

<b>Zeitschrift:</b>	Schweizer Schule
<b>Herausgeber:</b>	Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
<b>Band:</b>	62 (1975)
<b>Heft:</b>	1-2
<b>Artikel:</b>	Alternativen zur Notengebung : ein neues Beurteilungsverfahren im Urteil der Schüler
<b>Autor:</b>	Niedermann, Albin / Wernly, Arthur
<b>DOI:</b>	<a href="https://doi.org/10.5169/seals-526352">https://doi.org/10.5169/seals-526352</a>

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

### **Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

### **Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

**Download PDF:** 17.02.2026

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>**

# **Alternativen zur Notengebung**

## **Ein neues Beurteilungsverfahren im Urteil der Schüler**

Albin Niedermann, Arthur Wernly

Bei der Einführung eines neuen Schultyps bietet sich die Möglichkeit, neue schulorganisatorische Formen, neue Unterrichtsmethoden usw. einzuführen, auszuprobieren und zu evaluieren. Ergebnisse solcher Evaluationsstudien sollen einer breiten Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden, in der Absicht, für Lehrer, Bildungsfachleute und Schulpolitiker gemeinsame Entscheidungsgrundlagen zu schaffen.

Eine zurzeit an der Weiterbildungsschule Zug (WS) erprobte Neuerung ist das *lernzielbezogene Beurteilungsverfahren*.

Dieser Aufsatz versucht aufzuzeigen, wie Schüler als unmittelbar Betroffene der Leistungsbeurteilung das lernzielbezogene Beurteilungsmodell erleben und bewerten. Wir sind uns darüber klar, dass Urteile von Schülern nur ein Aspekt einer wissenschaftlichen Evaluation<sup>1</sup> sein können. Wir messen dieser Sicht des Schülers aber grosse praktische Bedeutung zu. Die Ergebnisse dienen als Rückmeldung für die erfolgten Bemühungen bei der Einführung des Verfahrens und liefern Anhaltspunkte zu dessen Verbesserung.

Bevor das Beurteilungsmodell und die Ergebnisse der Schülerbefragung dargelegt werden, stellen wir kurz hier bedeutsame Merkmale der Weiterbildungsschule vor.

### **1. Die Weiterbildungsschule (WS) Zug**

Eine ausführliche Beschreibung der Schule ist in der «schweizer schule» 60 (1973), Heft 12, gemeinsam durch Schüler, Lehrer und Freiburger Arbeitsgruppe für Lehrplanforschung (FAL) erfolgt.

Hier können wir uns auf eine kurze Charakterisierung beschränken:

Die WS umfasst im Anschluss an die Sekundarstufe das freiwillige 10. und 11. Schuljahr. Sie hat als sogenannte Diplommittelschule allgemeinbildenden Charakter. Sie bereitet weder auf die Universität vor, noch ersetzt

sie die Berufslehre. Die Schüler wählen nach Abschluss der WS im allgemeinen eine Lehre oder eine spezialisierende Berufsausbildung in den Bereichen des Sozial-, Erziehungs- und Gesundheitswesens, teilweise des Kunstgewerbes oder des Handels.

Die Schule zählt zurzeit 39 Schüler (37 Mädchen und 2 Knaben), die von verschiedenen Lehrern und Fachleuten aus der Berufspraxis unterrichtet werden.

Besondere Merkmale der Schule sind u. a. die Einführung inhaltlich neuer Kurse (z. B. Dritte Welt, Blyb gsund usw.), neuerer Formen der Unterrichtsorganisation (z. B. Team-teaching), eines vierköpfigen Leitungsteams und der engen Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Forschern.

Die wissenschaftliche Beratung der Schule wird wahrgenommen durch die Freiburger Arbeitsgruppe für Lehrplanforschung (FAL) der Universität Fribourg. Das Projekt läuft unter dem Namen EBAC-WS (Entwicklung und begleitende Analysen des Curriculums Weiterbildungsschule Zug).

### **2. Das lernzielbezogene Beurteilungsverfahren in der WS**

Das Verfahren braucht hier nicht mehr in allen Einzelheiten vorgestellt zu werden. In dieser Zeitschrift wurde dies schon wiederholt getan (so von Santini in 60 (1973 Heft 12, 519–521, und von Messner in 61 (1974) Heft 11).

Es sollen hier nur noch die wichtigsten Besonderheiten des Verfahrens kurz erläutert und die speziellen Beurteilungsverhältnisse der WS aufgezeigt werden:

- Die herkömmliche, gruppenbezogene Leistungsbeurteilung orientiert sich an der Durchschnittsleistung der Klasse. Die Leistung des einzelnen Schülers wird in Beziehung zum Leistungsmittelwert der Klasse beurteilt.
- Das in der WS angewandte lernzielbezogene Beurteilungsverfahren hingegen setzt die Leistung des einzelnen Schülers in

<sup>1</sup> NIEDERMANN Albin: Evaluation eines neuen Schultyps (Arbeitstitel / In Vorbereitung).

Beziehung zu den vorher festgelegten Lernzielen.

Es waren vor allem zwei Gründe, welche die Schule zur Einführung des lernzielbezogenen Beurteilungsverfahrens bewogen:

- Klar formulierte Lernziele, wie sie im Curriculum vorliegen, ermöglichen eine *lernstofforientierte*, anstatt der üblichen *lerngruppenorientierten* Beurteilung.
- Der Leistungsbeurteilung an der Weiterbildungsschule soll nicht nur die einseitige Funktion der Selektion zukommen; die didaktischen Funktionen der Leistungsbeurteilung sollten betont werden.

### 2.1. Beurteilungsskala

Der Schüler erhält keine Noten, sondern in der Regel die Angabe, wieviel Prozent der Lernziele er erreicht hat bzw. wieviel % der Aufgaben er richtig gelöst hat. Hat er 80 % der Aufgaben richtig gelöst, so erhält er ein *e* (= erfüllt) – hat er weniger gelöst, so erhält er ein *ne* (= nicht erfüllt). Andere Qualifikationen gibt es nicht. Für die spätere Bewertung zählen nur die «erfüllt» und «nicht erfüllt», nicht aber die Prozentwerte.

### 2.2. Arten von Tests

Klassenarbeiten, in der WS Test genannt, werden in *Leistungstests* und in sog. *Motivationstests* unterteilt.

*Leistungstests* werden am Ende von Unterrichtseinheiten durchgeführt – sie werden mit «*e*» oder «*ne*» bewertet. Schüler, die den Test nicht erfüllt haben, können ihn einmal wiederholen. Die Beurteilung geht in die Semesterbeurteilung ein.

*Motivationstests* werden während oder nach Unterrichtseinheiten durchgeführt; sie werden nicht bewertet und gehen auch nicht in die Semesterbeurteilung ein. Sie dienen Lehrern und Schülern zur gemeinsamen Standortbestimmung und zur wirksameren Gestaltung des Unterrichts. Motivationstests können auch in Gruppen durchgeführt werden (Gruppentests).

### 2.3. Promotionsordnung, Abschlussdiplom

Die Leistungstests werden jedes Semester nach Kursen geordnet und in einem Semesterbeurteilungsbogen (SBB) zusammengefasst. Dort sind die Lernziele der Kurse und die dazu durchgeführten und (mit *e* oder *ne*)

bewerteten Tests und zusätzlichen Lehrerbemerkungen aufgeführt. Diese detaillierten SBB sollen Bestandteil des Abgangszeugnisses sein, das der weiterführenden Schule oder dem Lehrmeister abgegeben wird. Die endgültige Promotionsordnung ist jedoch noch nicht ausgearbeitet.

## 3. Die Erhebung des Schülerurteils

### 3.1. Anstoß und Ziel der Erhebung

Es liegt nahe, dass bei der Einführung und Erprobung eines neuen Beurteilungsverfahrens das Bedürfnis nach Informationen über dessen Wirksamkeit bei allen beteiligten Gruppen (Lehrern, Behörden, Schülern und wissenschaftlichen Beratern) gross ist. Die hier dargestellte Untersuchung befasst sich mit der Beteiligtengruppe «Schüler». Sie hat zum Ziel, die Einstellungen und Meinungen der Schüler zum lernzielorientierten Beurteilungsverfahren zu erheben, die geplanten und ungeplanten Folgen abzuschätzen und Verbesserungsmöglichkeiten aufzuzeigen.

### 3.2. Das Erhebungsinstrument

Die Untersuchung wurde mittels eines Fragebogens durchgeführt, der von allen 31 Schülern, die im März 1974 die WS Zug besuchten, beantwortet wurde.

Die Fragen wurden teils in gebundener, teils in offener und teils in kombinierter Form vorgegeben. In Stichworten zusammengefasst betrafen die Fragen folgende Punkte:

- Vergleich zwischen gruppenbezogenem und lernzielorientiertem Beurteilungsverfahren bezüglich Annehmlichkeit
- Wichtigste Unterschiede zwischen den beiden Verfahren im Erleben der Schüler
- Beurteilung der Motivationstests
- Beurteilung der Möglichkeit, Tests wiederholen zu können
- Erwünschte Anzahl Tests in den einzelnen Kursen
- Lernerfolg mit und ohne Tests
- Beurteilung der Nachbesprechung der Tests in der Klasse
- Bevorzugte Form der Aufgabengebung in den Tests
- Beurteilung der Gruppentests
- Frage, ob in den Tests Wesentliches abgefragt werde
- Prüfungsangst

- Meinungen zum Semesterbeurteilungsbo-gen
- Frage, was den Schülern mehr nütze, her-kömmliche Noten oder die Angabe, wie-viele % des Lernziels erreicht seien

Bei der Auswahl der Fragen wurden also Punkte ausgewählt, von denen man annehmen durfte, dass sie für die Schüler wichtig seien. Die vielen offen formulierten Fragen sollten ihnen die Möglichkeit geben, in freiem sprachlichen Ausdruck ihre persönlichen Antworten zu geben.

### *3.3. Die Auswertung und Darstellung der Ergebnisse*

Im allgemeinen versuchen wir hier, die grösseren Meinungstendenzen herauszuarbeiten, wo das möglich ist. Abweichende Meinungen und deren Begründungen, sowie Bedenken und Änderungsvorschläge werden jedoch gleich danebengestellt. Wörtlich übernommene Schüleräusserungen sollen jeweils die Ausführungen illustrieren.

Punkte, die einen inhaltlichen Zusammenhang aufweisen, werden jeweils in einem Abschnitt zusammengefasst dargestellt.

## **4. Die Auswertungsresultate**

### *4.1. Annehmlichkeit des neuen Verfahrens, Unterschiede zum gruppenbezogenen Beurteilungsverfahren und die Möglichkeit, Tests wiederholen zu können*

Bezüglich der Annehmlichkeit des lernzielorientierten Beurteilungsverfahrens sind sich alle Schüler einig: Niemand zieht gruppenbezogene und mit Noten bewertete Leistungsprüfungen vor. Von 30 Antwortenden empfinden 23 die WS-Tests als angenehmer. Für die restlichen 7 Schüler kommt es nicht wesentlich drauf an, ob lernzielorientiert oder gruppenbezogen geprüft wird.

Im Erleben der Schüler ist der wichtigste Unterschied zwischen den beiden Verfahren, dass, im Gegensatz zu missrateten Prüfungen, erfolglose WS-Tests wiederholt werden können:

«Man kann Tests wiederholen.»

Die Schüler denken also schulalltags-bezo-gen: Wir können ohne Angst einmal versa-gen. Sie nennen nicht an erster Stelle die Ausrichtung der Beurteilung an den Lernzielen, die von der Konstruktion des Verfah-rens her den Hauptunterschied ausmacht.

Allerdings gibt es auch Schüler, für die es zwischen dem gruppenbezogenen und dem lernzielorientierten Beurteilungsverfahren keinen grossen Unterschied gibt:

«Die Bewertung in der WS ist einfach in % angegeben und in der Sekundarschule in Noten. Im Prinzip ist es das gleiche, aber ich befürworte Wiederholungstests.»

Der überwiegende Teil der Schüler äussert sich sehr positiv zur *Möglichkeit, Tests wiederholen zu können*:

«Ich finde es schaurig gut, man hat eine zweite Chance. Man kann einen schlechten Tag haben.»

In den Antworten tauchen regelmässig 6 Punkte auf, die in den Augen der Schüler für die Möglichkeit, Tests wiederholen zu können, sprechen:

- verminderter Leistungsdruck
- gelöstere Arbeitshaltung
- Möglichkeit, durch Einsicht in die Fehler und deren Verbesserung zu lernen
- verminderte Prüfungsangst
- Chance für Langsamere und Schwächere
- verminderte Bedeutung punktueller Leistungsproben

«Der Leistungsdruck ist nicht mehr so gross, aber er besteht noch.»

«Ich finde es gut, weil man meistens ruhiger an die Arbeit geht.»

«Ich finde diese Möglichkeit sehr gut. Das zweite Mal erfüllt man den Test meistens, weil einem der ganze Stoff klarer wird.»

«Positiv, hemmt Prüfungsangst.»

«Ich finde es sehr gut, so können sich die Schwächeren länger darauf vorbereiten und haben eine Chance mitzukommen.»

«Ich befürworte die Wiederholungstests. Die Sek-Prüfungen können mal nicht bestanden werden aus psychischer oder physischer Belastung, und das gibt der Prüfung ein falsches Bild. WS-Tests kann man wiederholen.»

Neben der positiven Grundhaltung bei den Schülern gibt es vereinzelt kritische Stimmen. Sie betreffen folgende Punkte:

- Die zweistufige Bewertung mit «e» oder «ne» sei zu hart. (Es sei unbefriedigender, mit 75 % einen Test nicht erfüllt zu haben als eine 4 zu kassieren. Es braucht mehr Anstrengung, einen Test zu erfüllen als eine 3 oder 4 hinzukriegen.)

– Die Wiederholungsmöglichkeit verleite zur Nachlässigkeit in der Vorbereitung auf den ersten Test.

– Die Wiederholungstests seien meist schwieriger.

– Man ahnt Schwierigkeiten in der Wiederumstellung auf das gruppenbezogene Beurteilungsverfahren an andern Schulen.

«Es ist zwar gut, obschon man vielleicht etwas schlampig wird.»

«Für ein «e» braucht es mehr Anstrengung als für eine 3 oder 4 in einer Sek-Prüfung.»

«Ich finde es gut, dass wir die Tests wiederholen können, aber die zweiten Tests sind meistens viel schwieriger.»

«Ich finde das schon gut, aber das Umschalten in einer andern Schule wird mir schwer fallen.»

#### 4.2. Prüfungsangst

21 Schüler geben an, vor Prüfungen, die nur einmal durchgeführt werden können und deren Bewertung sich am Klassendurchschnitt orientiert, mehr Angst zu haben als vor lernzielorientierten Tests mit Wiederholungsmöglichkeit.

Auch hier werden:

– doppelte Chance und

– Senkung des Leistungsdrucks

am häufigsten als Gründe für die gemilderte Prüfungsangst angegeben.

Die übrigen 7 Schüler teilen sich in 2 Gruppen: Solche, die bei jeglichen Prüfungen Angst haben und solche, die bei keinen Prüfungen Angst haben. Ähnlich dürfte es sich auch mit den Schülern verhalten, die sich bei der Frage nach der Annehmlichkeit nicht entscheiden konnten: Den einen sind alle Arten von Prüfungen unangenehm, den andern keine.

«Angst vor schlechten Noten senkt die Leistung; in der WS hat man doppelte Chancen – sehr positiv!»

«Tests oder Prüfungen, das ist doch das-selbe.»

«Aber nur im grossen und ganzen (... habe ich weniger Angst ...). Bei grossen Tests – weites Gebiet, das geprüft wird – ist die Angst genau so gross.»

Hier begründet sich, was in 4.1 zur Annehmlichkeit des Verfahrens und zur Möglichkeit, Tests wiederholen zu können, gesagt wurde. Die Schüler denken praktisch: Wiederholungsmöglichkeit senkt die Prüfungsangst,

deshalb ist das für sie auch das wichtigste Kennzeichen des lernorientierten Beurteilungsverfahrens.

#### 4.3 Tests und Lernerfolg, Nützlichkeit der %-Angaben und Wesentlichkeit des in den Tests abgefragten Stoffes

In diesen drei Punkten gehen die Schülermeinungen am weitesten auseinander. Glauben die Schüler, ohne Tests vom Lernangebot in den Kursen mehr zu profitieren?

Lernerfolg ohne Tests:

mehr	–
gleich viel	10
weiss nicht	5
weniger	16
total	31

Kein Schüler glaubt, er würde ohne Tests mehr profitieren. 16 Schüler haben den Eindruck, die Tests helfen ihnen, dem Stoff mehr abzugewinnen; 10 glauben, es wäre mit oder ohne Tests etwa gleich und 5 wissen es nicht.

Was ist für die Schüler nützlicher: für ihre Prüfungsleistung eine Note zu erhalten oder die Angabe, wieviele % des Lernziels sie erfüllt hätten?

Die Antworten verteilen sich folgendermaßen:

%-Angaben	19
Noten	2
keines von beiden	10

Die %-Angaben schneiden am besten ab, Noten am schlechtesten. Es werden folgende Argumente angeführt:

a) *für eine positive Einstellung zu den %-Angaben:* Sie seien

- angenehmer
- gerechter
- informativer (wenn durch Lehrerbemerkungen zusätzlich begründet)
- differenzierter.

«Ich finde diese Art gerechter, denn man kann sich viel mehr darunter vorstellen, als wenn man nur eine Note sieht.»

«Ich will nicht behaupten, dass es für mich nützlicher ist, aber angnehmer, wenn Tests mit ‹e› oder ‹ne› bewertet werden. Ich liebte Noten nie.»

b) *für eine unentschiedene Einstellung:*

- Jegliche Bewertung sei an sich ungeeignet.
- Beides täusche und verfälsche.
- Beide Systeme hätten Vor- und Nachteile.

«Eine Note wäre vielleicht nützlicher, jedoch das andere gerechter und besser. Ich kann es aber eigentlich nicht richtig sagen.»

«Weder noch! Entweder habe ich das Ziel erfüllt oder nicht erfüllt. Noten auf gar keinen Fall!»

c) *für eine positive Einstellung zu den Noten: Sie seien*

- gerechter,
- verständlicher,
- präziser und genauer.

«Manchmal, der Gerechtigkeit wegen, ziehe ich eine Note vor.»

Es fällt an dieser Stelle auf, dass Schüler aufgrund gleicher oder ähnlicher Überlegungen teils den Noten, teils den %-Angaben den Vorzug geben. Dies wirft die Frage auf, wieweit die Schüler zwischen den beiden grundverschiedenen Beurteilungskriterien (Gruppenleistung – Lernziel) unterscheiden können.

Haben die Schüler das Gefühl, es werden in den Tests wesentliche Dinge abgefragt?

ja	15
nein	8
manchmal	6
weiss nicht	2

Bei keinem anderen Punkt klaffen die Begründungen weiter auseinander als bei diesem. Die Antworten widerspiegeln das gesamte mögliche Meinungsspektrum: Die einen sind davon überzeugt, dass nur Wesentliches abgefragt wird. Die andern glauben im Gegenteil, dass vor allem «Blödes» und «Nutzloses» abgefragt wird. Und wieder andere sind sich darüber nicht im klaren, was denn eigentlich wesentlich sei.

«Ich glaube schon. Was hat es denn für einen Sinn, Unwesentliches abzufragen?»

«Ich weiss es nicht genau, aber ich glaube, es kommt beides vor in den Tests, Wichtiges und Unwichtiges. Ich habe noch nie darauf geachtet.»

«Wie bitte soll ich das begründen?»

«Meistens undeutlich oder zuviel und zu blöd, Sachen, die einem nichts nützen.»

«Es ist schwer zu begründen. Aber man merkt gut, ob ein Lehrer sich Mühe nimmt oder nicht.»

Wir unterlassen hier den Versuch, diese uneinheitlichen Schülermeinungen zu erklären. Die Sachverhalte scheinen uns so komplex, dass die Besprechung derselben den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde.

#### 4.4. Motivationstests, Gruppentests und Nachbesprechung der Tests in der Klasse

Die überwiegende Mehrheit der Schüler äussert sich positiv zu den Motivationstests. Folgende Punkte begründen die positiven Stellungnahmen:

- Sie informieren über den persönlichen Lernstand ohne zu bewerten.
- Sie dienen zur Selbstkontrolle.
- Sie bieten Anhaltspunkte zum gezielten Weiterlernen.
- Sie dienen zur Prüfungsvorbereitung.

«Es ist für mich selber gut. Es ist ein Test für mich. Ich weiss, was ich weiss.»

«So habe ich eine Bestätigung für mich, ob ich den Stoff beherrsche, ohne dass bewertet wird.»

«Man kann sich selber kontrollieren und dementsprechend noch mehr lernen.»

«Man kann sich gut auf Prüfungen vorbereiten, wenn man einen Motivationstest gemacht hat.»

Die *Einstellung gegenüber Gruppentests* ist weniger einheitlich: 11 Schüler machen sie gerne, 13 Schüler manchmal und 7 lehnen sie ganz ab. Die befürwortenden Stimmen betonen vor allem folgende Punkte:

- Gegenseitige Ergänzung führt zu befriedigender Gruppenleistung.
- Man erhält Hilfe im Problemlösen.
- Neue Ideen werden angeregt und der Meinungsaustausch gefördert.
- Gruppentests strengen weniger an, und dort lernt man mehr.

«Gemeinsam bringt man mehr zusammen. Auf diese Weise können mir meine Mitschüler etwas beibringen. (Wahrscheinlich mag ich Gruppentests auch noch, weil man sich nicht so anstrengen muss).»

«Ideen werden angeregt, man erhält Hilfe.»

«Da kann man je nach Fach Meinungen austauschen. Man hat auch mehr Freude, einen Test zu schreiben.

«Weil man in der Gruppe meiner Meinung nach viel produktiver arbeitet als alleine.»

Für kritische Stimmen hängt es einerseits vom Kurs ab, ob sich Gruppentests eignen und andererseits von der Zusammensetzung der Gruppe, ob sie Gruppentests gerne machen.

«Ich finde, z. B. in den Sprachen würde das schlecht gehen, weil dies dann ein reines Auswendiglernen ist, aber in Gesellschaftskunde, Psychologie, Blyb gsund würde dies recht am Platze sein.»

«Es kommt auf das Fach an. Z. B. in Physik mache ich lieber Tests in Gruppen, in Psychologie hingegen nicht.»

«Es kommt auf die Gruppe an.»

Als Gründe für eine ablehnende Haltung gegenüber den Gruppentests werden genannt:

- Nur wenige arbeiten, die andern schreiben ab.
- Mangelnde Möglichkeit zur Selbstkontrolle.
- Anstatt dass Probleme gelöst werden, tauchen immer wieder neue auf.

«Weil dann nur gewisse etwas leisten, – man hat keine Selbstkontrolle.»

«Man verlässt sich ganz auf die andern, macht selber nicht mehr viel. Man wird immer fauler.»

«Selten wird über den Test gesprochen. Immer werden wieder andere Probleme aufgeworfen.»

Die Mehrzahl der Schüler befürwortet die *Nachbesprechung der Tests in der Klasse*.

Die zwei häufigsten Argumente lauten:

- Fehler werden deutlicher und klarer.
- Aus Fehlern lernt man.

«Denn so kann man Fehler sehen, die man machte und kann darüber diskutieren, wenn man etwas nicht begreift.»

«Was nützt ein Test mit vielen Fehlern, wenn man ihn nicht versteht? Durch Fehler lernt man.»

Die ablehnenden Antworten betonen vor allem:

- Langweilig für die Guten und Nichtinteressierten.

- Hemmt und verzögert den Unterricht.

«Oft viel zu langes, unnützes Geschwätz.»

«Wenn man Fragen hat, kann man selber fragen. Sonst wird der ganze Stoff viermal behandelt: Schule, Repetition, Test, Besprechung.»

#### 4.5. Anzahl erwünschter Tests und bevorzugte Aufgabenformen

Die meisten Schüler (21) sind der Ansicht, es hänge vom Kurs ab, wieviele Tests angemessen seien. Diejenigen, die nicht nach Kursen differenzieren, halten 0 bis 6 Tests für angemessen.

Die beliebteste Aufgabenform in den Tests sind die *offenen Fragen*. Dann folgen mit unterschiedlicher Beliebtheit: Mehrfachwahlfragen, mündliche Tests, längere Hausaufgaben und Ja-Nein-Fragen.

Es ist interessant zu sehen, dass die offene Frageform bei den Schülern am beliebtesten ist. In der neueren Literatur zu den Schulleistungstests wird die offene Frageform wegen mangelnder Objektivität in der Bewertung kaum empfohlen. Andererseits erfahren Lehrer täglich, wie schwierig es ist, komplexere Lernleistungen anders als in freien Antworten auf offen formulierte Fragen zu erfassen.

#### 4.6. Der Semesterbeurteilungsbogen

14 Schüler finden den Bogen in Ordnung, 6 Schüler finden ihn nicht in Ordnung, und 10 sind sich darüber nicht im klaren. Vor allem Gesichtspunkte, die den formalen Aufbau des Bogens betreffen, begründen diese Stellungnahmen. Der Vorwurf der Ungerechtigkeit z. B. fällt nie. Mangelnde Objektivität wird nur einmal genannt. Es erwähnt auch niemand, der Bogen fördere den Leistungs-Konkurrenzkampf in der Klasse. Vorwürfe also, die sonst für Lehrer tägliches Brot sind, fehlen hier.

Folgende Verbesserungsvorschläge werden gemacht:

- Ausführlichere Lehrerbemerkungen.
- Ergänzen durch Aufführen der «Verhaltensweisen und Fähigkeiten der einzelnen».
- Anführen der Absenzen bei Tests.

Gelobt wird der Bogen für den guten Überblick über das Semester. Die Kritik betrifft

vor allem den Aufbau und die Darstellung. Man hält den Bogen für zu kompliziert, zu lang und zu unübersichtlich, vor allem für Außenstehende und Abnehmerschulen.

«Im Grunde genommen ist's ja schon recht gemeint, aber es ist alles einfach zu kompliziert, die Abnehmerschulen brauchen ja eine Gebrauchsanweisung.»

«Nachteil: unser System zuerst erklären. Vorteil: Besserer Überblick, was in den Fächern behandelt wurde.»

## 5. Zusammenfassung

Den WS-Schülern ist das lernzielorientierte Beurteilungsverfahren angenehmer als das gruppenbezogene. Ihre Überlegungen beziehen sich auf den Schulalltag. So ist die Möglichkeit, Tests wiederholen zu können für sie das wichtigste Kennzeichen des neuen Verfahrens. Sie fühlen sich weniger unter Leistungsdruck und gehen gelöster an die Arbeit. Langsame und schwächere Schüler haben mehr Zeit, sich auf die Tests vorzubereiten. Fehler können auf einen zweiten Test hin verbessert werden. Die Bedeutung punktueller Leistungsproben und, damit verbunden, die Angst davor nimmt ab. Man darf einmal versagen. So wenigstens fühlt der Hauptteil der Schüler. Daneben gibt es jedoch zwei kleinere Gruppen von Schülern, auf die die Wiederholungsmöglichkeit von Tests keinen Einfluss zu haben scheint: Die einen haben vor keinen, die andern vor jeglichen Prüfungen Angst. Für diese Schüler spielt es auch keine grosse Rolle, ob lernziel- oder gruppenbezogen geprüft wird.

Die Schüler sind mit wenigen Ausnahmen froh über die Nachbesprechung der Tests in der Klasse. Dies bietet ihnen Lernhilfen zur Fehlerverbesserung und für das Weiterstudium. Die Hälfte der Schüler glaubt, so anhand der Tests profitieren zu können. In der andern Gruppe ist man sich über den Stellenwert der Tests nicht im klaren, oder man schätzt den Lernerfolg ohne Tests gleich hoch ein. In diesem Zusammenhang ist sicher auch zu berücksichtigen, dass sich die Schüler nicht einig sind, wie wesentlich der in den Tests abgefragte Stoff denn sei. In dieser Frage gehen die Meinungen sehr stark auseinander; sie ist aber auch schwer zu beantworten.

Was halten die Schüler von den Neuerun-

gen, die das lernzielorientierte Verfahren zulässt?

Die meisten ziehen %-Angaben den Noten vor. Einige lehnen beide Arten der Leistungsbeurteilung als ungeeignet ab. Motivations- tests sind sehr beliebt. Sie gelten als informativ, zeigen auf, wo's noch fehlt und sind nicht mit unangenehmen Sanktionen verbunden. Gruppentests geniessen weniger gutes Ansehen. Einige sehen in der Möglichkeit, in der Gruppe geprüft zu werden, Vorteile, andere Nachteile. Wieviele Tests pro Semester in jedem Fach erwünscht sind, hängt für die Schüler vom jeweiligen Kurs ab und ist nicht zu verallgemeinern. In den Tests sind offene Fragen am beliebtesten. Am Semesterbeurteilungsbogen wird der gute Überblick über die geleistete Arbeit gelobt. Kritisiert wird der komplizierte Aufbau und die unübersichtliche Darstellung.

## 6. Konsequenzen

Das in der WS eingeführte lernzielorientierte Beurteilungsverfahren schneidet im grossen und ganzen im Urteil der Schüler sehr positiv ab. Dennoch ergeben sich einige Punkte, die in Zusammenarbeit der Lehrer, Schüler und wissenschaftlicher Berater neu überdacht oder ergänzt werden sollten. So zum Beispiel:

- Das Abschlussdiplom, das über die Leistungen und Lernerfahrungen der Schüler Auskunft geben soll, muss in seiner Form festgelegt werden.
- Dem Wunsch der Schüler nach ausführlicheren Bemerkungen zu ihren Tests und im Semesterbeurteilungsbogen muss vermehrt entsprochen werden.
- Es muss überlegt werden, ob der Semesterbeurteilungsbogen mit all den Informationen, die er enthalten soll, übersichtlicher gestaltet werden kann.

Bei der Beurteilung der Resultate aus dieser Schülerbefragung zum lernzielorientierten Beurteilungsverfahren ist zu bedenken, dass die im allgemeinen positiven Einstellungen der Schüler möglicherweise nicht ausschließlich durch die Eigenschaften des Verfahrens zu erklären sind. Es muss wohl mitberücksichtigt werden, dass die WS als Diplommittelschule in unserem Bildungswesen eine Sonderstellung einnimmt: Sie bereitet nicht

primär auf Gymnasien und Universität vor. Das bedeutet, dass bei der Leistungsbeurteilung in der WS eher didaktische als selektive Aspekte im Vordergrund stehen können. Trotzdem glauben wir, dass einige Eigenarten des Beurteilungsverfahrens in der WS auch für andere Schulen mit anderer

Ausrichtung verwertbar sind:

- Motivationstests
- Tests in Gruppen
- Systematische Nachbesprechung der Tests
- Wiederholbarkeit eines misslungenen Tests.

## Umschau

### Sorgenkind Bildungswesen

Reformen im Bildungswesen der Schweiz sind dringend nötig. In diesem Punkte waren sich alle Anwesenden der Studien- und Informationstagung der Gesellschaft für Hochschule und Forschung (GHF) in Biel einig. Die Tagung stand unter dem Motto «Strukturen des höheren Bildungswesens». Diskussionen und Kurzreferate sollten den Vertretern von Schulen, der Verwaltung und der Wirtschaft einen Überblick über die Reformsituation im Bildungswesen vermitteln und eine breite Diskussion für weitergehende gemeinsame Schritte auslösen.

Eine von der GHF durchgeführte Untersuchung über die Anzahl der Maturandenplätze in der Schweiz hatte gezeigt, dass eine Bildungsreform nur dann Aussichten auf Erfolg haben kann, wenn sie sich über die anvisierten Schul- beziehungsweise Ausbildungstypen hinaus mit den angrenzenden Bereichen sowie mit den Voraussetzungen des Beschäftigungssystems befasst. Die Diskussion über eine Hochschulreform zum Beispiel muss daher aus ihrer Isolation gelöst und in einen grösseren Zusammenhang gestellt werden. Es wurde festgestellt, dass der Bildungskonsument verunsichert ist. Es fehlt ihm an der Information, und zwar sowohl über die Ausbildungsmöglichkeiten, die ihm zur Verfügung stehen, als auch über die Berufsaussichten.

Die Entscheidung einer Berufswahl wird ihm zusätzlich noch dadurch erschwert, dass die Durchlässigkeit zwischen den Suborganisationen im Bildungswesen ungenügend ist. Dadurch ist ein Richtungswechsel schwierig. Dasselbe Problem resultiert aus den Bemühungen, Spezialisierung früher zu beginnen, so zum Beispiel durch die immer zahlreicher werdenden Gymnasialtypen.

Als weiterer Stein des Anstoßes wurde die weit verbreitete Meinung bezeichnet, dem Akademiker allein stünde der Weg zum Himmel offen. Der Mangel an gesellschaftspolitischer Bedeutung der Berufsschulen, der fehlende Praxisbezug der Hochschulen und auf der anderen Seite die noch

oft vernachlässigte Theorie oder Allgemeinbildung während der Berufslehre führten zu dem bestehenden Gefälle zwischen Fach- und Hochschulen. Zur Lösung dieser vielschichtigen Probleme wurden bessere Information, Koordination und eine konkrete Zielsetzung gefordert. Das könnte jedoch nicht verwirklicht werden, wenn nicht im kleinen Bereich Versuche dazu unternommen werden. Dass dabei jedoch eine Gesamtkonzeption nicht aus den Augen verloren werden darf, schien jedermann klar zu sein. Die Probleme des Bildungswesens müssen an Behörden, Politiker und an die Öffentlichkeit getragen werden, um so die Teilreformen zu einer Globalreform zu vergrössern.

Ob sich diese durch Zusammenarbeit und Einzelinitiative oder nur durch einen politischen Entscheid verwirklichen lassen wird, blieb dahingestellt.

### Die Universität Zürich im Urteil ihrer Dozenten

Es gibt nicht nur unzufriedene Studenten – auch viele Professoren sind mit den Verhältnissen an den Universitäten nicht zufrieden: Das geht aus einer Studie hervor, die auf der Befragung von 30 der insgesamt 150 ordentlichen Professoren an der Universität Zürich beruht und die von Uni-Rektor Leuenberger an einer Pressekonferenz vorgestellt wurde. Rund drei Viertel der befragten Ordinarien sehen als Grundübel der gegenwärtigen unbefriedigenden Situation das Missverhältnis zwischen Dozenten- und Studentenzahlen an: Weil zuwenig Lehrer zu viele Studenten unterrichten müssen, ist nicht nur der Lehrbetrieb uneffizient – belastet werden auch der Forschungsbetrieb und die Organisationsstrukturen der Hochschule, die mit der Explosion der Studentenzahlen (Uni Zürich: über 10 000 Studierende) nicht schritthalten konnten.

Eine Folge dieser auch heute noch verbreiteten Lehrstuhlherrlichkeit dürfte es auch sein, dass bis jetzt wohl zahllose empirische Untersuchungen über die Studien- und Lebenssituationen der Studenten bestehen, aber noch kaum brauchbare Daten über den Lehrkörper unserer Universitäten. Ziel der Pilot-Studie «Die Universität Zürich im Urteil von ordentlichen Professoren», die im Lauf eines Jahres erarbeitet wurde und auf einer ge-