

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 75 (1988)
Heft: 4: Rechtschreibreform ; Kinder und Märchen ; Schülerbeurteilung

Artikel: Überlegungen zu Reformen in der Schülerbeurteilung
Autor: Buff, Alex
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-530548>

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: 14.01.2026

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

Überlegungen zu Reformen in der Schülerbeurteilung

Alex Buff

In welche Richtung soll die Reform der Schülerbeurteilung gehen? Alex Buff formuliert in acht Thesen Anforderungen, die sich primär auf das erste und zweite Schuljahr beziehen. Die Überlegungen richten sich aber nicht nur an Lehrkräfte der Unterstufe. Sie helfen all denen, die Veränderungen in der Schülerbeurteilung anstreben. Im zweiten Teil sind Ergebnisse einer Erhebung vom Spätsommer 1987 zur Schülerbeurteilung im ersten und zweiten Schuljahr in den Deutschschweizer Kantonen dargestellt.

Im folgenden werde ich versuchen, vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen als Praktiker und Theoretiker im Bereich Schülerbeurteilung einige Überlegungen kurz darzustellen, die im Zusammenhang mit einer Reform der Schülerbeurteilung unbedingt in der Diskussion (und bei einer Neukonzeption) berücksichtigt werden müssten. Was nicht erwartet werden darf, ist ein Vorschlag für eine Zeugnisverordnung. Es werden im folgenden keine revolutionär neuen Gedanken geäussert. Vielmehr soll versucht werden, mehr oder weniger Bekanntes im Hinblick auf Reformen und Überarbeitungen von Zeugnisverordnungen tesenartig darzustellen.

Ich beziehe mich in meinen Ausführungen primär auf das erste und zweite Schuljahr. Grundsätzlich hat alles auch in den folgenden Schuljahren seine Gültigkeit. Die Selektion in die Sekundarstufe I stellt ein zusätzliches Problem dar, das sich aber durchaus lösen lässt. In meinen Ausführungen werde ich

darauf nicht direkt eingehen. Aus den Überlegungen können jedoch sinnvolle Lösungsmöglichkeiten abgeleitet werden.

These 1:

Eine Neuregelung der Schülerbeurteilung muss von Leitideen getragen sein, die sich primär an pädagogischen Funktionen der Schule orientieren!

Leitideen enthalten Aussagen über die Funktionen der Schule, welche ihrerseits Konsequenzen für die Schülerbeurteilung haben (vgl. SIPRI Werkstattbericht 1, 1983, p.13f). Erziehung zur Mündigkeit, umfassende Förderung des einzelnen Kindes hinsichtlich seiner Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz unter Berücksichtigung seiner individuellen Möglichkeiten sind pädagogisch akzentuierte Leitideen, denen sich gerade die Volksschule verpflichtet fühlen muss. Die Institution Schule hat aber auch die Aufgabe, die einzelnen Schüler je nach ihren individuellen Voraussetzungen und Möglichkeiten spezifischen Bildungsgängen zuzuweisen, um sie – so glaubt man – gezielt(er) auf das spätere Leben in der Gesellschaft vorzubereiten. Die Schule leistet einen Beitrag zur Individuation (Selbstwerdung), zur Qualifikation, zur Integration und zur Auslese der heranwachsenden Generationen (vgl. Fend 1980). Insbesondere letzteres wirkt sich nachhaltig auf Unterricht und Schülerbeurteilung aus. Lernen in der Schule sollte nach Kaszemek (1986, p.93) «als freudige Erprobung der eigenen Fähigkeiten und Leistungen erlebt werden.» Nur all zu oft ist es jedoch durch den Selektionsdruck und das damit verbundene Vorgehen in der Schülerbeurteilung für viele angstbesetzt. Beeinträchtigungen der Leistungsmotivation, Fehlentwicklungen in zahlreichen Persönlichkeitsbereichen und im (Leistungs-)Verhalten sind die Folgen.

In einer umfangreichen Studie von Schmid et al. (1982) wurden die Schullaufbahnen von 300 Kindern (ausgenommen Fremdarbeiterkinder) in Winterthur bis zum Übertritt in die gegliederte Oberstufe untersucht.

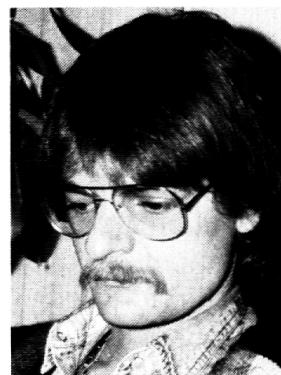
Die Autoren schreiben zusammenfassend: «Abschliessend stehen wir also vor der Tatsache, dass bei den Schülern in unserer Studie bereits bis zum Alter von 11 Jahren ein rundes Drittel Schulschwierigkeiten manifestiert hat, die zur Ergreifung spezieller Massnahmen führten. Mit Gewissheit darf man annehmen, dass ein erheblicher weiterer Teil seine Schwierigkeiten gerade mit Not zu meistern vermochte. Schätzungsweise die Hälfte der Kinder dürfte somit wenig Freude an dieser Art von Schule haben und entsprechend wenig Erfolgserlebnisse aus der Schule nach Hause tragen. Motivierend auf das Lernenwollen wirkt dies mit Sicherheit nicht» (Schmid et al. 1982, p.43). Es zeigte sich, dass zwar in erster Linie psychosoziale Faktoren – Desintegration der Familie, Eltern mit schwerer Jugend, psychische Erkrankungen bei den Eltern, chronische somatische Erkrankungen eines Familienmitgliedes etc. – für besondere Massnahmen wie etwa Rückstellungen bei der Einschulung, Repetitionen, Sonderklassenzuweisung, Behandlung bzw. Abklärung durch den Schulpsychologischen Dienst ausschlaggebend waren. Die Autoren sind jedoch der Meinung, dass aber auch das Schulsystem mit der in ihm angelegten kontinuierlichen Selektion seinen Teil zur misslichen Situation beiträgt. Die erste Forderung lautet denn auch, dass sich die Schule wieder vermehrt zu ihren Hauptaufgaben Erziehung und Bildung bekennen und sich von der kontinuierlichen Selektion distanzieren müsse (vgl. Schmid et al. 1982, p.44). Mit dieser Forderung stehen die Autoren keineswegs allein (vgl. SIPRI 1983, p.38f). Auch Kaszemek schreibt: «Wir wollen die Schule nicht verstehen als eine Selektionsanstalt, sondern die Aufgabe darin sehen, jeden einzelnen Schüler im Rahmen seiner Fähigkeiten und Möglichkeiten optimal zu fördern» (1986, p.99).

Eine Rückbesinnung auf primär pädagogische Aufgaben der Schule ist bei einer Neukonzeption der Schülerbeurteilung dringend nötig. Dies bedeutet jedoch nicht, dass keine Leistungen mehr erbracht werden müssten und Sondermassnahmen bzw. Zuweisungsent-scheide vollkommen entfallen würden.

Eingetreten wird lediglich für eine klare Schwerpunktsetzung hinsichtlich der Funktionen der Schule und der Schülerbeurteilung, d.h. für eine Reduktion des Gewichts der Selektionsfunktion. Wo Auslese und spezifische Zuweisungen nötig erscheinen, sind Verfahrensweisen zu suchen, die einer von pädagogischen Leitideen getragenen Schule angemessen sind.

**These 2:
Schülerbeurteilung ist mehr als Prüfungen bzw. Leistungsmessung. Schülerbeurteilung muss als Pädagogische Diagnostik verstanden werden!**

Viele Lehrkräfte, Schüler und Eltern verstehen unter «Schülerbeurteilung» vor allem Fremdbeurteilung durch die Lehrkraft und verbinden damit die Vorstellung von Prüfungen und Noten. In diesem Verständnis spiegelt sich das starke Gewicht, das der Selektion in den heutigen Schulstuben zukommt. Eine Prüfung, das Beurteilen eines erreichten Leistungsstandes ist zwar auch ein Teil der



Alex Buff, lic.phil., geb. 1953, 1973 Maturität Typ C an der Kantonsschule in Aarau, 1976 Primarlehrerpatent des Kantons Aargau, 1976–1980 Unterricht an aargauischen Kleinklassen, 1977–1980 Ausbildung für Lernbehinderten- und Verhaltengestörtenpädagogik am Heilpädagogischen Seminar Zürich, 1980–1984 Studium der Psychologie, Pädagogik und Soziologie an der Universität Zürich, 1983–1984 Assistenz an der Abteilung Sozialpsychologie des Psychologischen Instituts der Universität Zürich, seit 1985 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Amt für Unterrichtsforschung und -planung der Erziehungsdirektion des Kantons Bern. Arbeitsschwerpunkte: Schülerbeurteilung, Persönlichkeitsentwicklung und Selektion, Schulversuche.

gesamten Schülerbeurteilung, es ist aber keineswegs der einzige, und ich meine auch nicht der wichtigste. Ich glaube, man muss die Sache grundsätzlich anpacken, um zu einer «pädagogischen Schülerbeurteilung» zu kommen.

Lehrerinnen und Lehrer beurteilen z.B. verschiedene methodisch-didaktische Wege, einen Stoff zu vermitteln. Sie beurteilen, welche Lehrmittel sie verwenden möchten. Sie beurteilen, wie rasch sie vorwärtsgehen können. Sie beurteilen, ob und welche Schwierigkeiten bestehen. Sie beurteilen, ob bzw. welche speziellen Hilfen nötig sind. Sie beurteilen das Ausmass der Übungs- und Hausaufgaben. Sie beurteilen den Fortschritt der Schüler. Sie beurteilen auch den Leistungsstand der Schüler, und sie beurteilen den Unterrichtserfolg.

Beurteilen ist ein integraler Bestandteil im gesamten Lehr-Lern-Prozess. Die zu unterrichtenden Schüler, mit ihren spezifischen Fähigkeiten und Eigenarten, spielen hierbei eine entscheidende Rolle. Bei der Unterrichtsvorbereitung, während des Unterrichts und bei der Nachbereitung werden sie laufend unter verschiedener Perspektive in die Beurteilungen der Lehrkraft einbezogen. Schülerbeurteilung ist viel mehr als Leistungsmessung und sollte daher auch viel umfassender gesehen werden. Schülerbeurteilung ist als Pädagogische Diagnostik zu verstehen, als «das Insgesamt von Erkenntnisbemühungen im Dienste aktueller pädagogischer Entscheide» (Klauer 1978, p.5). Es kann sich dabei um Planungs-, Handlungs-, Festlegungs- und Beurteilungsentscheide handeln (vgl. Klauer 1978, p.6). Pädagogische Diagnostik ist primär auf den einzelnen Schüler gerichtet und dient der Informationsgewinnung, um bspw. Lernvoraussetzungen zu ermitteln, Lernprozesse zu analysieren und zu steuern, adäquate Unterrichtsgestaltung zu ermöglichen, individuelles Lernen zu optimieren, Lernergebnisse festzustellen und festzuhalten, Zuweisungsentscheide zu treffen usw. Pädagogische Diagnostik kann als Problemlösungsprozess

im Hinblick auf ein bestimmtes Ziel verstanden werden (vgl. Westmeier 1978, p.15).

In einer Schule, die sich den Aufgaben einer umfassenden Förderung des einzelnen Kindes und der Erziehung zur Autonomie verpflichtet fühlt, kann und darf sich Schülerbeurteilung nicht primär auf punktuelle Leistungsmessung am Ende (längerer) Unterrichtseinheiten beschränken. Schülerbeurteilung verstanden als Pädagogische Diagnostik muss in erster Linie eine Hilfe im Erziehungs- und Bildungsprozess darstellen. Eine Neukonzeption der Schülerbeurteilung muss sich an einem primär diagnostischen, auf Hilfe ausgerichteten Verständnis von Schülerbeurteilung orientieren.

These 3:

Schülerbeurteilung muss «zweckmäßig», d.h. der jeweils intendierten Funktion entsprechend angelegt sein!

In der Schülerbeurteilung sind die formative, die summative und die prognostische Beurteilung bewusst und klar voneinander zu trennen (vgl. SIPRI 1986, 94f), denn eine Vermischung dieser Beurteilungsarten schafft unauflösliche Widersprüche, lernhemmende Unsicherheiten und wirkt sich langfristig ungünstig auf die Lernbereitschaft aus.

Die formative Schülerbeurteilung dient der Verbesserung, Steuerung und Kontrolle spezifischer Lernprozesse bzw. des Unterrichts allgemein. Einem Schüler kann dann am wirkungsvollsten geholfen werden, wenn es gelingt, Lernschwierigkeiten frühzeitig, schon im Verlaufe des Lernprozesses zu erkennen, um die Gestaltung des weiteren Unterrichts darauf abzustimmen. Gegenstand der formativen Beurteilung ist in erster Linie der Verlauf des Lernens: «Sind wir auf dem richtigen Weg? Ist das Tempo des Fortschreitens richtig? Wurde das Vermittelte richtig verstanden? Kann die Klasse weiterfahren

oder haben einzelne Schüler noch Wiederholungen und Übungen nötig? Sind andere methodische Zugänge zu suchen? Ist das Gelernte nur kurz gespeichert oder darf mit Langzeitwirkungen und Übertragungen (Transfer) gerechnet werden» (SIPRI 1986, p.104). Solche, die formative Schülerbeurteilung charakterisierende Fragen sind primär prozessorientiert und helfend. Diese Beurteilungsart deckt vor allem die «inneren» unterrichtsbezogenen Aspekte der Schülerbeurteilung – Diagnose-, Planungs- und Orientierungsfunktion (vgl. SIPRI 1985, p.17) – ab. Ihr gebührt die grösste Aufmerksamkeit von Seiten der Lehrkraft, und ihr soll explizit Vorrang eingeräumt werden. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass eine solche Beurteilung u.a. pädagogisch-didaktisch gut ausgebildete Lehrkräfte und eine möglichst individualisierte Unterrichtsgestaltung voraussetzt.

Die summative Beurteilung soll zu bestimmten Zeitpunkten verschiedene Adressaten über den Leistungsstand eines Schülers hinsichtlich eines klaren Lernziels – in erster Linie im Bereich der Sachkompetenz – informieren. «Summative Schülerbeurteilung kann zu einer sinnvollen Ergänzung der formativen werden, wenn sie vorwiegend in den Dienst der Überprüfung der Unterrichtswirkung und des zielerreichenden Lernens gestellt wird» (SIPRI 1986, p.96). Schülerbeurteilung wird heute leider immer noch sehr stark unter summativer Perspektive durchgeführt, und es ist auch dieses Verständnis von Schülerbeurteilung, welches bspw. in Verordnungen – primär im Zusammenhang mit Promotion (und Selektion) – zum Ausdruck kommt. Hier ist es nötig, dass bei einer Neukonzeption für eine klare Beschränkung summativer Prüfungen zugunsten zahlreicher formativer, wenn möglich individualisierter Lernkontrollen eingetreten wird.

Die prognostische Schülerbeurteilung basiert auf formativer und summativer Beurteilung und zielt darauf ab, jenen Weg aufzuzeigen, welcher nach Einschätzung aller Beteiligten (Lehrkraft, Eltern und Kind) die günstigsten Voraussetzungen für die umfassende individuelle Entwicklung des Kindes verspricht. In den

meisten Fällen werden prognostische Beurteilungen am Ende eines Schuljahres vorgenommen und dienen der Entscheidungsfindung hinsichtlich der Promotion bzw. Remotion. Da in der prognostischen Beurteilung in Form einer Empfehlung neben vielen anderen formative und summative Informationen enthalten sind, kann sich auch ein Entscheid direkt auf das Resultat dieser Beurteilungsart stützen. Lernzielerreichung – letztlich wohl meist Sachkompetenz – dürfte aber keinesfalls alleiniges Kriterium für einen Entscheid sein. Diese gemeinsam erarbeitete und getragene Empfehlung müsste im Normalfall das Kriterium für eine Promotion bzw. Remotion darstellen.

These 4:

Die Hinführung zu einer realistischen Selbstbeurteilung leistet einen Beitrag zum allgemeinen Bildungsauftrag «Förderung zur selbständigen Persönlichkeit»!

Mit dem Argument, die Kinder seien noch zuwenig reif für eine realistische Selbstbeurteilung, stützt sich die heutige Schülerbeurteilung noch vorwiegend auf die Fremdbeurteilung durch die Lehrkräfte. Diese verschliessen sich jedoch so eine wertvolle Informationsquelle für die Gestaltung des weiteren Unterrichts. Im Verlaufe des gesamten Bildungsprozesses muss die Fremdbeurteilung in zunehmendem Masse durch die Selbstbeurteilung des Schülers ergänzt und – in gewissen Phasen – ersetzt werden. Bei der Selbstbeurteilung ist der Schüler gezwungen, über sich und sein Verhalten nachzudenken. Solche Prozesse sind eine zentrale Voraussetzung für selbstgesteuertes Lernen. Selbstbeurteilung ist jedoch, wie Schulz von Thun meint, «nicht nur Mittel zum Zweck, sondern selbst ein wichtiges Lernziel. Es besteht nämlich kein Grund zu der Annahme, dass sich Fähigkeiten zur Selbstkritik und zur realistischen Selbsteinschätzung von selbst entwickeln» (1978, p.749). Durch eine sorgfältige, schrittweise und stufengemässen Aufbuarbeit können und müssen Selbstbeurteilungskompetenzen

entwickelt werden, denn umfassende Förderung bedeutet auch, die Schüler und Schülerrinnen zu lehren, sich selbst gegenüber kritisch zu sein, die eigenen Stärken und Schwächen realistisch einzuschätzen. «Die Fähigkeit zur Selbstbeurteilung ist der Weg zur Autonomie, dem anspruchsvollsten aller Erziehungsziele» (SIPRI 1986, p.108). Dem Aspekt der Selbstbeurteilung muss in einer Reformdiskussion besonderes Gewicht beigemessen werden. Der Aufbau entsprechender Schülerkompetenzen erfordert eine zunehmende Abkehr von lehrerzentriertem Unterricht und eine Hinwendung zu individualisierendem Unterricht mit den entsprechenden Konsequenzen für Lehrmittel, Klassengröße, Lehrerkompetenzen etc.

These 5:
Neue Formen der Schülerbeurteilung verlangen neue Unterrichtsformen (und umgekehrt)!

Schülerbeurteilung kann und darf nicht losgelöst vom gesamten Unterrichtsgeschehen diskutiert werden. Schülerbeurteilung ist ein zentraler und unverzichtbarer Bestandteil des gesamten Lehr-Lern-Prozesses, ein Element der Handlungseinheit «Unterricht». Eine neue Schülerbeurteilung muss in ein entsprechendes pädagogisch-didaktisches Gesamtkonzept eingebunden werden, soll sie nicht formal, künstlich und letztlich wirkungslos bleiben (vgl. Rauscher 1979). Entsprechend der pädagogischen Leitidee hat im Unterricht wie in der Beurteilung die umfassende individuelle Förderung im Zentrum zu stehen. Erst in entsprechenden Unterrichtsformen lässt sich umfassende individualisierte Förderung und Beurteilung realisieren. Auch diesen Zusammenhang muss man im Hinblick auf Veränderungen in der Schülerbeurteilung berücksichtigen. Es müssen flankierend (rechtliche) Rahmenbedingungen geschaffen werden, die der neuen Beurteilung angemessene Unterrichtsformen erlauben, z.B. Abkehr vom Stundentakt, kleinere Klassen im Hinblick auf innere Differenzierung, Möglichkeit zum Teamteaching, Verlängerung der Promotionsintervalle usw.

These 6:
Die Beurteilung muss unter individueller und sachlicher Bezugsnorm erfolgen!

In der heutigen meist summativ orientierten Beurteilungspraxis wird die Güte einer Schülerleistung vorwiegend anhand der durchschnittlichen Leistung der relevanten Bezugsgruppe (meist Klasse) beurteilt. Vereinfacht ausgedrückt: «Gut» ist, was über, «schlecht» was unter dem Durchschnitt liegt. In diesem Falle wird für die Beurteilung eine «soziale Bezugsnorm» verwendet. Ein solcher sozialer Vergleich wirkt sich, wie verschiedene Untersuchungen zeigen (u.a. Rheinberg, Kühmel & Duscha 1979, Rheinberg, Duscha & Michels 1980, Rheinberg 1980, Krampen 1985), für schwächere Schüler ungünstig aus. «Vergaser» sind hier vorprogrammiert, da die Bewertung der eigenen Leistung vom Abschneiden der Mitschüler abhängig ist. Längerfristig werden Leistungsmotivation, Selbstkonzept und Leistungen negativ beeinflusst. Es ist anzunehmen, dass diese Art der Normorientierung sich auch auf die sozialen Beziehungen vor allem unter den Schülern und Schülerrinnen ungünstig auswirkt, indem das Konkurrenzdenken gefördert und die solidarische Hilfe beeinträchtigt werden.

Alternativen bieten sich hier in den Formen der «sachlichen Bezugsnorm» und der «individuellen Bezugsnorm». Bei der sachlichen Bezugsnorm orientiert man sich bei der Beurteilung der einzelnen Leistung an einem klaren Lernziel und an vor der Prüfung festgelegten Erfüllungsnormen. Die Bewertung der einzelnen Schülerarbeit wird dadurch unabhängig von den erbrachten Leistungen der Klassenkameraden. Die Auswirkungen einer derartigen Bezugsnorm werden allgemein für alle Schüler als günstig beurteilt. Bei der «individuellen Bezugsnorm» richtet sich die Beurteilung nach den jeweiligen Möglichkeiten des einzelnen Schülers. Das Kind wird hier mit sich selber verglichen bzw. seine jetzigen mit früher erbrachten Leistungen. Eine individuell orientierte Bewertung wirkt sich bei allen, insbesondere bei leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern positiv aus.

Nimmt man die Forderung einer primär formativen Schülerbeurteilung ernst, müsste im Verlaufe des Schuljahres vor allem die individuelle Bezugsnorm zur Anwendung kommen – Was kann der Schüler noch nicht? Was sitzt? Welche Fortschritte hat er gemacht? – und entsprechend zurückgemeldet werden. Die sachliche Bezugsnorm spielt in Zusammenhang mit der Promotionsfrage – summative Perspektive – eine grössere Rolle: Hat er das Lernziel der entsprechenden Klasse erreicht? Entsprechend den gemachten Ausführungen müssten in der Schule in erster Linie die individuelle und die sachliche Bezugsnorm zur Anwendung gelangen.

Sowohl im einen wie im anderen Fall wird die Lehrkraft nicht umhin kommen, Lernziele (auch Zwischenziele) klar zu formulieren und die Erfüllungsnormen festzulegen. Sie sind, unabhängig von der gewählten Bezugsnorm, Voraussetzung für formative und summative Schülerbeurteilung. «Wirksames Lernen findet statt, wenn die Schüler die Lernziele klar zu erkennen vermögen und Rückmeldung über ihre Lernschritte auf die Lernziele hin erhalten» (SIPRI 1986, p. 99). Klare Lernziele und Erfüllungsnormen sind die Basis für einen zielgerichteten und (selbst)gesteuerten Unterricht und eine effektive, zweckmässige Schülerbeurteilung. Mit Lernzielen zu arbeiten und die genannten Bezugsnormen bzw. die damit verbundenen Rückmeldungsformen zu berücksichtigen ist nicht leicht und stellt einige Ansprüche an das fachliche und didaktische Wissen und Können der Lehrkraft. Bei einer entsprechend konzipierten Beurteilung muss in der Lehreraus- und -fortbildung genügend Sorgfalt und Gewicht darauf verwendet werden, die nötigen Kompetenzen – Zielwahl, Zielformulierung und Möglichkeiten zu deren Überprüfung, didaktische Analyse und geeignetes Arrangement des Stoffes, Beobachtungs- und Analysestrategien für den Lernprozess, Feedback-Möglichkeiten usw. – sicherzustellen. Zudem müssten bei einem lernzielorientierten Ansatz einige Anstrengungen im Bereich Lehrplan und Lehrmittel unternommen werden. In gewissen (Stoff)Be-

reichen wären die Lernziele unter Umständen expliziter zu formulieren – eventuell nur Minimalziele, die von einem Grossteil der Schüler erreicht werden können – sowie qualitative Kriterien für die Beurteilung ihrer Erfüllung anzugeben (vgl. SIPRI 1986, p. 101f).

These 7:

Schüler und Eltern müssen im Gespräch detailliert über die Ergebnisse der vom Lehrer vorgenommenen Beurteilungen informiert werden, für administrative Zwecke genügt die Bestätigung des Schulbesuchs und der Promotionsentscheid am Ende des Schuljahres!

Ganzheitliche und umfassende Entwicklung ist eine gemeinsame Aufgabe, zu welcher Familie und Schule ihren spezifischen Beitrag zu leisten haben. Häufige Rückmeldungen über Stand, Fortschritte und Schwierigkeiten helfen die Bemühungen in die richtigen Bahnen zu lenken. Bei einer primär formativen Schülerbeurteilung erhält das Kind im Verlaufe des Unterrichts eine Vielzahl von Hinweisen, die es ihm erlauben sollten, sein Verhalten auf ein Ziel hin zu steuern. Auch Eltern erwarten eine sachliche, einfache und umfassende Informationen über die Entwicklung allgemein und über den Fortgang des Lernprozesses sowie hinsichtlich Mittel und Wege zur Überwindung bestimmter Probleme. Auch bei der Elterninformation können die oben erwähnten Beurteilungsarten bzw. -aspekte unterschieden werden (vgl. SIPRI 1986, p. 112). Formativer Aspekt: Wie lernt das Kind, wie lebt es mit anderen in der Klassengemeinschaft? Welche Persönlichkeitsmerkmale wie Selbstständigkeit, Selbstvertrauen, Selbstsicherheit sind besonders bzw. ungenügend ausgeprägt? Was wäre noch zu fördern? Wie kann man helfen? usw. Summativer Aspekt: Was hat das Kind gelernt? Erfüllt es die Voraussetzungen für die Promotion in die nächste Klasse? Prognostischer Aspekt: Ist das Kind den Anforderungen der nächsten Klasse gewachsen? Im Hinblick auf die gemeinsame

Aufgabe sollten im Rahmen der Schülerbeurteilung «kooperative Rückmeldungs- und Mitteilungsformen gepflegt werden» (SIPRI 1986, p.113). Eindeutig am besten geeignet ist hier das Beurteilungsgespräch. Das Gespräch dient der gegenseitigen Ergänzung und Korrektur der Vorstellungen von Eltern und Lehrkraft, dadurch entsteht ein gültigeres, umfassenderes Bild der Situation. Unklarheiten und Missverständnisse können an Ort und Stelle geklärt werden. Beurteilungen werden so transparenter. Es entsteht im richtig geführten Beurteilungsgespräch ein Gefühl des Ernstgenommenwerdens. Die Beurteilung eines Sachverhalts wird eher akzeptiert, wenn man direkt dazu Stellung nehmen, seine eigene Meinung einbringen kann. In zunehmendem Masse ist auch die Sichtweise des betroffenen Kindes direkt zu berücksichtigen. Die jeweilige Anzahl solcher Beurteilungsgespräche ist auf die spezifische Situation des einzelnen Kindes abzustimmen. Bei einer neu konzipierten Schülerbeurteilung ist die Bedeutung solcher Gespräche klar herauszustreichen. Für administrative Zwecke genügt es, im Zeugnis den Schulbesuch zu bestätigen und den Promotionsentscheid zu vermerken.

These 8:
Soll eine neue Schülerbeurteilung in der Schulpraxis wirksam werden, ist einer sorgfältigen Einführung höchste Bedeutung beizugemessen!

Bei der Einführung einer pädagogisch sinnvollen Schülerbeurteilung ist der tiefen Verwurzelung überkommener Traditionen ganz besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Es sind in diesem Bereich über Jahrzehnte von Lehrer- und Lehrergeneration zu Lehrer- und Lehrergeneration Haltungen und Vorgehensweisen weitergegeben und gepflegt worden, die sich als recht resistent gegenüber Änderungsversuchen erweisen dürften. Ingenkamp, einer der bekanntesten und vehementesten Gegner der Noten – er verfasste das «Standardwerk» der mehr empirisch

orientierten Antizensurenbewegung «Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung» (1976, erste Auflage 1971) – meint: «Durch Verordnungen, Beschwörungen und Rezeptliteratur lässt sich noch keine Reform der Schülerbeurteilung erreichen» (1987, p.22), und schreibt weiter: «... der entscheidende Irrtum ... liegt darin, dass man meint, mit dem Ersatz der Ziffer durch Verbalberichte sei auch schon eine didaktische, pädagogische und diagnostische Verbesserung verbunden» (1987, p.20). In seinen Ausführungen wird deutlich, dass die Abschaffung der Noten auf der Unterstufe in der Bundesrepublik Deutschland und die Einführung von Verbalzeugnissen vor ungefähr zehn Jahren offensichtlich zu keinen grundlegenden und umfassenden Verbesserungen in der Schülerbeurteilungspraxis geführt haben. Den Grund hierfür sieht er u.a. darin, dass lediglich die Mitteilungsform geändert wurde, man es aber unterlassen habe, die Lehrkräfte vom Wert einer neuen Schülerbeurteilung zu überzeugen und genügend Zeit und Mühe in die Vermittlung der nötigen Kompetenzen zu investieren (vgl. Ingenkamp 1987, p.3). Dieser Sachverhalt muss bei einer Reform der Zeugnisverordnung unbedingt berücksichtigt werden. In der Lehreraus- und -fortbildung sind die Grundlagen für eine neue, pädagogisch orientierte Schülerbeurteilung zu legen. Anders gesagt, eine Reform muss primär bei der Basis, in der Praxis ansetzen, wenn sie für die Schule wirklich fruchtbar werden soll. Die Bemühungen müssen zuerst auf eine Änderung der Sichtweise von Schülerbeurteilung abzielen. Bei den einzelnen Lehrkräften sind ein Problembewusstsein und ein neues Verständnis von Schülerbeurteilung zu entwickeln. Danach können die nötigen Handlungskompetenzen vermittelt werden, wobei Unterrichtsnähe und Praxisorientierung Vorrang vor Wissenschaftlichkeit haben müssen. Im Hinblick auf eine Reform ist vor einem überstürzten Vorgehen ausdrücklich zu warnen. Angemessen wäre eine gezielte, längerfristige, sorgfältige Vorbereitung. Die allgemeine Einführung einer neuen Form sollte erst ins Auge gefasst werden, wenn das Terrain genü-

gend vorbereitet ist, d.h. wenn sich mit einer gewissen Sicherheit sagen lässt, dass die neue Form auch ihren Intentionen gemäss auf breiter Basis in der Praxis realisiert wird. Konkret würde dies heissen, dass vorerst die (gesetzliche) Möglichkeit geschaffen werden müsste, dass diejenigen Lehrkräfte, welche sich in entsprechenden Kursen weitergebildet haben, die neue Form in ihrer Schulstube auch anwenden können. Entsprechend sind im nötigen Umfang Fortbildungsmöglichkeiten und Hilfen bereitzustellen. Letzteres allein schon dürfte einige Zeit in Anspruch nehmen.

Ich gehe bei meinen Ausführungen von einer ganz bestimmten Vorstellung von Schülerbeurteilung und Schule aus, die sich gegenüber anderen Vorstellungen zu behaupten hat. Sie wird sich wohl vor allem gegen den Verdacht verteidigen müssen, dass durch die angestrebten Veränderungen die Lernleistung qualitativ und quantitativ herabgesetzt werden. Ich schliesse mich hierbei der Ansicht der Autoren des SIPRI-Ergebnisberichts (1986, p.92) an, wenn diese schreiben, dass «humanere» Schule (und Schülerbeurteilung) oft mit «weich» und «leistungsfeindlich» gleichgesetzt werde. Dies zeigte sich auch wieder in der Zürcher Kantonsratsdebatte vom 30. 11. 1987 zum Thema «Abschaffung von Zeugnisnoten und Zeugnissen in den ersten Schuljahren». Dort wurden die Initianten des entsprechenden Postulats verdächtigt, die Selektion gänzlich abschaffen zu wollen, so dass jedermann vom Kindergarten bis zur Universität ohne jegliche Leistungsbeurteilung promovieren könne (vgl. Bösch 1987, p.21). Dabei ist gerade von einer funktional ausgerichteten Reform der Beurteilung unter Berücksichtigung aller angeführten Punkte eher ein Abbau lernhemmender Wirkungen verfehlter Beurteilungspraktiken und eine Steigerung der Wirksamkeit schulischen Lernens zu erwarten.



Stand und Trends in der Schülerbeurteilung im 1. und 2. Schuljahr

Im August/September 1987 führte das Amt für Unterrichtsforschung und -planung der Erziehungsdirektion des Kantons Bern telefonische Interviews mit den verschiedenen kantonalen Erziehungsbehörden in der Deutschschweiz hinsichtlich der Schülerbeurteilung im ersten und zweiten Schuljahr durch. Gefragt wurde u.a. nach der offiziellen Form, nach den Erfahrungen damit, nach zu erwartenden Änderungen, nach offiziellen Hilfsmittel im Bereich Schülerbeurteilung.

Abbildung 1 bietet einen Überblick, ob bzw. wann Alternativen zu Noten möglich bzw. vorgeschrieben sind.

In den folgenden Punkten sind einige Ergebnisse der Umfrage zusammengefasst.

- In der Schweiz finden gegenwärtig vier Beurteilungsformen Verwendung: Noten, Wortetiketten, freier Schulbericht und Beurteilungsgespräch.
- In drei Fällen – NW, VS, ZH – werden vom Schuleintritt an Noten bzw. notenähnliche Wortetiketten erteilt.
- Auffällig ist die Vielfalt mit der diese Formen in Kombination verwendet werden, sowie die Tatsache, dass bis auf wenige Fälle – im ersten Schuljahr AI, AR, SZ, im ersten und zweiten Schuljahr BL, TG, BS – zumindest im Zeugnis am Ende des Schuljahres Noten erteilt werden müssen. Wo zwischen Bericht und Gespräch gewählt werden kann, wird, nach den Auskünften, die wir erhalten haben, das Gespräch eindeutig bevorzugt.
- In drei Fällen – SZ, SO, BS – gibt es für das 1. Semester des ersten bzw. des ersten und zweiten Schuljahres keine explizite Regelung.
- In 18 der 21 Fälle besteht die Möglichkeit bzw. die Pflicht, mindestens im 1. Semester der 1. Klasse das Ziffernzeugnis durch einen schriftlichen Bericht bzw. ein Beurteilungsgespräch oder durch Wortetiketten zu ersetzen.
- Aufgrund der Auswertung unserer Interviews, in der auch nach zu erwartenden

Änderungen gefragt wurde, muss man leider feststellen, dass Noten als Mitteilungsform in nächster Zeit wohl nicht aus der Schülerbeurteilung im 1. und 2. Schuljahr verschwinden werden. In einigen Kantonen UR, TG, GL, NW sind Tendenzen für einen (teilweisen) Verzicht auf Noten erkennbar. Als Alternative wird mehrheitlich das Beurteilungsgespräch ins Auge gefasst.

- Hoffnung auf eine Veränderung besteht in den Kantonen bzw. Kantonsteilen, in denen Schulversuche durchgeführt werden bzw. geplant sind. Hier ist allerdings zu bemerken, dass in ZH und GR lediglich im ersten Semester des 1. Schuljahres auf

Noten verzichtet werden soll.

- Betrachtet man nur die Schulversuche, zeigt sich, dass das Gespräch als Mitteilungsform zunehmend an Bedeutung gewinnt.
- Interessant ist auch die Tatsache, dass in der überwiegenden Mehrheit der Fälle, in denen seit ca. 1980 teilweise oder ganz auf Noten verzichtet wird, der Lehrervorbereitung bei der Umstellung ein eher geringes Gewicht beigemessen wurde. Meist begnügte man sich damit, auf die im Rahmen der freiwilligen Lehrerfortbildung angebotenen Kurse hinzuweisen. In Einzelfällen wurden obligatorische Informationsveranstaltungen durchgeführt.

Abbildung 1

BEURTEILUNGSFORMEN 1./2. SCHULJAHR

(Deutschschweiz, Stand: Feb. 1988)

KLASSE	BEURTEILUNGSFORM(EN)	KANTON BWZ. KANTONSTEILE	BEMERKUNGEN / SCHULVERSUCHE
1./2.	Noten / Noten	NW, VS, ZH	ZH: Schulversuch: 1. Klasse Gespräch / Noten seit 1980. NW: 2 Notenzeugnisse plus 1 Zwischenbericht (im ersten Semester); im ersten Zeugnis kann die Beurteilung in Mathematik auch in Wörtern erfolgen. VS: Trimesterzeugnisse; Schulversuch: 1./2. Klasse Bericht seit 1987.
Alternativen möglich	Bericht o. Noten / Noten	LU, AG	LU: Schulversuch: 1./2. Klasse Gespräch ab 1988/89.
	Bericht o. Gespräch o. Noten / Noten	SG	
	Bericht o. Gespräch o. Noten / Bericht o. Noten	AR	AR: Im 1. Zeugnis 1. Klasse wäre an ... ein Bericht vorgesehen, Gespräche werden in Absprache mit den Schulbehörden akzeptiert.
	Bericht o. Noten / Noten	GL, (GR)	GR: Kommunale Regelungen; Zuordnung aufgrund vorherrschender Praxis; Schulversuch: 1. Klasse Gespräch / Noten seit 1987.
	Bericht o. Noten / Bericht o. Noten	BL, (TG)	TG: Kommunale Regelungen; Zuordnung aufgrund vorherrschender Praxis.
Alternativen institutionalisiert	Wortetiketten / Noten	FR	
	Bericht o. Gespräch / Noten	UR	
	Bericht o. Gespräch / Bericht	AI	
	- / Noten	SO	SO: Im 1. Semester der 1. Klasse sollen die Lehrkräfte Elternkontakte pflegen.
	- / Gespräch / Gespräch / Noten	SZ	SZ: 1. Klasse: Gespräch am Ende des 2. Semesters, 2. Klasse: Gespräch am Ende des 1. Semesters.
	Bericht / Noten	BE	BE: Schulversuch: 1./2. Klasse Gespräch/ Bericht seit 1981.
	Gespräch / Noten	SH, OW, ZG	
	- / Bericht o. Gespräch	BS	BS: Gespräch vorgesehen, Bericht nur in Ausnahmefällen.

Hinweise: . Schrägstriche (/) bspw. Bericht/Noten bedeuten: 1. Semester Bericht, 2. Semester Noten
. Bindestrich (-) bedeutet: Keine Regelung

- Auch in instrumenteller Hinsicht ergibt sich gesamthaft ein eher düsteres Bild. Nur in OW und ZG stehen den Lehrkräften detailliertere Beobachtungsbogen als Hilfsmittel für die Schülerbeurteilung zur Verfügung. In allen anderen Fällen wird offiziell nichts angeboten.
- Nirgends wurde nach offiziellen Änderungen der Verordnungen eine systematische Evaluation der Auswirkungen im Unterricht durchgeführt. Es muss befürchtet werden, dass sich für den Schüler im Unterricht nicht viel geändert hat.

Quellen nachweis

- Bösch, P.:* Gegen Abschaffung von Zeugnisnoten und Zeugnissen in den ersten Schuljahren – Berichterstattung über die Kantonsratsdebatte in Zürich zu einem entsprechenden Postulat. *Tagesanzeiger* Oktober 1987, p.56.
- Fend, H.:* Theorie der Schule. Urban & Schwarzenberg: München 1980.
- Ingenkamp, K. (Hrsg.):* Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Weinheim: Beltz 19766.
- Ingenkamp, K.:* Verbalzeugnisse in Primarklassender Bundesrepublik Deutschland. Zielsetzung, Einführung, Bewährungskontrolle. Unveröffentlichtes Referat am Pädagogischen Institut der Universität Freiburg (Schweiz): Februar 1987.
- Krampen, G.:* Differentielle Effekte von Lehrerkommentaren zu Noten bei Schülern. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 1985, 17, 99–123.
- Klauer, K.J.:* Perspektiven der Pädagogischen Diagnostik. In: *Klauer, K.J. (Hrsg.):* Handbuch der Pädagogischen Diagnostik Band 1. Düsseldorf: Schwann 1978, p.3–15.
- Kaszemek, H.-J.:* Die pädagogische Dimension der Leistungsbewertung. *Schulverwaltungsblatt* von Niedersachsen 1986, 38, 92–99.
- Rauscher, H.:* Neue Formen der Leistungsbeurteilung verlangen einen veränderten Unterrichtsstil. *Westermanns Pädagogische Beiträge* 1979, 31, 178–180.
- Rheinberg, F.:* Leistungsbewertung und Lernmotivation. Göttingen: Hogrefe 1980.
- Rheinberg, F., Kühmel, B. & Duscha, R.:* Experimentell variierte Schulleistungsbewertung und ihre motivationalen Folgen. *Zeitschrift für Empirische Pädagogik* 1979, 3, 1–12.
- Rheinberg, F., Duscha, R. & Michels, U.:* Zielsetzung und Kausalattribution in Abhängigkeit vom Leistungsvergleich. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 1980, 12, 177–189.
- Schmid, W., Bächler, A., Frey, D., Gerth, J.H., Prim, J., Hänseler, A. & Augsburger, Th.:* Genetische, medizinische und psychosoziale Faktoren bei der Lernbehinderung eines Jahrganges von Elfjährigen («Winterthurer Studie»). *Acta Paedopsychiatrica* 1982 (Vorabdruck).

Schulz von Thun, F.: Verfahren zur Selbstbeurteilung von Schülern. In: *Klauer, K.J. (Hrsg.):* Handbuch der Pädagogischen Diagnostik Band 3. Düsseldorf: Schwann 1978, p.749–759.

SIPRI: Gedanken zum Thema Schülerbeurteilung. Genf: EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren) 1983.

SIPRI: Die Schülerbeurteilung in der täglichen Unterrichtspraxis. Bern: EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren) 1985.

SIPRI: Primarschule Schweiz – 22 Thesen zur Entwicklung der Primarschule. Bern: EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren) 1986.

Westmeyer, H.: Grundbegriffe: Diagnose, Prognose, Entscheidung. In: *Klauer, K.J. (Hrsg.):* Handbuch der Pädagogischen Diagnostik Band 1. Düsseldorf: Schwann 1978, p.15–27.

Das Thema «Schülerbeurteilung» ist aktuell!

In enger Zusammenarbeit der beiden Redaktionen sind die neuesten Ausgaben der Zeitschriften «Schulpraxis» (1/88) und «Primarschule Magazin» (1/88) dem Thema der Schülerbeurteilung gewidmet. Die Fülle der theoretischen und praxisorientierten Beiträge kann hier nicht aufgezeigt werden. Interessierten sei die Lektüre empfohlen!

