

Problembehaftete Ziffernnote

Warum können bzw. wollen wir nicht von ihr lassen?



MAG.^a INGRID KEFER

Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Abteilung für
Wirtschaftspädagogik der Johannes Kepler Universität Linz
ingrid.kefer@jku.at

Abstract: Schulnoten sind sehr beliebt, obwohl Erziehungswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler deren gravierende Defizite längst nachgewiesen haben.

Dieser Artikel informiert darüber, worauf die hohen Akzeptanzwerte zurückgehen. Anhand einer Auswertung von 18 Einzeluntersuchungen wird gezeigt, dass den Ziffernnoten Funktionen zugeschrieben werden, welche entweder an sich umstritten sind oder von den Noten kaum bis gar nicht erfüllt werden können. Allen voran werden die Informations- bzw. Rückmeldefunktion für die Schüler/innen und die Berichtsfunktion für Dritte sehr geschätzt.

1 Problemhintergrund

„Wenn man Einsen hat [...], dann kann man ja irgendwas Tolles werden, wie ein Arzt“, antwortet ein Kind bei einer Befragung von VALTIN auf die Frage, warum es sich Noten wünscht (vgl. VALTIN/SCHMUDE 2002, S. 20). Schülerinnen und Schüler aller Schulstufen, aber auch Erwachsene jeden Alters und Bildungsgrads finden teils fragwürdige, teils aber auch ernstzunehmende Argumente gegen eine Veränderung oder gar Abschaffung der derzeitigen Ziffernnotensysteme zur Leistungsbeurteilung.

Bevor der Blick auf die den Ziffernnoten zugeschriebenen Funktionen gerichtet wird, werden erstens exemplarisch Untersuchungsergebnisse vorgestellt, welche die erstaunlich hohe Akzeptanz der Ziffernnoten (70 bis 80% – vereinzelt 90% – der Befragten wollen Noten) demonstrieren. Zweitens werden die Hauptkritikpunkte der Erziehungswissenschaft an den Ziffernnoten zusammengefasst.

Befunde zur Akzeptanz der Ziffernnoten

Die österreichische Bildungspolitik der letzten Jahrzehnte zeigt(e) sich weitgehend resistent gegen jede Art von Kritik gegenüber der Ziffernnote. Dabei ignoriert(e) sie bislang sogar die Vorschläge der von ihr selbst eingesetzten Expertinnen-/Expertengruppen, konkret der Zukunftskommission mit ihrem Endbericht im Jahr 2005 (vgl. BMBWK 2005) und der Gruppe von Fachexperten, welche im Nationalen Bildungsbericht 2009 zum Thema „Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung“ (vgl. EDER/NEUWEG/THONHAUSER 2009) Stellung nahm. Lediglich in den ersten beiden Jahrgängen der Volksschule konnte diese Beurteilungsform teils verdrängt werden. So werden Erst- und Zweitklässler/innen im Schuljahr 2009/2010 in Oberösterreich beispielsweise an 390 von 559 Volksschulstandorten ohne Ziffernnoten beurteilt. Schon in der Grundstufe II (dritte und

vierte Schulstufe) geht die Zahl der Standorte jedoch auf 72 zurück (vgl. HUBER 2010).

Zahlreiche weitere empirische Befunde zur Beliebtheit von Noten lassen sich anführen, so zum Beispiel:

- » Eine Befragung aus dem Jahr 2005 von 1146 Männern und Frauen aus allen Bildungsschichten und Altersgruppen aus Deutschland zeigt, dass sich lediglich 28% einen Verzicht auf Noten zumindest „vorstellen können“ (ZEPF 2005, S. 3).
- » Mehrere Kantone der Schweiz haben die zuvor bereits abgeschafften Noten sogar erneut eingeführt oder arbeiten gerade daran (vgl. DIETHELM 2007).
- » Den Ergebnissen der Untersuchung „Leistungsbeurteilung und -rückmeldung an Hamburger Schulen“ ist zu entnehmen, dass von den Schülerinnen/Schülern 76% für Notenzeugnisse stimmen (vgl. JACHMANN 2003, S. 207). Lediglich 7,2% würden – sofern die Zeugnisform frei wählbar wäre – eine Zeugnisform ohne Noten bevorzugen (vgl. ebd. S. 178).
- » MINDE (2007, S. 85 ff.) erhob, dass für knapp 90% der Schüler/innen eine ideale Beurteilungsform Noten beinhaltet.
- » Beim Projekt NOVARA wollen 51% der Erstklässler/innen auf Noten nicht gänzlich verzichten. Dieser Wert steigt bis zur sechsten Schulstufe auf 91% (vgl. DARGE/OSTROP/VALTIN 2002, S. 61 ff.).
- » POHL und BEEKMANN (2005a, S. 85 ff.) zeigen u. a., dass sich 70% der Pädagoginnen und Pädagogen aus Grundschulen und bis zu 85% der Lehrkräfte aus Schulen der Sekundarstufe I eine Schule ohne Noten nicht vorstellen können.
- » Auch für Eltern von Grundschulkindern liefern POHL und BEEKMANN (2005b, S. 105) beeindruckende Werte: 92% sind der Ansicht, dass Noten zur Schule einfach dazugehören.

Ziffernnoten in der Kritik

Aus der Vielzahl an diskutierten Problemen rund um Ziffernnoten werden hier zwei besonders bedeutsame herausgegriffen und hinsichtlich ihrer Ursachen und Folgen besprochen: erstens die Quantität und zweitens die Qualität der Information, welche durch eine Ziffernnote ausgedrückt wird.

Gleich vorweg: der Informationsgehalt von Noten ist (zu) gering und die Güte der Information aufgrund fehlender Objektivität, Reliabilität und Validität fragwürdig. Drei Ursachen dafür sind: ① unklare gesetzliche Vorgaben, ② eine Missachtung gesetzlicher Vorgaben und ③ Urteilsfehler.

- 1 An zahlreichen Stellen lässt das Gesetz teils gewünschte, teils höchst problematische Entscheidungsspielräume für die Lehrkräfte offen. An der Definition der Note „Befriedigend“ lässt sich dies exemplarisch zeigen: Diese ist dann zu vergeben, „wenn ein Schüler die nach Maßgabe des Lehrplanes gestellten Anforderungen in der Erfassung und in der Anwendung des Lehrstoffes sowie in der Durchführung der Aufgaben in den wesentlichen Bereichen zur Gänze erfüllt“ (§ 14 (4) LBVO). Weder aus der LBVO oder dem SchUG noch aus den Lehrplänen geht jedoch hervor, was dieses „Wesentliche“ ist. Die Lehrkraft hat es individuell festzulegen, was die Anwendung eigener Maßstäbe bzw. die Orientierung an der sozialen Norm zur Folge hat.
- 2 Anstatt der gesetzlich vorgeschriebenen kriterienorientierten Beurteilung überwiegt die Normorientierung. Gemäß BENISCHEK (2006, S. 227 f.) orientieren sogar 90% der Gymnasiallehrkräfte ihre Beurteilung am Klassendurchschnitt. Dazu kommt, dass die gesetzlich vorgeschriebene Gewichtung der Inhalte bzw. Fehler nach ihrer Wesentlichkeit in der Praxis kaum vorzufinden ist: Fehler und Punkte werden oft nur gezählt, ohne sie immer diesbezüglich einzustufen. Dadurch wird u. a. die gesetzlich nicht vorgesehene Kompensation von gravierenden Mängeln in wesentlichen Bereichen durch Leistungen in Kürleistungsbereichen ermöglicht, was z. B. bei Prüfungen von Pilotinnen/Piloten oder Chirurginnen/Chirurgen undenkbar schiene (vgl. NEUWEG 2009, S. 84 bzw. NEUWEG 2006, S. 26).
- 3 Darüber hinaus „passieren“ auch der besten und aufmerksamsten Lehrkraft Urteilsfehler. Reihungs-, Dichotomisierungs- oder Ermüdungseffekte, Täuschungen aufgrund von Vorinformationen etc. lassen sich z. B. durch sorgfältige Lösungskriterien einschränken, jedoch kaum vollständig vermeiden (vgl. u. a. NEUWEG 2009, S. 72 f. und S. 123 f.).

Die vorgestellten Probleme bleiben nicht folgenlos: Sie führen erstens zur Nicht-Vergleichbarkeit von Noten, weil einer Leserin oder einem Leser eines Zeugnisses nicht bekannt ist, ob die Schüler/innenleistung an einem tendenziell hohen oder niedrigen Leistungsdurchschnitt gemessen wurde. Wie gravierend dieses Problem sein kann, konnte EDER (2002, S. 33) im Rahmen der TIMSS-Untersuchung¹ verdeutlichen: Er notierte zunächst die Leistungszuwächse von Schülerinnen/Schülern zwischen der dritten und vierten Klasse Gymnasium. In Folge verglich er die Leistungen der besten Klasse mit jenen der Klasse mit den geringsten Leistungszuwächsen und stellte dabei einen Kompetenzunterschied fest, welcher umgerechnet mehr als zwei Lernjahre beträgt. Zwischen den Notenverteilungen der beiden Klassen war jedoch kein signifikanter Unterschied erkennbar.

Ein Zifferncode kann zweitens die Information über die Ursache einer Leistung nicht mittransportieren. Einerseits erfahren die Lernerinnen und Lerner nicht, was die eigenen Stärken und Schwächen sind, andererseits werden diverse schulexterne Adressatinnen und Adressaten von Noten(zeugnissen) nicht darüber informiert, ob besondere (fehlende) Begabung, Fleiß (Faulheit) oder Leichtigkeit (Schwierigkeit) von Prüfungen oder gar bloßes Glück (Pech) zu guten (schlechten) Noten geführt haben. Die für eine Note ausschlaggebenden Faktoren sind schlichtweg nicht transparent.

1 TIMSS – Trends in International Mathematics and Science Study, durchgeführt von der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)

Dies führt drittens dazu, dass Ziffernnoten als Prognoseinstrument eher versagen. Noten geben zwar über zukünftige Noten relativ gut Auskunft – MAYR (2009, S. 19) stellte zwischen Matura- und Universitätsnoten z. B. eine Korrelation in der Höhe von 0,35 fest –, spätestens Erfolge nach der Schule sind jedoch nicht mehr abzusehen (Korrelationen > 0,2).

2 Analyse der Argumente für die Befürwortung von Ziffernnoten

Im Rahmen der Forschungsarbeit fanden die in Tabelle 1 vorgestellten Untersuchungen in unterschiedlichem Umfang Berücksichtigung. Ausgangspunkt für die Hauptanalyse der Argumente für die Befürwortung waren dabei die zehn in der Tabelle grau schattierten Einzeluntersuchungen, welche aufgrund ihrer Stichprobengröße bzw. Fragenrichtung und -beschaffenheit besonders wertvoll sind. Aus den übrigen Untersuchungen wurden im Laufe der Forschungsarbeit jeweils einzelne Aspekte zur Verdeutlichung der Ergebnisse und/oder zur Erhebung der Höhe der Akzeptanz der Noten herausgegriffen.

Jahr(e)	Autorinnen/Autoren	Stichprobe(n)
2007	MINDE	199 Schüler/innen
2007	PLAIMAUER/LEEB/ZWICKER	96 Schüler/innen
2005	POHL/BEEKMANN	1012 Eltern, 501 Lehrer/innen
2005	ZEPF – ZENTRUM FÜR EMPIRISCH-PÄDAGOGISCHE FORSCHUNG	1146 Erwachsene
2005	GOMPF/HELFRICH	1193 Schüler/innen, 1193 Eltern, 60 Lehrer/innen
2000	THIEL	49 Schüler/innen
1994–2000	VALTIN/WÜRSCHER/SCHMUDE/ROSENFELD/WAGNER u. a.	400–650 Schüler/innen, 470 Eltern, 81 Lehrer/innen
1998	LÜTGERT/TILLMANN/BEUTEL/JACHMANN/VOLLSTÄDT u. a.	1476 Schüler/innen, 1328 Eltern, 637 Lehrer/innen
1996	SCHEIFLINGER/PETRI	485 Schüler/innen
1996	HAENISCH	383 Eltern, 110 Lehrer/innen
1995–1996	MAIER	209 Schüler/innen, 142 Eltern, 11 Lehrer/innen
1993	Zedler (veröffentlicht in SCHIMUNEK 1995)	6000 Schüler/innen, 4000 Eltern, 1200 Lehrer/innen
1979–1993	KANDERS	1943/2222 Schüler/innen, zw. 1729 und 1950 Erwachsene, 1451/984 Lehrer/innen
1988	SOCHATZKY	3354 Schüler/innen
1982	SCHRÖTER	413 Schüler/innen, 572 Erwachsene
1978–1979	KRAMPEN	51 Schüler/innen, 29 Lehrer/innen, 98 Studentinnen/Studenten
1977	STELTMANN	2823 Schüler/innen, 474 Eltern, 477 Lehrer/innen, 183 Studentinnen/Studenten
2010	DER STANDARD	1798 Leser/innen (Online-Umfrage)

Tab. 1: Datengrundlage der Forschungsarbeit

Forschungsdesign

Die einzelnen Items der zehn gesondert ausgewählten Untersuchungen wurden insgesamt neun unterschiedlichen Funktionen

von Noten zugeordnet, um festzustellen, worauf die Befragten implizit oder explizit verstärkt Bezug nehmen. Folgende Funktionen wurden unterschieden:

Pädagogische Funktionen		
Informations- und Rückmeldefunktion ...		
1) ... für Schüler/innen	betrifft v. a. die lernsteuernde Wirkung von Noten	
	typisches Item:	<i>Durch Noten können sich Schüler/innen selbst besser einschätzen.</i>
2) ... für Lehrer/innen	betrifft v. a. die Überprüfung des aktuellen Lernstandes der Schüler/innen und das Feedback über den eigenen Unterricht	
	typisches Item:	<i>Noten dienen der Lehrkraft als Kontrolle.</i>
3) Anreiz- und Motivationsfunktion	betrifft v. a. die steigende Lernbereitschaft durch erwartete Noten	
	typisches Item:	<i>Noten spornen zum Lernen an.</i>
Erziehungs- und Entwicklungsfunktion		
4) Sozialisationsfunktion	betrifft v. a. die Vorbereitung der Schüler/innen auf die Leistungsgesellschaft	
	typisches Item:	<i>Schüler/innen müssen lernen, Fehlschläge einzustecken.</i>
5) Disziplinierungsfunktion	betrifft v. a. den Einsatz von Noten als Disziplinierungsmittel	
	typisches Item:	<i>Noten sind ein wichtiges Mittel, um Schüler/innen zu disziplinieren.</i>
Gesellschaftliche Funktionen		
6) Berichtsfunktion	betrifft v. a. die rasche und überschaubare Information von Dritten durch Noten	
	typisches Item:	<i>Noten sind eine wichtige Orientierungshilfe für Eltern.</i>
Berechtigungsfunktion		
7) Selektionsfunktion	betrifft v. a. die Auswahl besonders befähigter Personen aus einer Gruppe mithilfe von Noten	
	typisches Item:	<i>Noten dienen der Auslese.</i>
8) Prognosefunktion	betrifft v. a. das Schließen von aktuellen Begabungen und Leistungsprofilen auf zukünftige Leistungen	
	typisches Item:	<i>Noten sind eine wichtige Orientierungshilfe für die Zukunft.</i>
9) Ökonomisierungsfunktion	betrifft v. a. die Kostenminimierung durch effizientere Beurteilung und raschere Auswahl	
	typisches Item:	<i>Bei Noten muss man nicht so viel erklären.</i>

Tab. 2: Funktionen von Noten

Ergebnisse

Eine methodische Schwierigkeit der Untersuchung lag darin, dass sich die Ergebnisse der Einzelstudien aufgrund ihrer unterschiedlichen Anlage nicht einfach aggregieren lassen. Eine detaillierte inhaltliche Analyse offenbarte jedoch ein deutlich erkennbares Grundmuster: Gerade jene Funktionen, welche die Expertinnen/Experten am schärfsten kritisieren, weil sie entweder an sich um-

stritten sind (z. B. die Anreiz- bzw. Motivationsfunktion) oder von den Noten kaum oder gar nicht – zumindest nicht in einer fairen Art und Weise – erfüllt werden können (z. B. alle Arten von Informationsfunktionen bzw. jene, welche darauf aufbauen, z. B. die Selektionsfunktion), werden von den Befragten am meisten geschätzt.

Die Befragten argumentieren ihre Zustimmung zu Noten allem voran mit den Informations(- und Rückmelde)funktionen der Noten für Schüler/innen und Dritte (= Berichtsfunktion). Sie fühlen sich dabei erstens durch Noten ausreichend informiert und sie hinterfragen zweitens an keiner Stelle die Qualität der Information von Noten.

Am zweitwichtigsten ist den Befragten die Motivation bzw. Disziplinierung der Schüler/innen, wobei sie zwischen diesen beiden Funktionen nicht differenzieren.

An dritter Stelle und für die Befragten – v. a. im Vergleich zur Wichtigkeit der Information durch Noten – schon fast von untergeordneter Bedeutung sind die Berechtigungsfunktionen (Selektion sowie Prognose) von Noten.²

Kaum eine Beachtung schenken die Befragten dagegen der Informations- und Rückmeldefunktion für Lehrkräfte, der Sozialisationsfunktion und der Ökonomisierungsfunktion.

Signifikante Unterschiede zwischen den untersuchten Gruppen gibt es nicht. Die Funktionen werden von den Schülerinnen/Schülern, den Lehrerinnen/Lehrern und den Eltern sowohl im Grundschul- als auch im Sekundarbereich und unabhängig davon, ob zum Zeitpunkt der Befragung Notenzeugnisse oder alternative Formen der Beurteilung eingesetzt wurden, jeweils in die vorgestellte Reihenfolge gebracht. Dabei überrascht v. a., dass sich nicht einmal jene Personen, welche mit alternativen Beurteilungsformen Erfahrung haben, von den restlichen Befragten abgrenzen. So sagen z. B. sogar 44% alternativ beurteilter Schüler/innen bei MAIER (2001, S. 124) im offenen Interview, dass sie sich mit Noten besser informiert fühlen würden bzw. stimmte eine Mehrheit der alternativ beurteilten 6.-Klässler/innen bei JACHMANN (2003, S. 191) zu, dass sie sich aufgrund von Noten besonders anstrengen würde.

3 Diskussion der Ergebnisse

Mögliche Ursachen

Ist die Bevölkerung zu wenig über die Schwächen der Ziffernnote aufgeklärt? Oder halten die Befragten in Ermangelung attraktiver Alternativen an Ziffernnoten fest? Aufgrund der Indizien, die im Laufe der Literaturrecherche und aus dem Vergleich bzw. der Interpretation der Ergebnisse der angeführten Studien gefunden werden konnten, lassen sich folgende fünf Ursachen zusammenfassen:

- 1 Zunächst ist die lange Tradition der Noten anzusprechen. Die Ziffernnoten sind zu einem fixen Bestandteil im Schulsystem geworden, den jede Person erstens kennt und zweitens auch versteht. Die Bevölkerung ist eventuell bereits „zu gut sozialisiert“ und will bloß deshalb nicht von den Noten lassen, weil es diese „immer schon“ gab. So haben z. B. bei POHL und BEEKMANN (2005b, S. 104) rund 90% der Eltern dem Item „Noten gehören zur Schule dazu“ zugestimmt.

2 Bei dieser Einordnung ist jedoch gewiss zu fragen, inwiefern diese Funktionen in der Berichtsfunktion „mitgedacht“ werden (→ Vergabe von Berechtigungen auf Basis der erhaltenen Information).

- 2 Als weitere Ursache für die dargestellten Befunde ist die vermutete Gerechtigkeit von Noten – festgestellt etwa von EDER (2007, S. 65 – zu nennen. Noten werden als gerecht empfunden, weil die Reihung der Schülerinnen und Schüler innerhalb der Klasse – dem Horizont der Befragten – in der Regel auch tatsächlich gelingt und die Probleme erst sichtbar werden, wenn die Leistungen mittels externer Tests klassen- und vor allem lehrkräfte- und schulübergreifend verglichen werden.
- 3 Das Bedürfnis nach sozialen Vergleichen (vgl. u.a. OSTROP/SCHMUDE/VALTIN 2002, S. 58) könnte ebenso Einfluss haben. Wenn Befragte aussagen, dass sie sich durch Noten besser oder genauer informiert fühlen, dann könnte dies folgende Ursache haben: Sie möchten wissen, wie sie im Vergleich zu anderen „stehen“. Das Messen mit anderen bzw. ein Ranking (innerhalb der Klasse) ist von Interesse. Aus Berichtszeugnissen ist/wäre z. B. kaum zu erschließen, wie die Einzelleistung im Vergleich zu anderen bewertet wird.
- 4 Versäumnisse in der Lehrer/innenauf- und -fortbildung kommen als eine vierte Ursache in Betracht. In den derzeitigen Curricula der Lehrer/innenbildung sind Bestimmungen und didaktische Ratschläge zur Leistungsfeststellung und -beurteilung sehr unterrepräsentiert. Zeit, das Diagnostizieren und Bewerten zu üben oder Probleme rund um bzw. Alternativen zu Noten zu besprechen, fehlt.
- 5 Viele verbinden mit einem Wegfall von Noten verschiedenste Befürchtungen: die Befürchtung, ohne Noten nicht mehr zu wissen, ob man/jemand gut oder schlecht ist, über kein Druckmittel gegenüber unmotivierten Schülerinnen/Schülern mehr zu verfügen, die Mehrarbeit nicht bewältigen bzw. die Mehrkosten nicht decken zu können sowie sich durch Leistung bspw. nicht mehr profilieren zu können.

Denkbare Strategien zur Verbesserung

Es besteht kein Zweifel, dass an mindestens zwei Hebeln angesetzt werden muss, um die derzeitige Situation zu verändern: erstens ist das Vertrauen in die Noten zu schwächen und zweitens muss das Beurteilungssystem verbessert werden. Konkret sind anzustreben:

- » Systematische Rückmeldeschleifen an das und innerhalb des Bildungssystems
Nachgelagerte Stellen melden ihre Einschätzungen bezüglich der Leistungsniveaus der Schülerinnen und Schüler an vorgelagerte Bildungseinrichtungen zurück: z. B. SEK I an Volksschulen, SEK II an SEK I, Hochschulen an SEK II, Arbeitsmarkt an berufsbildende Schulen.
- » Weitere Forschungsarbeiten und ihre verbesserte Kommunikation
EDER, NEUWEG und THONHAUSER (2009, S. 264 f.) zeigen im Nationalen Bildungsbericht Forschungsbedarf im Bereich der Auswertung und Gewichtung von Prüfungs(teil)ergebnissen auf. Zusätzlich fordern die Autoren u. a. eine Erhebung der Vorstellung der Lehrkräfte über die zu messenden Kompetenzen. Daneben könnte z. B. eine Gegenüberstellung der Schüler/innenleistungen bei externen Tests und der Information, ob die

gemessenen Schüler/innen mit oder ohne Noten beurteilt wurden, vorliegende Befunde zum problematischen Einsatz von Ziffernnoten untermauern. Vermutet wird, dass alternativ Beurteilte z. B. aufgrund von (differenzierterer) Förderung (vgl. MAIER 2001, S. 55) bzw. höherer intrinsischer Motivation (vgl. MINDE 2007, S. 90) bessere Leistungen erbringen.

Viele Befunde liegen außerdem bereits vor, werden aber nicht wirkungsvoll genug kommuniziert. Hier sind auch die Medien gefordert.

- » Weiterentwicklung alternativer Beurteilungsformen
Alternativen zu Noten wie die Verbale Beurteilung, die Lehrzielorientierte Beurteilung, Portfolios, Lernfortschritts- bzw. Entwicklungsberichte etc. (vgl. u.a. STERN 2010, S. 64 ff.) werden u. a. deshalb abgelehnt, weil auch sie – etwa im Bereich der Ökonomisierungsfunktion – Schwächen aufweisen.

- » Ausdehnung der Lehrer/innenauf- und -fortbildung im Bereich der Leistungsfeststellung und -beurteilung

In der Lehrer/innenbildung muss auf das Bewusstsein über die Probleme rund um Noten bzw. auf die Kenntnis und die übende Anwendung der gesetzlichen Bestimmungen und didaktischen Ratschläge großer Wert gelegt werden. Daneben sollten alternative Beurteilungsformen wie etwa die „Direkte Leistungsvorlage“ (vgl. VIERLINGER 1999) genauso wie standardisierte externe Testverfahren³, dazu v. a. die Bildungsstandards oder die teilzentrale Reife- und Diplomprüfung, vorgestellt werden. Die Lehrkräfte sind es, die bei den Schülerinnen/Schülern und Eltern ein Umdenken bewirken könnten.

- » Weiterentwicklung und in Folge verstärkter Einsatz von externen Tests

NEUWEG (2008) zeigt am Beispiel der Bildungsstandards einerseits Chancen, etwa die inhaltliche Orientierung durch Standards für Schüler/innen, Lehrer/innen und Dritte (vgl. ebd. S. 6), die Forcierung einer Förderkultur (vgl. ebd. S. 8) und die Vergabe von Berechtigungen auf Basis objektiver Kriterien (vgl. ebd. S. 9), verweist aber andererseits auch auf besondere Gefahren von externen Tests. Er warnt u. a. vor einem *learning* sowie *teaching to the test* und dem möglichen Rückgang der Validität von Prüfungen, wenn Unterrichtende/r und Prüfende/r nicht mehr ident sind (vgl. ebd. S. 10).

EDER, NEUWEG und THONHAUSER (2009, S. 254) erwarten zudem die derzeit gesetzlich noch nicht vorgesehene Einbeziehung der Ergebnisse der Bildungsstandardtests in die Beurteilung der Schüler/innen.

Hörten wir mit dem Bewerten gänzlich auf, so führte dies zur bloßen Verlagerung der Probleme in die aufnehmenden Systeme. Verzichteten wir auf die Verdichtung der Schüler/innenleistungen auf Zifferncodes bei einem gleichzeitigen verstärkten Einsatz von Portfolios, externen Tests und dergleichen, so würden je nach gewählter Alternative manche Probleme gelöst, manche blieben und neue träten dazu. Aber dass kein Königsweg für eine Reform der Leistungsbeurteilungspraxis existiert, soll nicht daran hindern, dass Wissenschaft und Praxis gemeinsam zügig an der Verbesserung des Systems arbeiten. ✘

3 vgl. näher <http://bifie.at>

LITERATUR

- » BENISCHEK, I. (2006). Leistungsbeurteilung im österreichischen Schulsystem. In R. OLECHOWSKI (Hrsg.), *Schulpädagogik und Pädagogische Psychologie*, Bd. II. Wien: LIT Verlag GmbH & Co. KG.
- » BMBWK (Hrsg.) (2005). Abschlussbericht der Zukunftskommission an Frau Bundesministerin Elisabeth Gehrler. Wien. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/12421/zk_endbericht_neu.pdf [Zugriff am 25. November 2009].
- » DARGE, K., OSTROP, G. & VALTIN, R. (2002). Welche Zeugnisarten wünschen sich Schülerinnen und Schüler für ihre Grundschulzeit?. In R. VALTIN (Hrsg.), *Was ist ein gutes Zeugnis? Noten und verbale Beurteilungen auf dem Prüfstand* (S. 61–66). Weinheim und München: Juventa.
- » DER STANDARD (2010). Umfrage: Ziffernnoten abschaffen?. <http://derstandard.at/1263706791612/Ziffernnoten-abschaffen?vote=5> [Zugriff am 9. April 2010].
- » DIETHELM, R. (2007). Streit um Noten neu entfacht. <http://sc.tagesanzeiger.ch/dyn/news/schweiz/795381.html> [Zugriff am 17. April 2010].
- » EDER, F. (2002). *Matcomp. Ein Verfahren zur Erfassung mathematischer Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I erstellt auf Basis von TIMSS-Aufgaben*. Forschungsbericht. Linz.
- » EDER, F. (2007). *Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der österreichischen Schule. Befragung 2005*. Innsbruck: Studien-Verlag.
- » EDER, F., NEUWEG, G. H. & THONHAUSER, J. (2009). Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung. In W. SPECHT (Hrsg.): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009*, Bd. 2: *Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 247–269). Graz: Leykam.
- » GOMPF, G. & HELFRICH, H. (2005). *Englisch ab 3. Grundschuljahr ohne Noten? Wissenschaftliche Untersuchung der Einstellung von Eltern, Schülern und Lehrkräften in Rheinland-Pfalz und Thüringen*. http://www.grundschule-englisch.de/good_to_know/pdf/KinderLernenFremdsprachen_Gompf.pdf [Zugriff am 19. Dezember 2009].
- » HAENISCH, H. (1996). *Beurteilungen ohne Noten auf dem Prüfstand. Ergebnisse einer Befragung von Eltern und Lehrkräften zur Akzeptanz und zu den Wirkungen von zensurenfreien Beurteilungen in den Klassen 3 und 4. Nordrheinwestfalen: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung*.
- » HUBER, B. (2010). *Landesschulrat für Oberösterreich: Auskunft über die Anzahl der Volksschulen ohne Notenzugnisse per Mail vom 22. Februar 2010*.
- » JACHMANN, M. (2003). *Noten oder Berichte? Die schulische Beurteilungspraxis aus der Sicht von Schülern, Lehrern und Eltern*. Opladen: Leske + Budrich.
- » KANDERS, M. (2000). *Das Bild der Schule aus der Sicht von Schülern und Lehrern II. Unter Mitarbeit von Ernst Rösner*. Dortmund: IFS-Verlag.
- » LÜTGERT, W., TILLMANN, K.-J., BEUTEL, S.-I., JACHMANN, M. & VOLLSTÄDT, W. (2001). *Leistungsbeurteilung und Leistungsrückmeldung an Hamburger Schulen. Bericht über ein Forschungsprojekt*. <http://www.hamburg.de/contentblob/69688/data/bbs-hr-leistungsbeurteilung-2001.pdf> [Zugriff am 2. April 2010].
- » MAIER, M. (2001). *Das Verbalzeugnis in der Grundschule – Anspruch und Wirklichkeit. Grundschulpädagogik & Grundschulforschung*, Bd. 1. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- » MAYR, J. (2009). *LehrerIn werden in Österreich. Empirische Befunde zum Lehramtsstudium. Erziehung und Unterricht* 159 (2), 14–33.
- » MINDE, A. (2007). *Schulnoten. Der Einfluss von Leistungsbeurteilungen auf die Schülermotivation*. Berlin: VDM Verlag Dr. Müller.
- » NEUWEG, G. H. (2006). *Zur Praxis der Beurteilung von Schülerleistungen im Lichte der Rechtslage. S&R [Schule&Recht]* (1), 25–29.
- » NEUWEG, G. H. (2008). *Bildungsstandards. Diskussionsebene – Chancen – Gefahren. Erweiterte Fassung eines Vortrages am 2. österreichischen Wirtschaftspädagogik-Kongress an der Johannes Kepler Universität Linz am 4. April 2008*.
- » NEUWEG, G. H. (2009). *Schulische Leistungsbeurteilung. Rechtliche Grundlagen und pädagogische Hilfestellungen für die Schulpraxis* (4. akt. u. erw. Aufl.). Linz: Universitätsverlag Rudolf Trauner.
- » OSTROP, G., SCHMUDE, C. & VALTIN, R. (2002): *Was denken Kinder über ihre Zeugnisse? In R. VALTIN, (Hrsg.), Was ist ein gutes Zeugnis? Noten und verbale Beurteilungen auf dem Prüfstand* (S. 49–60). Weinheim und München: Juventa.
- » PLAIMAUER, C., LEEB, J. & ZWICKER, T. (2007). *Schule ohne Noten in der Sekundarstufe I. Leistungsbeurteilung am Prüfstand*. Linz: Trauner.
- » POHL, B. & BEEKMANN, A. (2005a). *Deutsche Schulen – gut oder ausreichend? Ergebnisse der repräsentativen Lehrer-Befragung durch forsa*. Berlin: Gruner+Jahr.
- » POHL, B. & BEEKMANN, A. (2005b). *Deutsche Schulen – gut oder ausreichend? Ergebnisse der repräsentativen Eltern-Befragung durch forsa*. Berlin: Gruner+Jahr.
- » SCHEIFLINGER, W. & PETRI, G. (1999). *Probleme der Lernerfolgseinstellung. Wie kann Schulstress abgebaut, Lernfreude verstärkt und die Leistungsbeurteilung objektiviert werden?*. Graz: Zentrum für Schulentwicklung.
- » SCHIMUNEK, F.-P. (1995). *Vielfalt und Akzeptanz von Zensuren. Ein weiterer Diskussionsbeitrag zur Zensurengebung. Schulmagazin* 5 bis 10 (7, 8), 78–81.
- » SCHRÖTER, G. (1982). *Was Deutsche von Zensuren halten. Westermanns Pädagogische Beiträge* 34 (5), 194–197.
- » SOCHATZY, K. (1988). „Wenn ich zu bestimmen hätte...“. *Die Erwachsenenwelt im Meinungsspiegel von Kindern und Jugendlichen. Eine empirische Bestandsaufnahme*. Weinheim und Basel: Beltz.
- » SPECHT, W. (Hrsg.) (2009). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009*, Bd. 2: *Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Graz: Leykam.
- » STELTSMANN, K. (1977). *Einstellungen zur Zensurengebung*. Bonn: Institut für Erziehungswissenschaft.
- » STERN, T. (2010). *Förderliche Leistungsbeurteilung* (2. aktualisierte und ergänzte Aufl.). Im Auftrag des BMUKK. <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17212/leistungsbewertung.pdf> [Zugriff am 30. Mai 2011].
- » THIEL, B. (2005). *Kritische Anmerkungen zur schulischen Leistungsbeurteilung im Spannungsfeld von gesellschaftlicher Notwendigkeit und pädagogischer Rechtmäßigkeit. Erziehung und Unterricht* (5, 6), 467–477.
- » VALTIN, R. (Hrsg.) (2002). *Was ist ein gutes Zeugnis? Noten und verbale Beurteilungen auf dem Prüfstand*. Weinheim und München: Juventa.
- » VALTIN, R. & SCHMUDE, C. (2002). *Wofür braucht man ein Zeugnis? In R. VALTIN (Hrsg.), Was ist ein gutes Zeugnis? Noten und verbale Beurteilungen auf dem Prüfstand* (S. 17–26). Weinheim und München: Juventa.
- » VIERLINGER, R. (1999). *Leistung spricht für sich selbst. „Direkte Leistungsvorlage“ (Portfolios) statt Ziffernzensuren und Notenfetischismus*. Heinsberg: Dieck-Verlag.
- » ZEPF (2005). *Newsletter des Bildungsbarometers 2/2005*. http://www.vep-landau.de/Bildungsbarometer/Newsletter_2005_02.pdf [Zugriff am 2. April 2010].