich ihm jetzt höchstens einen
529 4er geben.“. Solche Aussagen sind für mich immer ein Wahnsinn gewesen. Ich denke, jeder kann
530 sich mal verhauen. Warum muss man da den 5er so in den Mittelpunkt stellen, wenn der eh das
531 kann? Was wollen wir denn? Wir wollen, dass die Schüler etwas können und wenn der dann das
532 bewiesen hat, dass er das kann, warum soll ich ihn dann bestrafen? Wie gesagt, da streiten sich

533 die Geister. Ich weiß es selber nicht, ob man das auch berücksichtigen muss. Bei mir war Gott sei
534 Dank noch nie der Fall, dass ich hier ein Problem gehabt habe, das war immer eindeutig. Wer ein
535 n vorher gehabt hat, hat selten dann ein o geschafft. Der hat vielleicht ein z dann geschafft und
536 das war dann für mich ok. Wenn er das Zielbild kann, dann ist das super. Das n ist für mich dann
537 aus der Welt gewesen. Dann heißt das für mich, er hat es da noch nicht gekonnt und jetzt kann er
538 es. Natürlich, wenn ich solche Extreme habe, dass ich dann ein n habe, wenn gar nichts da war,
539 dann überprüfe ich dann nochmal, damit ich mir sicher bin, er kann das wirklich. Sonst habe ich
540 Aussage gegen Aussage, Können gegen nicht Können. Wenn ich es dann nochmal mache (das ist
541 meine Philosophie) und er kann dann wieder etwas, dann wird er das sich wirklich angeeignet
542 haben. Da schaue ich dann, wenn es wirklich um ein n geht, dass mal gar nichts da war, da reicht
543 mir dann nicht eine Prüfung. Das muss ich jetzt nicht schriftlich... Ich sichere meine
544 Aufzeichnungen und dann geh ich hin, während der Stunde und sage ihm „Rechne noch mal
545 das!“ und sehe ihm zu, wenn wir das nochmal durchgehen oder nehme ihn dran oder lasse ihn
546 an der Tafel rechnen. Das ist für mich. Wenn der dann spontan in der Stunde ohne Vorbereitung
547 an die Tafel herauskommt und das rechnen kann, das genügt für mich, dass ich sage „Das kann
548 er jetzt!“.

549 I: Das wäre anders herum, wenn du das Gefühl hast, du möchtest die das jetzt nochmal
550 anschauen.

551 L7: Genau, ja.

552 I: Genau. Das heißt eigentlich läuft das eh ein bisschen auf die Entscheidung hinaus, wie du das
553 liest, was in diesem Feld steht, wenn du dir für den Bereich Teilbarkeit einträgst, wie du das
554 alles von T1 und T2 liest und das ist eigentlich eh wieder etwas, das wirst du vielleicht ähnlich
555 handhaben, wie am Ende vom Semester. Du siehst dir das einfach insgesamt an und entscheidest
556 das dann.

557 L7: Genau.

558 I: Ohne irgend ein Auszählverfahren oder so etwas.

559 L7: Ja.

560 I: Wenn ich das richtig verstehe, dann haben ja theoretisch die Schüler sehr viele
561 Kompensationsmöglichkeiten. Sie können zu jedem Lernziel jeder Zeit sagen, das möchte ich
562 heute noch probieren. Einerseits, wie ist das zeitlich, dass sich das ausgeht? Auch der
563 Vorbereitungsaufwand würde mich interessieren, wie mühsam das für dich ist, das ständig
564 dabei zu haben?

565 L7: Das ist gar nicht mühsam, weil ich überlege mich zu jeder Kompetenz Beispiele und dann
566 stelle ich die einfach zusammen und dann habe ich die einfach auf einem Zettel und dann muss
567 ich ihm einfach einen Streifen abschneiden. Es sind die selben Beispiele, also es bekommt ja
568 nicht jeder ein anderes. Wenn zwei nebeneinander sitzen, dann kann ich ihnen ja eine Wand
569 geben. Der Aufwand, dass sie diese Beispiele haben, der ist es gar nicht, weil man bereitet bei
570 der Schularbeit zum Beispiel einfach mehr Beispiele, dann habe ich sie in der Sammlung. Davor
571 muss ich ein bisschen überlegen, dass ich weiß, was ich überprüfen und an welchen Beispieln
572 kann ich das überprüfen. Was sind gute Beispiel? Wenn ich mir die vorher schon herrichte, dann
573 ist es mir egal, wenn der eine das heute sagt und der andere morgen. Weil du gesagt hast vom
574 zeitlichen Aufwand, wird das ein Wahnsinn sein: Natürlich sagt er, dass er sich das ausbessern

575 will, aber die haben ja noch Englisch, Deutsch, Musiktest, Geschichtetest, es ist nicht so, dass sie
576 sich jede Stunde melden, dass sie sich etwas ausbessern wollen. Ich dachte mir auch am Anfang,
577 wenn jeder sagt er möchte sich etwas ausbessern... Aber es ist nicht so. Es ist typisch, dass wenn
578 sie mal nichts haben, dass dann meistens eh alle gleichzeitig das machen. Es hat sich so
579 eingespielt, dass das nicht ständig ist.

580 I: Ok. Die Beispiel hast schon, weil die von der Schularbeit von der Vorbereitung noch da sind
581 oder von der Lernzielkontrolle oder was auch immer.

582 L7: Naja, ich setze mich hin und sehe mir an, was ich bei dem Stoff überprüfen will und mache
583 die Kompetenzüberprüfung, die Schularbeit und noch eine Partie Beispiel, dass ich so einen Pool
584 habe und dann habe ich das.

585 I: Ach so, verstehe! Wenn du den Bereich Teilbarkeit fertig hast, dann überlegst du gleich,
586 welches Beispiel gebe ich zur Schularbeit, falls die noch andere schriftliche Wiederholungen
587 haben „Was gebe ich dort?“, und dann überlegst du dir noch ein Beispiel für eventuelle
588 Kompensationen.

589 L7: Genau.

590 I: Ok, jetzt habe ich es verstanden! Hast du da auch schon irgendwelche Erfahrungen mit
591 Auswüchsen von strategischem Verhalten erlebt?

592 L7: Nein. Bei den Schülern, so dass sie spekulieren?

593 I: Naja, von Kollegen habe ich zum Beispiel gehört, dass die Leute irgend einen Bereich bei der
594 Schularbeit bewusst auslassen und den dann bei der Komensationsprüfung machen, wo sie nur
595 das lernen müssen. Das geht dann schneller mit weniger Aufwand.

596 L7: Nein.

597 I: Nein, gar nicht.

598 L7: Nein, noch nie. Ich glaube, dass sie das gar nicht... Ich zwinge sie ständig, dass sie mitlernen
599 und mache so viele Dinge und sie wissen, dass ich so grantig wäre, wenn sie das tun würden. Ich
600 glaube es kommt sehr auf die Klasse an. Das ist genau so, wie man bei einem schummelt und bei
601 einem anderen nicht. Ich weiß, dass sie sich bei mir nicht schummeln trauen. Ich habe jetzt
602 schon meine Maturanten, habe mein 25. Dienstjahr und sie haben gesagt, „Nein!“, immer und
603 überall, aber bei mir haben sie gewusst, dass es ein Ding der Unmöglichkeit ist. Wenn ich da
604 jemand erwische, dann ist das so arg, weil ich dann so hab [gekränkt] und beleidigt bin, weil ich
605 jedem die Chance gebe, dass ich es erkläre und das ist dann so ein Ding. Das haben sie gewusst
606 und deswegen hatten sie davor schon so eine Panik. Noch dazu kenne ich alle Tricks und ich
607 verstehe nicht, wie es Kollegen gibt, bei denen Schüler während der Schularbeit googlen. Ich
608 kann mir das nicht vorstellen, was machen die? Springen die während der Schularbeit beim
609 Fenster raus und kommen danach erst wieder herein, oder was passiert da, dass die nichts
610 mitbekommen. Was ich da alles höre, was Schüler schummeln... Aber ich denke mir, da sind die
611 Kollegen selbst schuld, wenn sie so dumm sind und das alles nicht mitbekommen, was die
612 aufführen. Daher habe ich auch solche Sachen [Interpretation: meint strategisches Verhalten]
613 nicht. Wenn ich mal so eine Klasse habe, wo ich solche dabei haben, dann müsste ich mich mit
614 dem auseinandersetzen und mir etwas einfallen lassen, aber momentan habe ich es nicht, daher
615 beschäftigt mich das nicht.

616 I: Na gut, eh erfreulich! Der nächste Punkte wäre Kommunikation und Partizipation. Da wäre
617 eine Frage, wann du das Leistungsbeurteilungskonzept (also den Raster) kommunizierst und in
618 welcher Unterrichtssituation, du dich dann auch wieder direkt darauf beziehst.

619 L7: Wie meinst du das, wie ich das kommuniziere?

620 I: Naja, ganz am Anfang vom Semester, werden die Schüler das wahrscheinlich mal bekommen.

621 L7: Ganz genau! Als ich es eingeführt habe, hat es einen Elternabend gegeben. Ich habe ihnen
622 erklärt, warum ich das mache, was ich damit bezwecke. Beim Sprechtag habe ich ihnen genau
623 gesagt, welche Kompetenzen es gibt, also nicht wegen der Note, sondern was sie können
624 müssen. Das wird laufend kommuniziert. Die Schüler bekommen am Anfang gleich in der ersten
625 Stunde ihren Raster. Heuer haben sie schon richtig darauf gewartet. Wir haben einen neuen
626 Schüler und sie haben mich gleich gefragt, ob er den vom Vorjahr auch bekommt. „Weil da
627 müssen wir ja, die Kompetenzen vom Vorjahr von den Bruchzahlen haben.“ Ich habe das aber in
628 der ersten nicht gemacht, sondern in der zweiten, daher haben wir bei einem kleinen Ding noch
629 nichts stehen gehabt. Sie haben alle den alten KR mitgebracht und gesagt, da fehlt noch etwas, da
630 müssen wir noch etwas machen. Sie kennen sich also aus und haben den mit. Der muss schön in
631 der Mappe sein. Es gibt ein schönes Inhaltsverzeichnis, dass sie dabei haben müssen. Nach jeder
632 Schularbeit kommuniziere, nach jeder Kompetenzüberprüfung, weil sie sich das selbst
633 hinschreiben müssen. In der ersten Klasse habe ich dann auch mal... Da müsste man schauen
634 Bewertung T1 und Bewertung T2, dass wir das ja richtig eintragen. In der 1. Klasse habe ich
635 gesagt, dass sich jeder seinen nimmt und dann habe ich ihnen meine Eintragungen vorgelesen,
636 was da sozusagen stehen müsste. So haben wir das mal trainiert. Jetzt in der 2. Klassen erwarte
637 ich mir schon, dass sie selbst schon fähig sind. Voriges Jahr habe ich noch keine
638 Kurzbezeichnungen gehabt, da habe ich nur die Überschriften gehabt. Da haben sie natürlich
639 immer die Überschriften „suchen“ müssen. Jetzt geht das leichter, weil sie wissen bei T2 trage
640 ich die Bewertung ein. In der 1. Klasse (überhaupt Erstklassler) war das noch ein bisschen sehr
641 schwierig ohne Kurzbezeichnungen diese Dinge einzutragen. Das war ein bisschen eine
642 Herausforderung. Aber wie gesagt 1. Klasse und ohne Kurzbezeichnungen. Ich habe heute zum
643 Beispiel gesagt, dass am Freitag alle ihren Raster mitnehmen um zu vergleichen, ob das eh
644 hingehaut hat.

645 I: Und auf allen schriftlichen Wiederholungen, die ich bis jetzt gesehen habe und auch auf allen
646 Kompetenzchecks, ist das immer ausgewiesen, welche Aufgabe zu welchem Lernziel gehört. Also
647 das ist eigentlich ganz transparent und direkt.

648 L7: Das schon, ja.

649 I: Aber es gibt auch andere Sachen wie die Umwandlungsaufgaben, wobei die fallen auch
650 bestimmt da wo rein.

651 L7: Nein, das kommt jetzt nicht hier vor. Daher habe ich auch bei der Schularbeit diesmal so
652 etwas gehabt: Wiederholung aus der 1. Klasse, da hat es zum Beispiel nur Punkte gegeben. Da ist
653 keine Bewertung gegeben, weil das jetzt nichts mit unserem Ding zu tun hat. Daher ich noch
654 nicht mit KR beurteile, dass ich einfach sage, da gibt es noch Punkte, das haben wir nirgends im
655 Raster.

656 I: Da müsstest du sonst überlegen, wenn es die Punkte noch nicht gibt, wie du das dann noch
657 dazu bekommst.

658 L7: Wegen der Aufzeichnung: Sie haben für mir auch so etwas bekommen. Kompetenzschritt 2.
659 Klasse Name. Das sind die Umwandlungen. Da trägt sich jeder seine Punkte bei den
660 Umwandlungen ein. Das ist echt nur für sie selbst diese Aufzeichnungen. Da mache ich zum
661 Beispiel bei den Gleichungen auch immer am Freitag ein Beispiel, auch beim Bruchrechnen.
662 Natürlich ist Bruchrechnen auch eine Kompetenz von hier, aber ich lege es jetzt nicht so wirklich
663 um auf das. Da ist mir einfach wichtig, dass sie sehen, ob sie sich verbessert haben oder nicht
664 und da gibt es einfach Punkte dazu.

665 I: Das ist sozusagen nach Leistungserhebungen und das ist geordnet nach dem Lernziel.

666 L7: Natürlich könnte man das auch in Zukunft mit so etwas machen, dass ich da nicht Punkte
667 habe, sondern dass sie sich hier aufschreiben immer wieder. Dass ich Umwandlungen mache
668 oder Bruchrechnungen und da gibt es dann auch ein o, z, u, n. Das ginge genauso. Und sie
669 schreiben sich immer o, o, o, o auf. Einfacher ist es natürlich hier, weil was jetzt ein o ist und was
670 ein z, da ist so viel Spielraum. Das ist schwierig bei so kurzen Beispielen. Wenn ich sage das
671 Beispiel zählt 4 Punkte und sie sehen die Punkteanzahl, da tun sich Schüler leichter. Da sehen sie
672 jetzt habe ich 1 Punkt, jetzt habe ich 2 Punkte, jetzt habe ich 3 Punkte und jetzt habe ich 4
673 Punkte. Sie sehen schon diese Aufzeichnungen, das heißt sie sind es gewöhnt sich selbst zu
674 beurteilen. Da sind sie auch richtig gierig drauf, dass sie hier besser werden.

675 I: Mhm, verstehe. Wobei hier in erster Linie die Punkte reinkommen, die du draufgeschrieben
676 haben.

677 L7: Mhm, ich schreibe ihnen die Punkte drauf und sie tragen es sich da ein.

678 I: Vor der Schularbeit machst du das auch direkt in der Stunde, wenn du zum Beispiel etwas zu
679 den Teilbarkeitsregeln gemacht hast, dass du ihnen sagst, „Schaut her, das haben wir genau da
680 gemacht. Seht mal nach wo das im Raster ist. Ok, das ist ein eigener Bereich. Das ist also schon
681 etwas wichtiges.“

682 L7: Mhm, beim Schularbeitsstoff stehen auch die Kompetenzen extra drauf.

683 I: Gibt es auch die Möglichkeit für Schülerinnen und Schüler, den Kompetenzraster
684 mitzugestalten auf irgend eine Art und Weise?

685 L7: Nein, das habe ich noch nicht gehabt jetzt.

686 I: Ja eh, das hat noch nie wer gehabt. Das ist eine Frage, die ist leider rein aus der Literatur da
687 rein gekommen. War bis jetzt noch nie relevant. Da können wir nachher vielleicht noch reden.

688 L7: So sieht der Stoff zum Beispiel aus: Ich schreibe das zwar so auf, mache aber extra die
689 Kompetenzen, die es trifft. Du musst auch für schwache Schüler etwas machen, damit sie lernen
690 können und das im Buch auch finden und hier haben sie eben die Kompetenzen.

691 I: Das ist das, worauf sich das dann bezieht T1, B1. Du hast auf jeden Fall, dass sie die
692 Bewertungen, die sie bekommen hier viel mitdokumentieren, hier, aber auch auf dem anderen
693 Zettel, den wir gesehen haben. Hast du teilweise auch schon Erfahrungen gemacht mit
694 Selbstbewertung, wo sie auch wirklich schauen, wie gut sie waren bei der Schularbeit oder
695 vielleicht auch eine Peerevaluation, wo das gegenseitig geht, oder so?

696 L7: Sie sagen mir hier immer vorher, was sie glauben, dass das ist. Sie bewerten sich immer
697 vorher selber. Ich lasse sie auch selbst viel evaluieren.

698 I: Was zum Beispiel?

699 L7: Ich lasse mich selbst auch immer evaluieren, was sie verstanden haben von dem Ganzen. Wir
700 haben so ein Tool, Tevalo heißt das, von der PH-Burgenland, was ich anwende. Oder ich mache
701 einfach selbst ein paar Fragen ohne Name und so. Sie wissen, dass das nichts schlechtes ist, sie
702 können mir Dinge selbst sagen und es wird nie auf die Schüler selbst zurückfallen, da bin ich
703 kritikfähig. Wenn man mal so eine Vertrauensbasis aufgebaut hat, dann spricht sich das auch ein
704 bisschen in anderen Klassen herum, ob der Lehrer das wirklich so meint, wie er es sagt. Da gibt
705 es überhaupt kein Problem, die sagen dir wirklich alles. Das ist ein sehr gutes Verhältnis. Wenn
706 man echt so kurze Überprüfungen macht und das darf der Nachbar dann benoten, dann sind sie
707 oft viel strenger als ich. Das ist immer lustig zu sehen, wie sie sich gegenseitig benoten. Wir
708 machen viel so Gruppenarbeiten oder Partnerarbeit oder Murmelgruppen und so. Also Feedback
709 und Evaluierung ist Gang und Gebe. Ich will sie zwingen, dass sie sich mit dem lernen sich selbst
710 einzuschätzen. Es darf niemand bei mir schockiert sein über seine Note. Das gibt es nicht. Dann
711 ist etwas falsch gelaufen. Es muss jeder auf den Punkte genau wissen, was er im Zeugnis dann
712 für eine Note hat und mir auch erklären können warum. Das hat bis jetzt immer gut funktioniert.

713 I: Und wenn die sich bei einer Gruppenarbeit jetzt gegenseitig einschätzen, ist das eher etwas wo
714 du schaust was kommt von ihnen oder wo sie dann auch nach gewissen Kriterien das machen
715 sollten. Wie viel ist denen zum Beispiel klar, dass es wesentliche und unwesentliche Bereiche bei
716 der Aufgabe gibt oder wie viel ist ihnen klar, was du mitdenkst wenn du o, z, u, n gibst oder ist es
717 eher so, dass sie es mal machen sollen und dann schauen wir was raus kommt?

718 L7: Nein, nein. Ich habe das erst einmal gemacht und man muss dazusagen, dass sie ja erst in
719 der zweiten Klasse sind. In der ersten Klasse bin ich mit ihnen diese Begriffe durchgegangen und
720 anhand von einem Beispiel haben wir das gemacht, was sie glauben dass ein o wäre oder warum
721 glaubt ihr das, was heißt das? Da sind wir diese Begriffe durchgegangen, damit sie ein bisschen
722 was damit anfangen können. Den Eltern habe ich beim Elternabend auch diese Begriffe erklärt,
723 damit die auch ein bisschen etwas damit anfangen können. Jetzt (das habe ich aber erst vor, das
724 habe ich noch nicht gemacht) sollen sie wirklich mal mit dem Blick, „Ok, der hat es wirklich über
725 die Grundanforderungen geschafft.“, versuchen ein Beispiel zu bewerten. Das möchte ich jetzt in
726 der 2. Klasse tun, dass sie wirklich bei einem Nachbar diese Begriffe anwenden. Damit man sie
727 sensibilisiert auf diese Grundanforderungen, das Wesentliche überwiegend und so. Aber ich
728 denke in der 2. kann ich noch nicht zu viel machen. In der Oberstufe sollte das überhaupt kein
729 Problem sein, aber in der 2. halt in kleinen Portionen.

730 I: Ok. Die Wahl und Gliederung der Lernziele, das war eigentlich relativ klar, denke ich. Die
731 Lernziele kommen aus dem Lehrplan und ebenso die Gliederung. Das haben wir auch alles
732 gemacht. Hm, das ist eigentlich eine spannende Frage: Vermutlich läuft das sowieso eher
733 implizit, es geht jetzt nämlich um die Gewichtung der einzelnen Lernziele, man könnte auch
734 sagen von den einzelnen Buchstaben. Gibt es für dich Überlegungen dazu, was wie stark
735 gewichtet wird? Extrem gesagt ist das erste z vom T1 gleich viel wert wie das dritte? Ist das
736 zweite z vom T1 gleich viel wert wie da erste vom H2? Was sind Überlegungen von dir in die
737 Richtung?

738 L7: Dafür haben wir ja diese Unterstriche, diese Spiegelstriche weggenommen und haben das
739 Ganze. Also wir haben ganze Teilbarkeit. Weil ansonsten könntest du nie das T1 mit dem B1
740 vergleichen. Das kann man nicht. Die Teilbarkeit ist aber genau so wichtig wie die Bruchzahlen,
741 weil wenn ich die nicht kann, kann ich auch keine Bruchzahlen. Da haben wir uns bei der

742 Erstellung vom KR schon diese Überlegungen gestellt. Das haben wir schon so eingeteilt in diese
743 3 Punkte, dass diese 3 Punkte wirklich gleich gewichtig sind. Das ist schon passiert

744 I: Ok, das ist also schon bei der Einteilung bedacht worden, was von dir als Lehrerin insgesamt
745 eine Einstufung bekommt, sollte in etwa gleich groß sein, sodass du sagen kannst, Teilbarkeit
746 vom gelben Bereich ist gleich breit ungefähr wie Prismen und Körper beim grünen.

747 L7: Genau.

748 I: Ok. Ja, dann kommen noch ein paar allgemeine Fragen bzw. Antworten. Wir sind hier in einer
749 AHS. Du hast schon gesagt, dass du ungefähr 25 Jahre Erfahrung hast und vor einem Jahr
750 angefangen hast, mit den Kompetenzrastern nebenbei zu arbeiten, als Unterstützung der
751 Beurteilung aber nicht ausschließlich.

752 L7: Genau.

753 I: Das war jeweils in der 1. AHS voriges Jahr und jetzt halt in der 2. AHS.

754 L7: Genau.

755 I: Und du hast insgesamt nur eine Klasse?

756 L7: Nein, ich habe auch eine 7. Klasse und eine 3., also ich habe 3 Klassen, aber ich mache es nur
757 in der 2. Klasse mit den KRn. Ich habe also 3 Klassen und bin auch noch an der [Institution], also
758 halb halb.

759 I: Ja passt, dann haben wir alles. Vielleicht kur zum Ziel von meiner Arbeit: Ich versuche
760 Gestaltungsbereiche zu identifizieren, die man hat, wenn man ein Leistungsbeurteilungssystem
761 mit KR erstellen will. Ich muss mir überlegen wie ich zu meinen Lernzielen komme und wie ich
762 die gliedere. Ich muss mir überlegen, ob ich das eher qualitativ oder quantitativ machen will. Ich
763 möchte einfach verschiedene Optionen herausarbeiten, die verschiedene Vor- und Nachteile
764 haben. Nicht mit einem Anspruch auf Vollständigkeit, aber was sich halt ausgeht in der Arbeit.
765 Abschließend ist nur die ganz offene Frage, ob es für dich noch Dinge gibt in dem Bereich, wo du
766 sagst, das hat dich sehr beschäftigt oder wo du denkst, dass es besonders wichtig ist für meine
767 Arbeit, mich damit auseinanderzusetzen?

768 L7: Das Wichtigste davor ist, dass man sich wirklich überlegt, dass man mit den KRn eigentlich
769 den Unterricht verändert. Also dass der Blick auf den Unterricht ein ganz anderer wird und
770 werden muss. Das ist ganz wesentlich. Ich kann nicht mehr nach dem Buch, nach Schema F
771 unterrichten. Das passt nicht zusammen. Ich muss mir vorher immer überlegen, was ich möchte,
772 dass sie nach dieser Stunde können. Wenn ich nach dem gehen, dann passt das zusammen.
773 Daher kann man nicht hergehen, einen KR entwickeln und sagen, „Da habt ihr, ihr Lehrer, jetzt
774 müsst ihr nach dem unterrichten! Vorher hat es die Noten gegeben von 1-5 und jetzt lernt ihr
775 das!“, das geht nicht, das kann nicht funktionieren. Man muss das wirklich selbst auch wollen
776 und sagen, dass einem wichtig ist, dass die Schüler das können. Dann macht es Sinn. Wenn
777 diesen KR eine Lehrerin nimmt, die sagt das ist ein Blödsinn und meint, dass sie da halt
778 irgendetwas ausfüllt, dann wird es nicht funktionieren. Du siehst ja wie viele Aufzeichnungen ich
779 hier habe, ich finde sie ja selbst schon nicht mehr. Ich bin dagegen, dass man sagt „So viele zs
780 oder os oder so ergeben dann dies und das.“, ich finde das ist nicht gut. Aber ich frage mich, wie
781 man es wirklich schaffen will, das jemand der 4 Klassen hat, dass das für den wirklich machbar
782 ist. Ich glaube trotzdem, dass wenn man schon Erfahrung hat, dass das dann im Bereich des

783 möglichen wäre, dass man das richtig anwendet (man hat ja auch eine pädagogische
784 Ausbildung). Es gibt solche und solche, dann ist es wieder nicht ok, nicht fair das ganze. Es ist
785 schwierig, verdammt schwierig. Ich bin neugierig, ob es da irgendwann mal eine Lösung geben
786 wird oder ob wir das überhaupt jemals als Beurteilung haben werden. Das wissen die ja auch
787 noch nicht.

788 I: Na gut. Ja, wenn du nichts mehr hinzufügen willst, beende ich damit zumindest mal die
789 Aufnahme.

IV.15.8 Interview mit L8

- 1 Aufgrund einer technischen Panne, wurde der erste Teil des Interviews leider nicht
2 aufgezeichnet. Glücklicherweise sind die Unterlagen, die von der Lehrkraft zu Verfügung gestellt
3 wurden, sehr detailliert und im ersten Teil ging es vor allem darum diese zu erläutern. Die
4 Absätze W1 bis W6 wurden aus den Unterlagen wiederhergestellt, ab der Zeilennummerierung
5 handelt es sich um ein Transkript auf Basis der Aufnahme:
- 6 L8-W1: Bei der Beurteilung verwenden wir eine Entscheidungsgrundlage, die auf den
7 Empfehlungen des ZLS basiert. Sehr gut: min. die Hälfte der Handlungsbereiche A, Rest B. Gut:
8 Dreiviertel der Handlungsbereiche A od. B, Rest C. Befriedigend: Mind. dreiviertel C oder höher,
9 Rest D. Genügend: In allen wesentlichen Bereichen D, Eigenständigkeit fehlt in 1 oder 2
10 Bereichen. Nicht genügend: Wenn ein oder mehr Handlungsbereiche mit E bewertet wurden.
- 11 L8-W2: Bei der Beurteilung am Semesterende ist die Entscheidungsgrundlage des ZLS unsere
12 Grundlage. Tendenzen in den einzelnen Handlungsbereichen werden berücksichtigt und zuletzt
13 erbrachte Leistungen haben größeres Gewicht. Außergewöhnliche Ausreißer werden analysiert
14 und Stärken können möglicherweise Schwächen in anderen Bereichen kompensieren.
- 15 L8-W3: Die Taxonomie nach der die Leistungsfeststellungen überprüft werden: A: Die Lernziele
16 wurden übertroffen. Es wurde mehr gezeigt, als im Unterricht geübt wurde. B: Die Lernziele
17 wurden zur Gänze erfüllt. C: Die Lernziele wurden zum Teil erreicht. Das Wesentliche wurde
18 teilweise erfasst. D: Die Lernziele wurden nur mangelhaft erreicht. Das Wesentliche wurde
19 teilweise erfasst. E: Keine bewertbare Leistung. Die Lernziele wurden nicht erreicht.
- 20 L8-W4: Wir haben schulintern für jeden Handlungsbereich einen Kriterienkatalog entwickelt,
21 der die Einstufung in die Taxonomie (A-E) regelt. (siehe Anhang)
- 22 L8-W5: Die Schularbeitsnoten spielen nicht mehr die zentrale Rolle wie früher, es geht um die
23 Lernziele und vor allem um die Handlungsbereiche. Ein Kind mit je ein Genügend auf die 2 SAN
24 des Semesters, kann bei mir sowohl ein Nicht genügend als auch ein Befriedigend bekommen.
- 25 L8-W6: Ich mache nach jedem inhaltlichen Kapitel eine Kompetenzüberprüfung, bei der ein oder
26 mehrere HBe überprüft werden. Bei den SAN werden manche Lernziele noch mal überprüft.
- 27 I: Also Korrigieren und Bewerten haben wir gerade durchgemacht. Das Beurteilen, wäre jetzt
28 noch interessant. Entschuldigung eigentlich haben wir Bewerten und Beurteilen gemacht, aber
29 kannst du mir anhand von dieser Schularbeit erklären, wie deine Korrekturen aussehen, damit
30 du beim Handlungsbereich 3 deinen Buchstaben machen kannst?
- 31 I8: Das hätt ich mitnehmen können. Also mal richtig/ falsch, richtig/ falsch, dann sehe ich es mir
32 mal an.
- 33 I: Entschuldigung, nur kurz für die Aufnahme, wir sind jetzt bei der 1. Schularbeit vom 18.11.16,
34 damit ich dann mitschauen kann, wenn ich es mir wieder anhöre.
- 35 I8: Ich kontrolliere es einfach mal auf richtig und falsch bzw. da unten, wo der Fehler gefunden
36 ist, das sehe ich mir im Ganzen mal an. Dann sehe ich einfach mit Hilfe von dem Raster drüber.
37 Wenn alles richtig ist oder wirklich nur Kleinigkeiten falsch sind, dann gebe ich ein A. „Das
38 Zielbild wurde übertroffen.“ Vor allem wenn das sehr gut erklärt worden ist. Wenn hier eine

39 Kleinigkeit ist, hier etwas, hier etwas, hier etwas, also wenn in alle Punkte kleine Mängel und
40 Unstimmigkeiten und Unklarheiten sind, aber zum Großteil die Punkte gut erfüllt wurden und
41 begangene Fehler eine geringe Auswirkung haben, dann ist es ein B. Das sehe ich mir wirklich im
42 Ganzen an. Ist hier nahezu alles falsch und nur hier ein bisschen was und hier, dann ja... je
43 nachdem wie es hier steht. Ich vergleiche immer das mit diesem Raster.

44 I: Ok. Du hast diese Kriterien, die ausformuliert sind und transparent, aber du hast jetzt kein
45 strenges mechanisches Regelwerk, wo du...

46 I8: Nein, von dem bin ich jetzt weg, das habe ich früher immer gehabt. Ich hatte
47 Punkteverteilungen, die ich in Prozente umgerechnet habe und davon bin ich jetzt bewusst weg
48 gegangen, wie alle eigentlich. Das ist dann so um einen Punkt mehr oder weniger hat man einen
49 1er oder 2er mit so und so viel Prozent. Von dem habe ich bewusst versucht wegzukommen und
50 das von oben zu sehen über die Kriterien.

51 I: Ok. Das ist einfach dein Gesamteindruck von diesen 5 Beispielen, ...

52 I8: Genau, aber schon mit diesem Raster.

53 I: ...die du dann nach diesen qualitativen Kriterien abcheckst und dann schaust, „Ok da kommen
54 wir auf C.“

55 I8: Was halt dann wegfällt ist einfach dieses Punktesuchen. Wir haben eine Zeit lang das LMS,
56 das Lernen mit System, in der Schule gehabt. Kennst du das?

57 I: Ja.

58 I8: Das ist eine riesige Lernplattform und die Kinder können schauen, welche Note sie haben.
59 Das ist alles nur in Prozent geregelt, jedes Machen, jedes Tun. Teilweise hat es den Kindern sehr
60 gefallen, aber es war dann so „Ach, jetzt fehlen mir nur 0,1% auf das und das!“. Es ist nur mehr
61 um die Prozent gegangen und nicht mehr um das Wissen und das Können. Es sind die Inhalte
62 total verloren gegangen. Es ist nur um die Prozentpunkterl gegangen. Jetzt sind wir von dem
63 weg. Ich sehe es schon als Vorteil, wenn ich auf dem Raster das sehen kann.

64 I: Ich nehme an und hoffe sogar, dass die Schüler jetzt auch schauen, „Ah, wenn ich jetzt in
65 diesem Bereich noch ein C schaffe oder so, dann würde ich vielleicht noch eine bessere Note
66 bekommen!“

67 I8: Genau.

68 I: Was ist für dich der qualitative Mehrwert, wenn sie um ein B kämpfen statt um 2% mehr?

69 I8: Weil es trotzdem mehr um den Inhalt geht und nicht nur um Prozente. „Ok, was muss ich hier
70 jetzt können? Ah, ich muss rechnen und operieren können oder ich muss interpretieren
71 können!“ Natürlich, ist das dann kämpfen. Oh, das habe ich fast vergessen: Wir machen auch das
72 Prinzip der 2. Chance. Ein Kind kann kommen, vor allem wenn es ein E oder D hat und sagen,
73 dass es das ausbessern will.

74 I: Machen wir das gleich, nur noch eine Frage, dann haben wir die Frage 2 nämlich ganz. Wo
75 verwendest du denn bei diesen Beurteilungsschritten schriftlich oder mündlich (egal in welcher
76 Form) quantitatives Feedback... Was?! Nein. Das haben wir auch schon, dann können wir gleich
77 zu den Kompensationschancen gehen. Erzähl einfach mal wie das funktioniert!

78 I8: Die 2. Chance?

79 I: Die 2. Chance!

80 I8: Ich habe zum Beispiel überprüft Rechnen mit Körper, Volumenberechnungen, der
81 Inhaltsbereich Körper. Ein Kind hat bei der Kompetenzüberprüfung das absolut verhaut, hat also
82 keine bewertbaren Leistungen. Es ist nichts da, gerade mal ein paar Mängel. Es hat ein D oder E.
83 Dann sage ich dem Kind, „Da können wir nochmal üben, wir können nochmal fördern oder
84 gemeinsam verbessern und schauen, wo sind deine Fehler.“ Dann bekommen sie ähnliche
85 Aufgaben um noch mal zu sagen, jetzt kann ich es. Das bringt total viel, weil dann sagen sie, „Jetzt
86 habe ich es verstanden!“ Entweder waren sie davor zu faul oder haben es wirklich noch nicht
87 begriffen und durch dieses nochmal beschäftigten, können sie es nochmal machen. Aber es ist
88 freiwillig.

89 I: Es ist freiwillig und kann sich jeder, der es versuchen will, diese Kompensationsmöglichkeit
90 auf jedem Niveau machen? Kann einer der jetzt B hat, ich würde eigentlich so gern eine
91 Kompensation auf A machen?

92 I8: Nein, sonst wird das nur Prüfen und es wird nie fertig. Ich habe 20 Kinder in der Klasse und
93 dann musst du nur mehr prüfen und nachschreiben. Das ist ein Wahnsinn. Dann muss ich 100
94 000 Sachen machen und nachschreiben. Wir haben uns geeinigt auf E und in Ausnahmefall D.
95 Das passiert immer wieder Kindern, die sind sonst C oder B und da haben sie aus irgend einem
96 Grund das total schlecht gemacht und dann können sie es sich ausbessern.

97 I: Also jeder, der bei einer Kompetenzüberprüfung ein E hat, oder in Ausnahmefällen ein D hat...

98 I8: Genau!

99 I: ...kann dann fragen ob er das kompensieren darf.

100 I8: Und dann trage ich mit Datum ein, dass er ein E hat und wenn er es ausbessert mache ich
101 einen Pfeil nach oben, dann sehe ich ok, er hat jetzt ein C. Ich sehe also schon beide Ergebnisse.

102 I: Das wäre die nächste Frage gewesen: Erstens wie weit kann jemand kompensieren? Wenn
103 jemand ein E gehabt hat und jemand zeigt eine wirklich hervorragende Leistung, machst du den
104 Pfeil dann bis zum A?

105 I8: Ja, das mache ich dann schon bis zum A, aber ich sehe im Raster er hat es ausgebessert und
106 ich sehe trotzdem die Leistungen über das ganze Jahr. Wenn das ständig ein E ist und dann ein A,
107 wenn er spekuliert, „Jetzt, mache ich ständig nichts und dann mache ich etwas.“, das sehe ich
108 dann schon.

109 I: Wenn du dann deine qualitativen Kriterien anwendest um zu sagen, wo er am Ende vom Jahr
110 im Handlungsbereich 1 liegt, wertest du das dann als ein normales A oder sagst du, das war
111 eigentlich kompensiert, die alte, originale Leistung soll trotzdem noch etwas zählen.

112 I8: Als volles A werte ich es nicht, schon abgeschwächt. Ich werte es nicht als E oder so, aber
113 schon abgeschwächt.

114 I: Also da hast du jetzt auch nicht wirklich strenge Regeln, wo du sagst, wenn er es von E auf A
115 schafft, dann ist es ein B, oder so.

116 I8: Nein.

117 I: Nein, du siehst es einfach und dann...

118 I8: Genau, ich sehe er hat es wiederholt. Er hat den Stoff verstanden. Dann sehe ich es im
119 Zusammenhang mit den ganzen Leistungen.

120 I: Hast du auch schon Erfahrungen gemacht mit Auswüchsen von strategischem Verhalten?

121 I8: Ganz wenig. Wir haben eigentlich nur sehr gute Kinder, die sehr bemüht sind. Da passiert es
122 vielleicht mal, dass sie einen schlechten Tag gehabt haben oder wirklich nichts gelernt haben.
123 Dann ist die 2. Chance super. Es gibt auch Kinder, die wollen die 2. Chance und es ist genau so
124 schlecht wie die vorige, weil sie wieder nichts getan haben.

125 I: Ach so!

126 I8: Was bei manchen einfach gar nichts bringt. Das gibt es auch.

127 I: Ok, das habe ich gar nicht so gemeint. Du hast jetzt gemeint, es gibt schon Kinder, die das dann
128 probieren, aber wieder nichts können, weil sie sich nichts angetan haben.

129 I8: Genau. Aber das Strategische, dass sie sagen, „Ich lerne mal nichts und schaue es mir an und
130 habe dann eh die 2. Chance“, das ist weniger, also dass sie das wirklich ausnutzen.

131 I: Ich habe auch schon gehört von Kindern, die sagen „Ich mache den Handlungsbereich 1 gar
132 nicht bei der SA. Ich mache die 3 anderen und beim Kompensieren bekomme ich dann nur den
133 einen, da habe ich in beiden Fällen ein leichteres Spiel.“ So etwas hast...

134 I8: Nein, nein, nein.

135 I: ... nicht einmal vereinzelt erlebt?

136 I8: Nein, weil (man muss dazu sagen) beides steht dort. Es ist trotzdem beides sichtbar im
137 Raster. Sonst sagen alle, die am Anfang ordentlich lernen, dann tu ich gar nichts und warte es ab,
138 dann weiß ich vielleicht ob ich ein E bekomme.

139 I: Das war auch die Lösung der Kollegin, dass sie gesagt hat, das alte Ergebnis zählt jetzt auch
140 trotzdem.

141 I8: Ja, sonst wird das...

142 I: Ja, dann wird es inflationär genutzt.

143 I8: Das haben wir schon immer so gehabt, das beides drinnen ist. Eine Zusammenschau der
144 Noten, dass ich sehe, der hat sich da total ausgebessert, dass das Schlechte fast wegfällt.

145 I: Gut, die Frage hat sich auch erledigt. Taxonomie, was haben wir da noch? Nein, eigentlich ist
146 das schon relativ klar. Da ist die Frage, wie du feststellst, ob das Wesentliche überwiegend
147 erreicht ist. Also die Unterscheidung zwischen Genügend und Nicht genügend. Das ist im
148 Wesentlichen jetzt alles schon geklärt: Du hast deine qualitativen Kriterien für das Korrigieren,
149 dann wird das eingetragen und zum Schluss hast du wieder deine qualitativen Kriterien, wie du
150 zu einer Note kommst.

- 151 I8: Genau, dann entscheidet für die 5., mindestens die Hälfte der Ergebnisse C oder höher sind,
152 der Rest ist D. Das sehe ich dann eh.
- 153 I: Das ist quasi deine Interpretation von „das Wesentliche überwiegend erreicht“. So hast du das
154 umgesetzt, mit der Formulierung.
- 155 I8: Genau, das ist aber nicht von uns, das ist von ZLS, nach dem haben wir uns gehalten. Die
156 haben das entwickelt nach der Leistungsbeurteilungsverordnung. Womit wir am Anfang sehr
157 gekämpft haben, weil das relativ streng ist: Mindestens die Hälfte der Ergebnisse sind C oder
158 höher, der Rest D.
- 159 I: Ach ja. Das ist auch eine gute Frage!
- 160 I8: Das haben wir entschärft. Die hätten gehabt, dass wenn nur ein einziges D dabei ist, wenn ich
161 zum Beispiel habe A, A, A und ein A ist ein D, dann wäre es ein D, letztlich die ganze Note ein 4er.
162 Sobald ein Handlungsbereich D ist, ist die ganze Note schlecht und das haben wir an unserer
163 Schule gesagt, dass wir nicht machen können.
- 164 I: Nicht wenn einmal ein D vorkommt, sondern wenn der Handlungsbereich D ist, dann kann ich
165 nicht mehr heraus kommen, egal wie gut er hier ist.
- 166 I8: Ja. Sie haben es uns schon begründet: Zum Beispiel Wenn man in Deutsch 3 Bereiche hat:
167 Lesen, Schreiben, Sprechen. Wenn der nun einen Bereich hat, wo er absolut nicht lesen kann, wie
168 kann er dann aus der Schule kommen? Der hat nicht mehr als einen 4er. Aber es ist eh
169 normalerweise unrealistisch. Wenn ein Kind nicht Lesen kann, dann ist es normalerweise bei
170 den anderen nicht so gut.
- 171 I: Das kommt wahrscheinlich sehr selten vor, oder? Oder ist das etwas, wo eigentlich jedes mal 2
172 oder 3 dabei sind?
- 173 I8: Nein, ganz selten. Die Guten sind oben und es gibt Schwache, die sind halt da. Es gibt schon
174 Kinder, da ist es schwieriger in Mathe. In den Sprachen ist es schon leichter oft, dass Kinder halt
175 verbal gut sind, aber schriftlich nicht. Jetzt wird halt nicht mehr nur auf die Schularbeit geschaut,
176 sondern es zählt das Verbale auch, das Präsentieren. Es ist für viele Kinder eigentlich ein Vorteil.
- 177 I: Das wäre das. Auf der anderen Seite jetzt eher bei der Unterscheidung von Sehr gut, Gut und
178 Befriedigend, wie gehst du mit den Begriffen Eigenständigkeit und Anwendung auf neuartige
179 Aufgaben um, der dort in der Definition vorkommt. Das ist doch jetzt eher in das reingepackt,
180 was wir vorher schon gesagt haben. Also zuerst der Raster und dann nachher beim Beurteilen
181 diese qualitativen Kriterien. Wahrscheinlich geht es dann mehr um die Wahl deiner Aufgaben.
- 182 I8: Genau, es ist die Wahl der Aufgaben.
- 183 I: Es ist die Wahl der Komplexität.
- 184 I8: Wir haben dieses WEB Modell. Hier, das siehst du den Raster, die Komplexität der Aufgaben
185 (wie schwer oder leicht). Wo habe ich das? Das ist es. Das ist das, wo auch in den Büchern dabei
186 steht K1, K2, K3 also Komplexität 1, Komplexität 2, Komplexität 3. Jedes Mathebuch hat immer
187 das Beispiel H4...
- 188 I: Ja, ich weiß schon.

189 I8: Weil es ja 3-dimensional ist vom BIFIE.

190 I: Die Komplexitätsstufen sind das.

191 I8: Genau, die Komplexitätsstufen. Da kann ich dann schon unterscheiden. Es ist allerdings
192 wirklich die Wahl der Beispiele. Das zum Beispiel, da sehe ich schon die Komplexität darin. Ich
193 sage immer es gibt gute Aufgaben und schwächere. Hier bin ich allerdings auch noch in der
194 Entwicklung: Was ist wirklich eine gute Aufgabe, wo ich alles sehe? Die BIFIE Aufgaben zum
195 Beispiel, die sind sehr komplex. Da habe ich wirklich alle Stufen und das unterscheidet für mich,
196 ob es ein A, B oder ein C ist, bzw. ob es ein 1er, 2er oder 3er letztendlich ist. Wie komplexe
197 Aufgaben kann das Kind lösen?

198 I: Das ist auch etwas das über schriftliche...

199 I8: ...erkennbar ist, genau. Das ergibt sich dann eh, das trage ich dann eh in den Raster ein.

200 I: Generell eigentlich alles. Du hast viele Aufzeichnungen auch informell über Leistungen, die du
201 in diesem Systemplaner drin hast, aber wirklich für die Beurteilung relevant ist eigentlich alles
202 was schriftlich ist.

203 I8: Großteils, ja.

204 I: Großteils...

205 I8: Schon.

206 I: Außer? Ach so, außer die mündlichen Prüfungen!

207 I8: Genau, wenn ich ab und zu sage ok Argumentieren. Ich kenne viele Kollegen die sagen in der
208 1. dieses Argumentieren und Begründen am Anfang mit 10 Jahren ist mündlich noch einfacher
209 ist, als wenn sie das hinschreiben müssen. Ich hatte einmal etwas, da wurde falsch gerundet und
210 ich habe gefragt, was das Kind falsch gemacht hat und wieso. Da tun sich die Kleinen noch viel
211 leichter, dass sie das mündlich sagen im Gespräch, als wenn sie es formulieren müssen. Deshalb
212 mache ich das Argumentieren und Begründen auch immer wieder mündlich. Ich nehme das bei
213 den Kompetenzüberprüfungen heraus und mache den Bereich dann extra mal.

214 I: Gut. Wir kommen super voran, ich bin begeistert! Wirklich, manche Interviews sind so breit
215 zerstreut, aber bis auf das, dass hoffentlich auch die erste Hälfte aufgenommen ist, läuft es super.

216 I8: Ach, das merkst du dir schon!

217 I: Ok. Kommunikation und Partizipation: Wann und wie, in welchen Unterrichtssituationen
218 nimmst du auf deinen KR bzw. deine Lernziele Bezug?

219 I8: Am Schulanfang. Da machen wir mal einen Elternabend, weil wir alles umgestellt haben. Das
220 machen wir eigentlich jedes Jahr, dass die Eltern das mal sehen mit den Rastern. Wie
221 funktioniert das alles? Die Lernzielelisten. Wir haben jetzt schon das 3. Jahr, jetzt ist es für die
222 Kinder eigentlich schon sehr vertraut. Am Anfang bei mündlichen Leistungen sage ich, „Wow,
223 das hast du jetzt gut argumentiert!“, das ist jetzt über das Zielbild hinaus. Einfach dass ich in
224 diesem Bereich schon spreche, damit es nachvollziehbar wird, welchen Weg er geht. Das machen
225 wir immer wieder im Unterricht. Das lese ich mir mit den Kindern durch, erkläre es ihnen. Es ist
226 von Jahr zu Jahr weniger. Was die Kinder lernen mussten oder auch mit der Zeit lernen ist, was

227 darstellendes Modell bilden ist, was ist rechnen und operieren, was ist interpretieren? Aber sie
228 wachsen da jetzt schon rein, sie tun sich schon leichter. Meine Tochter hat maturiert heuer und
229 die haben erst jetzt damit angefangen mit den Dings für die Zentralmatura. Sie sagt, „Wow
230 Mama! Ihr macht das jetzt schon?! Hätte ich das schon gelernt!“ Also dieses, „Begründe!“, oder,
231 „Warum diese Einheit?“, und so. Das wird dann wirklich total bei der Matura verlangt.

232 I: Also am Anfang vom Schuljahr und am Elternabend. Dann wird es natürlich immer ein Thema
233 bei diesen Lernzielleisten.

234 I8: Genau, bei jedem Thema. Dann natürlich auch wieder bei der Kompetenzüberprüfung, da
235 sage ich ihnen das ist wichtig. Es gibt viele Aufgaben, die ich auch im Vorfeld schon mit ihnen
236 üben kann. Ich bespreche es dann auch beim Schularbeiten zurückgeben mit dem Kind, wo
237 wirklich Probleme waren. Also nicht wenn eine Schularbeit ein 4er ist, sondern „Dieser eine
238 Bereich, schau dir das nochmal an! Du musst dieses Interpretieren üben“ Das berede ich dann
239 direkt mit dem Kind nochmal, auch den Zusammenhang mit dem Raster. Das pickt dann im
240 Schularbeitsheft drinnen, sie haben es auch in deiner Mappe. Das und das haben die Kinder
241 griffbereit und zeichnen es auch mit auf. Wenn ich ihnen etwas zurückgebe, tragen sie ihre
242 Leistungen ein. Sie können sich im Großen und Ganzen schon ihre Note voraussagen.

243 I: Ok. Gibt es Möglichkeiten den Kompetenzraster mitzugestalten?

244 I8: Für die Kinder? Eigentlich nicht.

245 I: Hier nicht. Das ist eine...

246 I8: Das ist eine Aufzeichnung.

247 I: Ich hab noch nie was anderes gehört.

248 I8: Ich habe den beiden... Ich habe ihnen beides gegeben, weil ich das noch vom Vorjahr gehabt
249 hab. Dann haben wir umgestellt, weil Mathematik, Deutsch, Englisch ist das gleiche, aber sie
250 haben jetzt nur diesen genommen. Das ist aber nur wie man es aufzeichnet. Aber nein, das haben
251 sie eigentlich nicht.

252 I: Wo sie sehr wohl auch selbst mit an Board, das sind die Lernzielleisten, da evaluieren sie sich
253 selbst. Die sind aber nicht im Raster drin.

254 I8: Genau, da schauen sie sich das selbst an. Die evaluiere ich auch selbst immer wieder oder
255 ändere sie, wenn ich sehe, das ich da etwas reinnehmen muss. Was ich bewusst überarbeiten
256 will, ist dass ich dieses „Ich kann begründen.“, „Ich finde Fehler.“ mehr drinnen habe, dass ich
257 das in den Lernleisten immer wieder findet. Was war da zum Beispiel bei so einer Lernleiste?
258 Zum Beispiel hier bei den reellen Zahlen: „Ich kann erklären, was quadrieren bedeutet.“ Das ist
259 schon bewusst ein Lernziel für das Argumentieren und Begründen. Was ist es? Ich habe hier in
260 den Lernzielen das schon ein bisschen drinnen.

261 I: Ah! Das ist eine gute Information.

262 I8: Verstehst du?

263 I: Also diese Lernziele...

264 I8: ...sind schon begründet über die Formulierung: „Ich kann rechnen.“, „Ich kann begründen.“

265 I: Also über die Operatoren.

266 I8: Genau. Es ist aber noch nicht ganz perfekt, das gefällt mir noch nicht ganz.

267 I: Aber ist das für dich eine strenge Zuordnung, wo du sagst, das muss bijektiv sein? Jedes
268 Handelsziel muss genau einen Handlungsbereich haben oder sagst du ein Handelsziel kann auch
269 mehrere Handlungsbereiche haben? Oder sagst du eigentlich mache ich das nicht für jedes
270 Lernziel,...

271 I8: Nein, nein.

272 I: ... aber für manche ist eh klar.

273 I8: Genau. Ich mache es so ganz streng nicht, da werde ich ja wahnsinnig, nein. Aber schon so,
274 dass die Kinder das schon erkennen, „Ich kann interpretieren“, „Ich kann erkennen.“, „Ich kann
275 begründen“, „Ich kann Fehler finden.“, oder, „Ich kann erkennen, es wurde richtig gerundet“,
276 oder, „Ich kann begründen, warum mal 0,5 das gleiche ist wie dividiert durch 2.“, oder, „Ich kann
277 begründen oder erklären, warum wenn ich mit einer null-Komma-Zahl multipliziere, das
278 Ergebnis kleiner wird.“ Das ist in dem Lernziel drin und dann sind sie schon auf das vorbereitet.
279 Nicht nur „Ich kann rechnen“. „Ich kann Körper aus dem Alltag erkennen und skizzieren.“ Dann
280 habe ich schon dieses Modell bilden und Darstellen von vorne herein drin. Oder wenn etwas
281 konstruiert werden soll, dann habe ich sofort das Rechnen und Operieren drin.

282 I: Hier gibt es eh nichts mehr zu sagen denke ich, das haben wir schnell geklärt. Selbstevaluation
283 ist dann standardmäßig immer dabei bei den Lernzielleisten. Du hast auch gesagt, dass du
284 teilweise selbst noch sagst, „Da musst du schon noch was tun“, oder so. Gibt es auch Situationen,
285 wo sie das gegenseitig machen, die Evaluation?

286 I8: Die Kinder? Ich mache viel Gruppenarbeit, dann bekommen sie Übungszettel und dann sollen
287 sie sich zu zweit helfen oder auch gegenseitig fragen. Oft erklären sich die Kinder untereinander
288 ganz, ganz gut. Wenn ich viel Streuung drin habe und jemand ist schon früher fertig, dann setze
289 ich den zu einer Gruppe dazu und er soll erklären, was die an Fragen haben oder sie machen
290 Übungen dazu. Die Kinder untereinander bringen sich unheimlich viel bei. Da ist diese
291 Vielfältigkeit vom Können ein Vorteil, weil die, die gut sind, es erklären können und es auch
292 vertiefen. Die Schwächeren lernen von den Guten oder sie sehen, dass nicht nur ‚Owizahrer‘
293 [demotivierende Mitschüler] das sind, wie in der dritten Gruppe. Da hat oft keiner was getan
294 [Interpretation: Spielt auf Leistungsgruppen von früher an]. Die sehen jetzt, dass es auch viele
295 gute Kinder, die auch etwas tun. Es ist schon ein Vorteil auch. Da helfen sie sich schon auch
296 gegenseitig.

297 I: Auf jeden Fall beim Lernen selbst und beim Erarbeiten von den Aufgaben. Das dass du dann
298 sagst, „In der Gruppenarbeit, haben wir jetzt an diesem und jenem Lernziel gearbeitet. Tauscht
299 jetzt eure Zettel und schätzt jeweils den anderen ein?“ Gibt es so etwas auch regelmäßig oder
300 eher nicht?

301 I8: Nein, das eher nicht.

302 I: Ok, passt eh. Hm, Gliederung haben wir eigentlich auch schon besprochen. Gewichtung ist
303 noch ein nettes Thema. Bei einer Schularbeit beim Bewerten, da ist die Gewichtung eigentlich
304 sowieso dein Einschätzungsvermögen. Wie viel du nun die 1. Aufgabe ins Gewicht nimmst und
305 wie viel die 4., das ist...

306 I8: Genau, ich schreibe jetzt die Komplexität nicht dazu.

307 I: Du schätzt das ein welcher Buchstabe das ist.

308 I8: Genau, ich habe halt Bücher als Vorlagen. Hier, das sind Grundlagen, dass die Kinder
309 erkennen, wie der Körper heißt. Das hat eine ganz andere Gewichtung als „Wie schwer sind
310 diese Goldbaren?“.

311 I: Ja, wenn du keinen quantitativen Ansatz hast, stellt sich die Frage ja nicht wie du das
312 gewichtest. Es ist einfach deine Beurteilung der Bewertung als Professionistin. Viele sagen, „Das
313 darf eh sein.“ Viele sagen, „Das darf überhaupt nicht sein.“ Das müssen wir Gott sei Dank jetzt
314 nicht diskutieren. Also beim 1. Schritt braucht man eigentlich keine Gewichtung, beim Bewerten
315 der Schularbeit bzw. auch beim Beurteilen zum Schluss vom Jahr hast du eine Gewichtung
316 zwischen den 4 Handlungsbereichen.

317 I8: Nein, die sind gleichwertig, müssen auch gleichwertig sein. Also ich kann nicht sagen, das ist
318 wichtiger als die anderen.

319 I: Warum müssen?

320 I8: Wie kann ich argumentieren, was im Leben wichtiger ist? Das Rechnen oder das
321 Interpretieren? Auch bei den anderen Fächern: Ist das Lesen wichtiger, oder das Schreiben?

322 I: Ja stimmt. Aber es gibt andere Lehrer die sagen mit dem selben Bewusstsein, das
323 Argumentieren sei viel wichtiger. Rechnen ist nicht so wichtig, das brauchen wir eh nicht mehr,
324 wir haben den Technologieeinsatz, also der fällt eh auch da rein.

325 I8: Nein, ich sehe das eigentlich gleichwertig. Auch was ich so in der Fachliteratur gelesen habe,
326 ist es gleichwertig zu sehen.

327 I: Gut, dann sind wir eigentlich durch. Ich habe nur noch ein paar kurze allgemeine Fragen: Du
328 unterrichtest an einer NMS. Wie viele Dienstjahre hast du schon und wie viele davon mit KR?

329 I8: 22 Dienstjahre, mit KR 3.

330 I: Und wie viele Klassen hast du insgesamt, bzw. mit Mathematik, bzw. mit KR.

331 I8: Also wir sind eine kleine Schule mit 4 Klassen und ich habe 2 Matheklassen. Die ganze Schule
332 macht KR. Alle Lehrer haben das gleiche.

333 I: Alle Lehrer arbeiten mit allen Klassen und allen Fächern.

334 I8: Aber es ist sehr leicht, wir sind sehr klein. Es gibt große Schulen, da gibt es solche
335 Spannweiten, dass der eine Lehrer das macht und andere sich mit Händen und Füßen wehren.
336 Das ist bei uns sehr leicht.

337 I: Ok. Nun kommt die letzte Frage, die lese ich dir ausnahmsweise noch vor: „Mein Ziel ist
338 wichtige Entscheidung bei der Erstellung von Leistungsbeurteilungskonzepten mit KRn zu
339 identifizieren und die jeweiligen Möglichkeiten abzuwägen. Hast du noch weitere Anregungen
340 für mich?“ Also das war jetzt das Gespräch nach einer Vorgabe, aber an dem Punkte ist es für
341 mich wichtig, dass ich dir auch nochmal Raum gebe um zu sprechen, was beim Umstellen oder
342 bei der Gestaltung von KRn liegt genau dort der Knackpunkt und das sollte ich mir genau
343 anschauen. Oder vielleicht hast du dort Erfahrungen gemacht, die da für ganz wesentlich hältst.

344 I8: Der Knackpunkt, dass einfach dieser Raster, der Einheitsraster, da haben wir immer wieder,
345 das der alles enthält also dass da so viel wie möglich drin ist, damit man alles abdecken kann. Da
346 bin ich aber erst beim Bewerten drauf gekommen, „Oh, das habe ich gar nicht berücksichtigt!
347 Der hat keine Einheiten dazu geschrieben.“ oder die Genauigkeit haben wir auch ergänzt, damit
348 das im Raster drin ist. Ich habe bei der Umstellungsphase lange parallel mit dem alten System
349 (Punkte, Prozente) beurteilt und mit dem Raster, damit ich sehen kann, ob da wirklich ein
350 Unterschied ist und es ist trotzdem nahezu das gleiche heraus gekommen, egal wie man es
351 nennt. Aber ich erkenne besser, was das Kind will und braucht. Mit dem Schneiden von
352 Inhaltsbereichen und Handlungsbereichen haben wir am Anfang lange gekämpft in Mathe, da
353 haben es die Leute in Englisch und Deutsch sofort gehabt, weil das sowieso schon immer so
354 unterrichtet wurde. Lange Zeit war die Mathematik Beispiel rechnen, lösen, Beispiel rechnen,
355 fertig. Diese Umstellung mit den Handlungsbereichen. Seit wir die Raster haben und bewusst
356 überlegt haben, was sie können sollen, was sie tun sollen, ist es leichter geworden. Die
357 Rasterarbeit darf nicht in eine Arbeit ausarten, bei der ich stundenlange nur Raster entwickle
358 und dann keine Zeit mehr habe für das Kind. Ich muss beurteilen und ich muss messen, aber ich
359 darf das Kind, das Lernen und die Freude am Lernen nicht vergessen. Das sollte man auch mit
360 Gelassenheit sehen und das Kind im Ganzen auch zu sehen und sich nicht davon dominieren zu
361 lassen. Das sehe ich so, ja.

362 I: Wenn, du nichts mehr zu sagen hast, dann dreh ich mal dieses Kasterl ab, ich denke das
363 brauchen wir nicht mehr.

364 Es ist im informellen Gespräch noch mal ein Thema aufgekommen, dass ich gerne in aufnehmen
365 wollte:

366 I: Entschuldigung, ich habe jetzt noch mal auf Aufnahmen gedrückt, damit ich das noch dabei
367 habe.

368 I8: Ja, ja. Dass ich das nicht auf biegen und brechen durchziehen muss. Zum Beispiel mindestens
369 $\frac{3}{4}$ der Ergebnisse sind C oder höher, Rest D. Das ist eine Hilfe, aber es gibt vielleicht auch
370 irgendein Argument, dass ich sage, „Du bekommst trotzdem jetzt deinen 3er.“ Im Großen und
371 Ganzen halten wir uns schon daran, es ist eine Unterstützung.

372 I: Ok, es ist also nicht auf einmal das der Chef vom Lehrer. Das macht natürlich schon einen
373 Unterschied in manchen Situationen, dass man hier noch etwas Handlungsspielraum frei hat.

374 I8: Ich denke mir letztlich ist immer der Lehrer der, der das macht. Ich meine Gott sei Dank! Gott
375 sei Dank hat man als Lehrer die Methodenfreiheit, sodass man selbst entscheiden kann, wie man
376 es macht. Das ist schon ein Vorteil. Ja und wie die Note erklärt ist, das hilft uns auch irrsinnig um
377 es nochmal zu überschauen, ob das passt. Die aktuellen Aufzeichnungen in Zusammenschau. Wie
378 ist die Kompetenz erreicht? Liegen Belege vor, dass ich sagen kann, das Kind ist gut? Das gefällt
379 mir so, dass ich Belege habe um zu argumentieren, dass das Kind einen 2er bekommt, dann ist
380 das Kind schon weg von diesem Ziffern Rechnen und Punkte Zusammenzählen.