

Ich ...

kann
wage
äussere
unterstütze
arbeite
verstehe
beachte
übe
vergleiche
wähle



e n i g e r a u -
e e n » l d r i t
t e i e i n e e l
h e v o n r e n o
e i c h t e n , e
c h d i e c h w e
z e r i s c h e o
n s s t h u n g (
K B F) z u a k t
e l l e n P r o

Mehr fördern, weniger auslesen

Zur Entwicklung
der schulischen Beurteilung
in der Schweiz

Trendbericht

SKBF



Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung
Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation
Centro svizzero di coordinamento della ricerca educativa
Swiss coordination centre for research in education

Nr.

3

Schweizerische
Koordinationsstelle
für Bildungsforschung
SKBF

Mehr fördern, weniger auslesen

*Zur Entwicklung
der schulischen Beurteilung
in der Schweiz*

Urs Vögeli-Mantovani

Aarau 1999

© Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung
Entfelderstrasse 61
5000 Aarau

Gestaltung & Satz: liberA – Buchherstellung, Miriam Dalla Libera, Basel

Druck: Albdruck, Aarau

Auflage: 1000

ISBN 3-908117-50-X

INHALTSVERZEICHNIS

VORWORT	5
KURZFASSUNG	8
1. EINLEITUNG	17
2. BEURTEILEN – WOZU UND WIE?	22
• Wie die Beurteilung in die Schule kam	22
• Funktionen der Beurteilung	26
• Die formative Beurteilung	32
• <i>Jean Cardinet: 50 ans de réflexion</i>	45
• Die summative Beurteilung	47
• Die prognostische Beurteilung	56
• Die Evaluation der Schule und des Bildungssystems	63
• <i>Felix Oggenfuss: Qualitätsentwicklung und die Beurteilung von Schülerinnen und Schülern</i>	66
3. LEISTUNG UND LEISTUNGSBEURTEILUNG	69
• Zum gesellschaftlichen Leistungsprinzip	70
• Zum pädagogischen Leistungsverständnis	72
• Leistungsbeurteilung	74
• Die Mängel der traditionellen Notengebung und ihre Alternativen	81
4. WIE WIRD AM ENDE DER NEUNZIGER JAHRE BEURTEILT?	
NATIONAL UND INTERNATIONAL	89
• Einleitung	89
• Der Ist-Zustand in der Romandie und im Tessin	92
• Der Ist-Zustand in der Region Nordwestschweiz	118
• Der Ist-Zustand in der Region Innerschweiz	138
• Der Ist-Zustand in der Region Ostschweiz und im Fürstentum Liechtenstein	156
• Kommentierter Überblick zum Ist-Zustand in der Schweiz	178
• Der Ist-Zustand im Ausland	189
5. DER WANDEL IN DEN LETZTEN 20 JAHREN IN DER SCHWEIZ	196

- Eine Auswahl von Entwicklungen und Tendenzen 196
- Zur Entwicklung der Berichterstattung, der Laufbahnentscheide und der Übertrittsverfahren 197
- Zum Beurteilen im Kindergarten 204
- Zur Beurteilung auf der Sekundarstufe II 207
- Ein kohärentes Beurteilungskonzept für die Romandie und das Tessin 214
- *Jacques Weiss: L'élaboration d'une conception cohérente de l'évaluation en Suisse romande et au Tessin* 219
- Das Projekt «Rénovation de l'école primaire» im Kanton Genf 220
- *Monica Gather Thurler: Der systemische Beurteilungsansatz in der Genfer Primarschulentwicklung* 223
- Das Projekt «Ganzheitlich beurteilen und fördern» (GBF) im Kanton Luzern 225
- *Pius Theiler: «Ganzheitlich beurteilen und fördern» (GBF) – das Luzerner Schulentwicklungsprojekt zwischen Anspruch und Wirklichkeit* 227
- Beurteilen im Fachunterricht: Mathematik und Fremdsprachen 230
- Portfolio: ein vielseitiges Beurteilungsinstrument mit Zukunft 241

6. EVALUATIONEN VON BEURTEILUNGSPROJEKTEN 247

- Ziel- und Methodenvielfalt 247
- Ergebnisse aus verschiedenen Projekten 249
- *Ernst Trachsler: Lehrplan und Beurteilen: Innovative Impulse, aber wenig nachhaltige Wirkung* 254
- Folgerungen und Empfehlungen 256

ANHANG 259

- Bibliographie 259
- Kontaktpersonen aus den Kantonen 278
- Expertinnen und Experten, die mit einem Beitrag vertreten sind 283

VORWORT

Armin Gretler,

*Direktor der Schweizerischen Koordinationsstelle für
Bildungsforschung (bis Juni 1999)*

«Mehr fördern, weniger auslesen» ist der dritte in einer Reihe von Trendberichten, welche die Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF) zu aktuellen Problemen im schweizerischen Bildungswesen herausgibt. Was ist ein Trendbericht, welches sind seine Ziele?

Das schweizerische Bildungswesen ist föderalistisch und dezentralisiert aufgebaut; es besteht aus 26 autonomen kantonalen Bildungssystemen. Die Kantone haben sich in der Schweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) zusammengeschlossen, die ihrerseits in vier Regionalkonferenzen unterteilt ist. Die EDK und die Regionalkonferenzen befassen sich – allgemein gesprochen – mit der Weiterentwicklung des schweizerischen Bildungswesens. Seit dem interkantonalen Konkordat über die Schulkoordination vom 29. Oktober 1970 ist die Harmonisierung eines der anerkannten und offiziellen Ziele dieser Weiterentwicklung. Dieses Ziel steht im übrigen nicht im Widerspruch mit einer anderen aktuellen Entwicklungstendenz, nämlich den einzelnen Schulen in bestimmten Bereichen mehr Autonomie zu gewähren. Harmonisierung unter autonomen Partnern kann nur stattfinden, wenn diese Partner sich aufgrund eigener Kenntnis, Erkenntnis und Einsicht dazu entscheiden, sich gemeinsame Ziele zu setzen und diese in ihrem je eigenen Bereich zu verfolgen. Eine der Voraussetzungen dieser Erkenntnis und Einsicht ist die Kenntnis der Probleme, Absichten und Lösungsvorschläge aller Partner. Dies bedingt gegenseitige Information und Kommunikation unter den Partnern.

Die SKBF setzt sich das Ziel, über den Bereich Forschung und Entwicklung einen Beitrag zur Weiterentwicklung und Harmonisierung des schweizerischen Bildungswesens zu leisten. Neben der Information über die Projekte der schweizerischen Bildungsforschung und -entwicklung hat sie sich zu diesem Zweck zwei spezifische Instrumente geschaffen. Das erste Instrument sind gesamtschweizerische Netzwerke zu jeweils aktuellen Entwicklungsthemen des schweizerischen Bildungswesens. Charakteristisch für diese Netzwerke ist ihre nicht-hierarchische, sondern funktionale Organisation. Zur Mitarbeit in einem Netzwerk sind – unabhängig von ihrer beruflichen Stellung – sämtliche Akteurinnen und Akteure eingeladen, die sich in ihrem Kanton oder ihrer Region aktiv mit dem zur Diskussion stehenden Thema befassen. Ziel der Netzwerke ist gegenseitiger Informationsaustausch, der von Fall zu Fall auch zu weiteren Formen der Zusammenarbeit führen kann. Zurzeit animiert die SKBF drei solche Netzwerke: Beurteilung von Schülerin-

nen und Schülern, Entwicklung auf der Sekundarstufe I und Erwachsenenbildungsforschung. Ein Netzwerk im Bereich Begabungsförderung wird nächstens dazukommen.

Das zweite Instrument, mit dem die SKBF die Harmonisierung im schweizerischen Bildungswesen unterstützen möchte, sind Trendberichte zu aktuellen Entwicklungsproblemen, zu deren Lösung die Forschung einen Beitrag leisten kann. Trendberichte werden nach einem gleichbleibenden Raster organisiert, der folgende Standardelemente umfasst:

- Hintergrundinformation und Kommentar zur Aktualität des Themas
- Forschungs- und Diskussionsstand in der Schweiz
- Forschungs- und Diskussionsstand im Ausland
- Überblick über den Stand von Entwicklung und Diskussion in den einzelnen Kantonen
- Schlussfolgerungen
- Bibliographie

Zum Standard eines SKBF-Trendberichtes gehört auch der Einbezug von Expertinnen und Experten zum jeweils zur Diskussion stehenden Thema.

Die Festlegung eines aktuellen Themas soll nicht Sache der SKBF allein sein. Unsere beruflichen Partner – die EDK, ihre Regionen, kantonale Erziehungsdepartemente, zuständige Bundesämter, die Schweizerische Konferenz der Arbeitsstellen für Schulentwicklung und Bildungsforschung, um nur einige zu nennen – sind eingeladen, Themen für Trendberichte vorzuschlagen. Die SKBF wird diese Vorschläge im Rahmen ihrer Kapazitäten berücksichtigen. Dass das Beurteilen in der Schule zum Thema des dritten Trendberichtes wurde, ist auf die vielen und vielfältigen Informationen aus den Kantonen zurückzuführen, die im Rahmen des schweizerischen Netzwerks «Beurteilen» ausgetauscht worden sind. In jedem Kanton der Schweiz und im Fürstentum Liechtenstein wurde in den letzten Jahren ein umfassendes oder auch ein kleines Projekt zum Thema Beurteilen gestaltet, durchgeführt, abgeschlossen und zum Teil auch evaluiert. Diese zahlreichen Projekte haben zu einer eigentlichen Welle von Neuerungen geführt, die meist grundsätzliche Fragen der Beurteilung betrafen und zu neuen Zielsetzungen und Verfahren der Beurteilung führten. Obwohl die EDK-Regionen Innerschweiz und die Romandie zusammen mit dem Tessin innerhalb ihrer Grenzen eine rege Zusammenarbeit pflegen und eine Harmonisierung auf der Ebene von Grundsätzen und Leitbildern anstreben, herrscht gesamtschweizerisch gesehen eine Vielfalt an Entwicklungen, die von Kanton zu Kanton unterschiedliche Merkmale und Ansätze hervorbringen. Von formeller Harmonisierung kann keine Rede sein. In der Tendenz der

Entwicklungen gibt es allerdings eine einheitliche Ausrichtung: Überall werden die formative, lernprozessunterstützende Beurteilung verstärkt und reglementarisch unterstützt sowie die selektiven Beurteilungen auf die bildungssystembedingt notwendigen Zeitpunkte beschränkt.

Am Schluss bleibt zu danken. Der erste und wichtigste Dank richtet sich an den Autor des vorliegenden Trendberichtes. Urs Vögeli-Mantovani, wissenschaftlicher Mitarbeiter der SKBF, hat sich schon im Projekt SIPRI (Überprüfung der Situation der Primarschule, 1980–86) mit dem Thema Beurteilen in der Schule befasst und ist seither zum anerkannten Fachmann und Spezialisten auf diesem Gebiet geworden. Er wird von verschiedenen Kantonen und Lehrerverbänden als Berater beigezogen, hält Referate im In- und Ausland und ist verantwortlich für das Netzwerk Beurteilen der SKBF.

Zu danken ist auch verschiedenen Expertinnen und Experten, denen die Leserinnen und Leser im Bericht begegnen, denn sie haben den Text durch persönliche Stellungnahmen und Kommentare bereichert. Dafür sei ihnen besonders herzlich gedankt.

Schliesslich danken wir den Kontaktpersonen in den Kantonen für ihre wertvolle Mitarbeit. Sie haben uns reichhaltiges Material zur Situation und Entwicklung in ihren Kantonen zukommen lassen. Ohne diese freundliche Unterstützung durch die Kantone hätte dieser Trendbericht nicht entstehen können.

KURZFASSUNG

Dass es sich beim Thema dieses Trendberichts nach wie vor um ein brisantes und aktuelles handelt, ist offensichtlich. Seit mehr als 30 Jahren wird die vorherrschende summativ-selektive Beurteilung kritisiert. Sie misst Leistungen vorwiegend in Prüfungen, das Ergebnis wird mit dem anderer verglichen und das Gesamturteil wird in einer Note ausgedrückt. Hört man Jugendlichen zu, so wird selten über Inhalte der Schule gesprochen, aber viel über Prüfungskultur und Notengebung diskutiert. Die lernzielorientierte, lernprozessunterstützende und umfassende Beurteilung, die in erster Linie das Lernen und die Entwicklung der Heranwachsenden unterstützt, kurz: eine förderorientierte Beurteilung, ist kein Alltagsthema.

In kantonalen Gesetzen und Lehrplänen werden die Bildungsziele als umfassende Entwicklung und Bildung von Heranwachsenden beschrieben, die «gleichermaßen in ihren intellektuellen, emotionalen und handlungsmässigen Möglichkeiten in bezug auf Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz zu fördern» sind (Lehrplan Kanton Bern, 1995). Die Berufsbildung setzt heute ebenfalls auf die Bildung der ganzen Person, wenn sie von der Schule verlangt, vermehrt Schlüsselqualifikationen zu fördern, da ihre Ausbildungskonzepte ebendiese neben der Fachkompetenz stark gewichten. Was die Schule für sich als Zielanspruch formuliert und was von den Abnehmern verlangt wird, stärkt die laufende Entwicklung differenzierender Lernformen und eine Beurteilung, die der Förderung verpflichtet ist. Nach und nach ist auch zu beobachten, dass auch die Schulstrukturen flexibler werden und Selektionsentscheidungen weniger häufig zu treffen sind. Vorläufig ist aber immer noch das gespannte Verhältnis zweier Beurteilungswelten zu erleben: Beurteilen zwischen Förderung und Selektion. Die vielen Laufbahnentscheide mit Auslesecharakter in der obligatorischen Schulzeit vom Eintritt in den Kindergarten bis zum Austritt aus der Sekundarschule werfen ihre Schatten auf das Lernen und die Beurteilung und hemmen deren Entwicklung.

Die Geschichte der schulischen Beurteilung ist die Geschichte der Zeugnisse und Zensuren. Diese haben gegen Ende des 18. Jahrhunderts als Hilfsmittel in die Schule Eingang gefunden, weil sie halfen, den Zugang zu bestimmten höheren Bildungsgängen zu regeln und damit eine Auslese für gehobene gesellschaftliche Positionen zu garantieren. Ihre Einführung war nicht pädagogisch motiviert. Die Beurteilung kam also in die Schule und nicht zum Lernen.

Aus der Vielfalt der Funktionen von Beurteilung in Bildungsinstitutionen, pädagogischen und gesellschaftlichen, individuumsbezogenen und organisatorischen,

werden vier Funktionenbündel geschnürt, die sich gegenseitig beeinflussen und nur zusammen ein kohärentes Beurteilungskonzept ergeben können.

Die *formativen Funktionen* der Beurteilung betreffen den Lernweg oder den Lernprozess: Beurteilung im Kontext von Lehren und Lernen bezweckt die optimale Förderung der Schülerinnen und Schüler. Diese Beurteilung versteht sich als Steuerung des Lernprozesses, der auf Lernziele in allen Kompetenzbereichen ausgerichtet ist und sowohl von Lehrkräften durchgeführt wird als auch von Lernenden als Selbstbeurteilung und zur Selbststeuerung des Lernens bzw. zur Zielerreichung. Mit der Förderung ist die Funktion Lernberatung eng verknüpft. Neben den Lernenden, die unmittelbar Feedbacks und damit Orientierung aus den Beurteilungen der Lehrkraft erhalten, sind auch die Eltern über die Ergebnisse des Lernens und den Lernprozess zu orientieren.

Die *summativen Funktionen* der Beurteilung konzentrieren sich auf die Feststellung von Lernergebnissen und deren Bewertung nach bestimmten Kriterien. Jedes Bildungsangebot ist auf den Erwerb qualifizierender Lern- und Entwicklungsergebnisse ausgerichtet. Die Beurteilung der Lernzielerreichung ist in der Regel eine Bedingung für eine erfolversprechende Fortsetzung des Lernens. Bilanzierender Art ist auch die Beurteilung am Ende eines Bildungsabschnittes oder Bildungsganges, wo auf der Grundlage von Gesamtbeurteilungen für die Erreichung eines vorgegebenen Qualitätsniveaus eine Zertifikation (Diplom, Abschlusszeugnis usw.) erteilt wird.

Die *prognostischen Funktionen* der Beurteilung zielen darauf ab, einen Beitrag zu leisten für die Einschätzung der Wahrscheinlichkeit eines Lernerfolgs in einer künftigen Schule oder einem künftigen Bildungsgang. Beurteilungen unterstützen anstehende Laufbahnentscheide innerhalb des Bildungssystems oder beim Eintritt in eine Bildungsinstitution, der mit einer Auslese verbunden ist. Bei der Promotion geht es darum, aufgrund von prognostischen Beurteilungen zu entscheiden, ob ein Aufsteigen in die nächstfolgende Klasse oder Bildungsstufe gerechtfertigt erscheint. Bei der Regulation geht es um die Zuteilung von Lernenden auf verschiedenen anforderungsreiche Bildungswege, in verschiedene Schultypen oder in Niveaurourse.

Ein letztes Bündel von Funktionen, die *evaluativen Funktionen*, betreffen die Qualität der Institution Schule selbst. Die Qualität des Lernens und dessen messbare Wirkung sind Gegenstand der Beurteilung. Diese Kontrollfunktion wahrzunehmen, ist Aufgabe der Schulaufsicht, die das Einhalten von Regelungen kontrolliert, also auch die Bestimmungen zur Beurteilung. Als zweiter Schritt ist die aktuell im Aufbau begriffene Qualitätsevaluation, im Sinne der Rechenschaft gegenüber den auftraggebenden Instanzen und der Öffentlichkeit und zum Zweck der Qualitäts-

entwicklung, zu verstehen. Sie wird von den Schulen selbst durchgeführt und verantwortet. Unter Qualität wird, einfach und schwierig zugleich, die Frage nach der Zielerreichung verstanden.

Die Kernaufgabe der Schule ist es, jedem Kind die optimale Entwicklung aller Kompetenzen zu ermöglichen. Der schulische Bildungs- und Erziehungsauftrag unterscheidet sich von der wirtschaftlichen Wettbewerbssituation in mehrfacher Hinsicht. Schulisches Lehren und Lernen strebt den Aufbau von Selbstvertrauen und Sicherheit im eigenen Handeln an. Die Schule stellt nicht nur Leistungsanforderungen, sondern eine ihrer Hauptaufgaben besteht darin, die Erfüllung von Anforderungen zu unterstützen. Diese Aufgabe und die entsprechende Haltung vertragen sich nicht mit einem engen, wettbewerbsorientierten Leistungsverständnis. Ein Indikator für verschiedene Sichtweisen von Leistungsverständnis sind die drei folgenden Bezugsgrößen, aus denen bei jeder Beurteilung gewählt werden muss:

1. Die soziale Bezugsnorm: Die Leistungen einzelner werden bei dieser Norm mit der Leistung einer Gruppe verglichen. Die Einzelleistung wird im Verhältnis zur Gruppenleistung bewertet. Als gut gilt eine Leistung, wenn sie über dem Durchschnitt der Leistungen steht, die von den einzelnen Mitgliedern einer Gruppe erbracht wurden.
2. Die kriteriale oder zielorientierte Norm: Bei dieser Norm werden vor einer Leistungsbeurteilung sachliche Leistungsanforderungen und Erfüllungskriterien formuliert, die unabhängig von einer zu beurteilenden Gruppe bestimmt werden. Als gut wird eine Leistung beurteilt, wenn sie den Anforderungen bzw. Kriterien entspricht oder diese übertrifft.
3. Die individuelle Norm: Diese Norm bezieht sich auf das Individuum und misst den Fortschritt, der im Rahmen einer Leistung erbracht wird. Gut ist eine Leistung, wenn sie sich im Vergleich zu einem früheren Zeitpunkt verbessert hat oder wenn ein höheres Niveau erreicht wird.

Aus dem Blickwinkel eines pädagogischen Leistungsverständnisses heraus und für eine zielorientierte Förderung eignen sich die individuelle und die kriteriale Bezugsnorm. Für eine Auslese eignet sich die soziale Bezugsnorm, bei der Noten oder Prozentränge die Leistungsunterschiede zum Ausdruck bringen. Noten und Notengebung gelten nach wie vor weiterhin als Garanten für Leistungsorientierung und Leistung schlechthin. Sie halten sich als Mittel der Leistungs- und Verhaltensbeurteilung in der Schule gegen jahrzehntelange Kritik von wissenschaftlicher und weltanschaulicher Seite: Mangel an Objektivität, an Reliabilität, an klaren Aussagen, an Eignung für bestimmte Leistungen wie Kreativität, Originalität usw. Bemängelt werden weiter die unerwünschten Nebeneffekte und das unzulässige Rechnen mit Noten.

Der Überblick in diesem Bericht (siehe Kapitel 4) zeigt die aktuelle Beurteilungssituation in den Kantonen und dem Fürstentum Liechtenstein. Für jedes Beurteilungssystem werden die Themen Beurteilung und Berichterstattung, Schullaufbahnentscheide sowie Übertrittsverfahren dargestellt. Vielfalt und nicht Einheit ist der erste Eindruck, der in einem föderalistischen Staat nicht erstaunt. Trotzdem sind für das Schuljahr 1998/99 einige Gemeinsamkeiten sowie interessante neue Formen und Verfahrensaspekte festzustellen.

Die Schulstrukturen sind für die Organisation und die Aufgaben der Beurteilung von Bedeutung. So z. B. die Struktur der Primarschule, die in fünf Kantonen (GE, NE, JU, TI, VD) in Lernzyklen von zwei oder drei Jahren aufgeteilt ist. Lehrplan und Lernziele sind auf zwei bzw. drei Jahre angelegt und ermöglichen so einen Lern- und Entwicklungszeitraum ohne Promotion von mehr als dem sonst üblichen einen Schuljahr. Der Übertritt von der Primarstufe zur Sekundarstufe I galt bis vor wenigen Jahren auch als Selektionszeitpunkt für verschiedene Bildungslaufbahnen. Heute werden in einigen Kantonen auf der Sekundarstufe I die ungeteilten Klassen weitergeführt (NE, VD, BS).

Beurteilung und Berichterstattung

Die Häufigkeit der offiziell vorgeschriebenen Berichterstattungen pro Jahr liegt mit wenigen Ausnahmen bei zwei Berichterstattungen in unterschiedlicher Form. In der Primarschule und dort vor allem in den unteren Klassen werden die Leistungen und die Lernentwicklung nicht mehr in Form von Noten ausgedrückt. Als Formen der Berichterstattung haben sich Lernberichte und/oder Beurteilungsgespräche mit Eltern etabliert. Das Einsetzen von Ziffernnoten als Ausdrucksform für die Leistungen in Zeugnissen ist auf unterschiedliche Zeitpunkte festgelegt, nämlich zwischen dem ersten Schuljahr (6 Kantone) und dem 7. Schuljahr (Appenzell-Ausserrhoden). Zu unterscheiden ist weiter, ob die Bedeutung der Noten traditionell und damit undifferenziert ist (Note 4 = genügend) oder einen definierten Bezug zu den Lernzielen hat (Note 4 = Lernziele erreicht). Die am häufigsten vorkommende Skala geht von 6 bis 1. Die abweichenden Skalen reichen von 6 bis 0 und 6 bis 3. Neuenburg hat auf der Primarstufe die Buchstaben A bis D eingeführt. Selbstbeurteilungen der Schülerinnen und Schüler sind in drei Kantonen offizieller Bestandteil der Beurteilung und Berichterstattung: in Bern von der 3. bis 9. Klasse jeweils nach dem 1. Semester, in Basel-Stadt ab der 5. Klasse jeweils nach dem 1. Semester, in Deutsch-Freiburg zweimal jährlich ab der 7. Klasse.

Immer häufiger wird die Kommunikation zwischen den Beteiligten (Lehrkräften, Eltern und Kindern) verstärkt. Im Gespräch werden die Beurteilungen über Leistungen und Verhalten sowie die Fortschritte ausgetauscht und erläutert. Obligatorisch sind die Beurteilungsgespräche einmal jährlich in der ganzen Primarschule der Kantone Solothurn, Freiburg, Schaffhausen und im Fürstentum Liechtenstein, in den Kantonen Appenzell-Ausserrhoden und St. Gallen einmal jährlich in allen neuen Klassen der obligatorischen Schulzeit. Eine zweite Verpflichtungsart kennt Bern, wo die Gespräche nur in der 1., 2., 6. und 7. Klasse obligatorisch sind und in den anderen Klassen auf Wunsch der Eltern oder der Lehrkraft durchgeführt werden.

Schullaufbahnentscheide

Die Struktur der Jahrgangsklassen in der obligatorischen Schulzeit ist, mit wenigen Ausnahmen an Westschweizer Primarschulen, die schweizerische Norm. Das Schuljahr bildet eine organisatorische und administrative Einheit. Überall, wo Notenzeugnisse vorliegen, wird über das Vorrücken in die nächste Klasse aufgrund einer minimalen Summe von Notenpunkten oder eines minimalen Notendurchschnitts (meist Note 4) in bestimmten Fächern entschieden. Notenunabhängige Promotionsverfahren sind vor allem dort zu finden, wo noch keine Noten erteilt werden, also auf der Primarstufe vieler Kantone. Die Grundlagen für einen Entscheid sind dann die Erreichung der Lernziele einer Klasse, eine Gesamtbeurteilung und eine Prognose. Keine Promotionsentscheide werden in den Primarschulen im Fürstentum Liechtenstein gefällt; die Wiederholung einer Klasse kann freiwillig geschehen. Eine Entwicklung in der Westschweiz und im Tessin entschärft die Frage der Promotion grundsätzlich durch das Strukturmerkmal der mehrjährigen Lernzyklen. Überall, wo die Berichterstattung offiziell über die Notenzeugnisse hinausgeht oder auf diese verzichtet, sind die Eltern über die Entwicklungen und Fortschritte ihres Kindes garantiert umfassender informiert. Wo aber nur Notendurchschnitte als verbindliche Grundlagen verlangt sind, besteht die Gefahr, dass die Leistungen ohne Berücksichtigung einer umfassenden Gesamtbeurteilung das Gespräch beherrschen.

Übertrittsverfahren

Sie sind Ausleseverfahren für unterschiedlich anforderungsreiche Fortsetzungen der Schullaufbahn. Drei Modelle der Organisation auf der Sekundarstufe I, die eine unterschiedlich weitreichende Entscheidung beim Übertritt verlangen, sind in der Schweiz bekannt: erstens das nach Schultypen getrennte Modell, zweitens das

kooperative Modell und drittens das integrierte Modell. Einige Merkmale der Übertrittsverfahren:

- In 21 von 30 untersuchten Verfahren aus Kantonen, «sprachlichen Halbkantonen» und im Fürstentum Liechtenstein sind Vergleichsarbeiten in den zwei Jahren vor dem Übertritt üblich. Die Lehrkräfte der Primarschule erhalten die Möglichkeit, ihre Leistungsüberprüfung aufgrund eines Vergleichsmassstabes einzuschätzen und allenfalls zu korrigieren.
- In 22 von 30 untersuchten Verfahren sind offizielle Instrumente zur Unterstützung der Lehrkräfte beim Beobachten oder/und Beurteilen vorhanden. Diese wurden geschaffen, um die in den Instrumenten aufgeführten Kriterien generell für bedeutend zu erklären und zu garantieren, dass diese beim Übertrittsverfahren eine Rolle spielen.
- In 10 der 22 obenerwähnten Verfahren mit Instrumenten für die Lehrkräfte werden auch die Eltern zur Beobachtung und Beurteilung von bestimmten Kriterien im Rahmen des Verfahrens eingeladen und erhalten teilweise ein eigenes Beobachtungsinstrument.

Die Zahl der Faktoren, die in den 30 Entscheidungsverfahren auftauchen, ist gross und die gewählten Kombinationen von Faktoren sind vielfältig. Im einzelnen sind es die folgenden Faktoren: Informationen aus den obenerwähnten Beobachtungs- und Beurteilungsinstrumenten für Eltern und Lehrkräfte sowie die Ergebnisse der Vergleichsarbeiten. Weiter sind es die bisherigen Leistungen, meist in Form von Erfahrungsnoten, die Einschätzung der Leistungsentwicklung, das Arbeits- und Lernverhalten, die persönlichen Interessen und Neigungen des Kindes, Aufnahmeprüfungen und ein psychopädagogischer Test. Überall finden Übertrittsgespräche mit den Eltern und teilweise auch im Beisein des Kindes statt. Da werden dann die einzelnen Faktoren, die Zuweisungsempfehlung der Lehrkraft und ein allfälliger Elternwunsch oder -antrag auf eine bestimmte Zuteilung ihres Kindes besprochen. In diesen Verfahren sind seltener zwei und häufiger mehrere Faktoren einzubeziehen.

Harte kantonale Richtwerte für die Zuteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Bildungsangebote der Sekundarstufe I kennt kein Kanton. Es werden vielmehr in acht Bildungssystemen (BS, FRd, ZG, SZ, OW, AI, SG und FL) weiche Richtwerte explizit angestrebt, d. h. die Zuteilung zu den Schultypen sollte in einer gewissen Bandbreite von Prozentwerten des Jahrganges liegen.

Die Übertrittsentscheidung soll sich auf der Sekundarstufe I bewähren. Deshalb wird die Zuteilung nach einer gewissen Zeit überprüft. Die Dauer bis zur ersten Promotion oder Möglichkeit zu einer Umstufung liegt zwischen 11–12 Wochen (6 Kantone) und einem Jahr (12 Kantone).

Die Beurteilung erhielt einerseits gesamtschweizerisch einen Entwicklungsschub durch das Projekt «Überprüfung der Situation der Primarschule» (SIPRI), das von 1980 bis 1986 von der Schweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz durchgeführt wurde. In der Romandie entstand andererseits gleichzeitig und besteht bis heute ein Netz von Fachleuten aus Pädagogik, Psychologie und Soziologie, die an den Universitäten Genf und Neuenburg und an kantonalen wie regionalen Pädagogischen Arbeitsstellen die formative Beurteilung untersuchten und praktisch weiterentwickelten. Die Gründung der ADMEE (Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation – Europe) 1986, einer Vereinigung der Fachleute für Beurteilungsfragen, brachte eine internationale Erweiterung und Vernetzung des Wissens und der Diskussion mit jährlichen Kongressen und einer regen Publikationstätigkeit im frankophonen Raum. Anders in der Deutschschweiz, wo das Knowhow stark projektgebunden entstand und nur auf informellem Wege ausgetauscht und diskutiert wurde.

Weitere Entwicklungen im Bildungswesen wirkten sich günstig auf die Entstehung einer neuen Beurteilungskultur aus: Neue Lehrpläne, «Erweiterte Lernformen», und flexiblere Strukturen auf der Sekundarstufe I.

Kurz lässt sich die Entwicklung der Berichterstattung als eine Entwicklung von unterschiedlicher Tiefe, Geschwindigkeit und Reichweite charakterisieren. Vier unterschiedliche Entwicklungswege sind dabei festzustellen:

- Ein umfassendes Prinzip: In den Kantonen Bern und Basel-Stadt sind durchgehende Prinzipien für die ganze Volksschule eingeführt worden, die der förderorientiert ausgerichteten Beurteilung grosses Gewicht verleihen.
- Start von unten: In anderen Kantonen wie Solothurn, Appenzell-Ausser rhoden und Obwalden begann die Entwicklung am Anfang der Primarschule. Bis zur 3. oder 4. Klasse konnten Beurteilungsgespräche und Lernberichte die Notenzeugnisse ganz oder teilweise ersetzen.
- Zusatz statt Ersatz: Einige Kantone, in denen die Beurteilungsfrage erst in der zweiten Hälfte der neunziger Jahre zu einem bildungspolitischen Geschäft mit Handlungsbedarf wurde, wählten eine Variante, die ergänzend zum Bestehenden etwas Zusätzliches vorsehen, z. B. neben Notenzeugnissen ein Beurteilungsgespräch (St. Gallen).
- Einsteigen mit Versuchen: Seit 1988 ist im Kanton Luzern ein bemerkenswerter Versuch mit dem Titel «Ganzheitlich beurteilen und fördern» im Gange. Luzern ist der einzige Kanton, der in den neunziger Jahren den Weg über einen Versuch wählte.

Laufbahnentscheide über den Eintritt in die nächstfolgende Klasse der gleichen Bildungsstufe sind vom Beurteilungskonzept abhängig, das im Kanton und auf der Stufe gilt. Eine Gesamtbeurteilung ist dort Norm, wo verschiedene Leistungs- und Entwicklungsfaktoren in einem Lernbericht beurteilt werden. Notendurchschnitte sind massgebend, wenn traditionelle Noten ins Zeugnis kommen. Dazwischen liegen verschiedene Varianten.

Ein Vergleich zwischen den heutigen und den Übertrittsverfahren 1983/84 zeigt, dass in den letzten 15 Jahren einige Bedingungen geändert und die Entscheidungsgrundlagen erweitert wurden. Die Primarlehrkräfte sind ausser in drei Kantonen massgeblich verantwortlich für die Beschaffung der Grundlagen und die Durchführung der Selektion. Prüfungen und Tests für alle oder für diejenigen, die einen Schultyp mit erweiterten Anforderungen besuchen wollen, sind mit einigen Ausnahmen aus den Verfahren im engeren Sinne verschwunden. Neu ist das Instrument der Orientierungs- oder Vergleichsarbeiten eingeführt worden. Eine weitere Veränderung betrifft den verstärkten Einbezug der Eltern. Sie werden garantiert frühzeitig informiert und haben einen grösseren Anteil an der Entscheidungsfindung.

Nicht nur in der obligatorischen Schulzeit, sondern auch im vorangehenden Kindergarten und auf der Sekundarstufe II sowie in den Fächern Mathematik und Fremdsprachen sind veränderte Beurteilungskonzepte entstanden, die sich in der Praxis ihren Platz allerdings erst zum Teil gesichert haben. Eine Beurteilungsmethode soll hier hervorgehoben werden: die Portfolio-Methode. Lernende erstellen dabei eine Dokumentation ihrer Lernergebnisse und Lernprozesse, ihrer Arbeitsprodukte und anderer für ihre Entwicklung und Fortschritte repräsentativer Dokumente, die zusammen eine Lerngeschichte ergeben. Eine Methode, die formative Beurteilung inklusive Selbstbeurteilung mit der summativen Beurteilung verbindet, so dass auch diskutiert wird, ob solche Portfolios die Abschlussprüfungen ablösen könnten.

Einige Ergebnisse aus Projektevaluationen

Die neuen Formen der Berichterstattung, wie das Beurteilungsgespräch und die Lernberichte, stossen auf eine sehr hohe Akzeptanz bei den beteiligten Eltern und Lehrkräften. Dies trifft nicht nur auf Versuchsprojekte zu, sondern auch auf gebietsweit generelle Einführungen. Auch die Selbstbeurteilung der Kinder finden die Eltern mehrheitlich wichtig oder eher wichtig. Ein ähnliches Bild zeigt sich bei den Lehrkräften in mehreren Kantonen. Als gute oder eher gute Unterstützung ihrer Beurteilungsarbeit erachten fast alle das Beurteilungsgespräch, drei von vier

den von ihnen zu verfassenden Lernbericht und neun von zehn die Selbstbeurteilung der Kinder. Die Bereitschaft der Lehrkräfte zu neuen Berichtsformen ist allgemein gestiegen. Die Frage lautet nicht mehr, Noten oder eine andere Form, sondern: Welches ist die Form, die am besten zur persönlichen Beobachtungs- und Beurteilungspraxis passt?

Die Wirksamkeit der neuen, stärker formativen Beurteilung auf den Unterricht, das Lernen und die Interaktion in der Praxis wurde im Fürstentum Liechtenstein untersucht. Die quantitative Untersuchung in Projekt- und Kontrollschulen überprüfte 21 Variablen in vier jährlichen Messungen im Zeitraum von vier Jahren. Hochsignifikante Unterschiede zugunsten der Projektschulen ergaben sich bei den folgenden Variablen: Kooperation zwischen Lehrkräften und Kindern, Individualisierung, Hilfsbereitschaft, Selbsttätigkeit und Wohlbefinden in der Schule. Die qualitative Untersuchung mittels Interviews versuchte zu überprüfen, inwiefern das Projekt tatsächlich eine grundlegende Veränderung der Lehr- und Lernpraxis bewirkt hat:

- In der Schülerbeurteilung konnten folgende Neuerungen eingeführt werden: systematische und formative Beobachtung und Lernprozesssteuerung, Lernzielbeurteilung statt Notenbeurteilung, Ersatz der Notenzugnisse durch Elterngespräche und Bescheinigung der Lernzielerreichung.
- Der Frontalunterricht wurde reduziert oder eingestellt und der zielorientierte Wochenplanunterricht eingeführt.
- Veränderte Raum- und Zeitgestaltung führten zu klassen- und stufenübergreifenden Lernprojekten sowie Blockzeiten.
- Die Eltern sehen einerseits die Notwendigkeit der pädagogischen Beurteilung, bedauern aber andererseits den Verlust der einfach handhabbaren Noten.

1995 sind in Basel mit der neuen, ungetrennten Orientierungsschule (OS, 5.–7. Schuljahr) auch Binnendifferenzierung, erweiterte Beurteilungsformen und notenfreie Lern- sowie Schülerinnen- und Schülerberichte eingeführt worden. Die externe Evaluation stellt nach einer zweiten Evaluationsrunde im Schlussbericht 1998 betreffend das gewählte Beurteilungsverfahren fest, dass Differenzierungsprobleme im Zusammenhang mit der Lehrzieldefinition und den erweiterten Beurteilungsformen bestehen und dass der Differenzierungsgrad der Beurteilungskategorien mit den drei Skalenwerten Lernziel übertroffen, erreicht, noch nicht erreicht mangelhaft sei.

Förderorientierte Beurteilungsformen und -verfahren verbreiten sich zunehmend. Wo diese in ein Gesamtkonzept eingebettet werden, das den Gegensatz zwischen Fördern und Auslesen aufgreift und in eine mehrperspektivische Neuorientierung einbaut, wird eine grössere praktische Wirkung erzielt als mit der isolierten, additiven Einführung von Neuerungen, die nur die Beurteilung zu verändern trachten.

1. EINLEITUNG

«Zum Thema Schulnoten ist schon viel geschrieben worden. (...) Was kann von einer weiteren Publikation dazu erwartet werden?» (Flammer et al. 1983). Unter- dessen haben sich die Publikationen zur Notengebung, aber vor allem zum Thema Beurteilen weiter vermehrt, so dass die Frage nach dem Neuen auch bei dieser Pu- blikation berechtigt ist.

Dass es sich beim Thema dieses Trendberichts nach wie vor um ein brisantes und aktuelles handelt, ist offensichtlich und soll an einigen Beispielen belegt werden. Der kurze Leserbrief einer Mutter im Tages-Anzeiger berichtet über ein Beispiel von Notengebung, das viele Fragen aufwirft:

«In der ersten Klasse der Sekundarschule mussten die Schülerinnen und Schüler in einer Überraschungsprüfung in einem französischen Text die 34 plazierten Fehler herausfinden. Unser Sohn fand 22 davon. Er erhielt dafür eine Eins. Kommentar überflüssig» (Tages-Anzeiger März 1998).

In einem Kommentar zum Numerus clausus für das Studium der Humanmedizin wird deutlich, wie wenig die schulische Beurteilung ausserhalb der Schule tauglich ist:

«Trotzdem dürfte der Test die vergleichsweise beste Lösung für den Numerus clausus sein, das kleinere Übel. Man könnte die Matura-Durchschnittsnote zum Massstab nehmen, aber dann müssten die Unterschiede bei der Notengebung von Kanton zu Kanton, von Schule zu Schule egalisiert werden. Vorgespräche mit Kandidatinnen und Kandidaten? Schon gut, aber aufwendig und auch nicht objektiv.» (Tages-Anzeiger 27. 3. 1998)

Die Selektion fürs Medizinstudium unter der Bedingung eines Numerus clausus könnte wie in vielen Ländern über den Notendurchschnitt im Maturazeugnis erfolgen. Die Kommentatorin verwirft aber dieses Kriterium, weil es an Vergleichbarkeit fehle, weil zuerst die Unterschiede bei der Notengebung egalisiert werden müssten. In der Tat gibt es Unterschiede von Kanton zu Kanton und von Schule zu Schule, und sie sind auch nachgewiesen. Die Ungenauigkeit der scheinbar objektiven Messskala 6 bis 1 beginnt bereits in den Klassen bei den Lehrkräften, und Ungenaues kann auf einer breiteren Ebene nicht genauer werden (Flammer 1983; Moser & Rhyn 1997).

Noten sind nach wie vor ein möglicher, wenn auch sachlich eher oberflächlicher Streitpunkt in der Diskussion der pädagogischen Beurteilung, bildungspolitisch

aber stets die *Pièce de résistance*. Noten und Notenzeugnisse symbolisieren vielerorts die Schule und den Schulerfolg schlechthin. Ihre Ersetzung durch andere Mitteilungsformen mit umfassenderer Information läuft immer noch Gefahr, mit der Verbannung von Leistung aus der Schule gleichgesetzt zu werden. Mit Leistung, Leistungsverständnis und Leistungsbeurteilung setzt sich das Kapitel 3 dieses Berichts auseinander. Noten als Mitteilungsform von Ergebnissen der Beurteilung sind überfordert, weil sie zu viele und zu unterschiedliche Aufgaben gleichzeitig übernehmen müssen, so dass sie keine davon angemessen übernehmen können, wie dies seit langem in vielen Untersuchungen nachgewiesen wurde (vgl. Kapitel 3).

Die vielen Publikationen haben einen systematischen Zugang zum Thema Beurteilen ermöglicht und ein grosses Wissen über die Ziele, Formen und Verfahren des Beurteilens verfügbar gemacht. Wieweit aber dieses Wissen in die täglichen Schulpraxis Eingang gefunden hat, ist ungewiss, weil dies nur im Rahmen von Projektevaluationen untersucht wurde (vgl. Kapitel 6). Die vielen Formen und Verfahren der Beurteilung, wie Lernberichte, Beurteilungsgespräche und Selbstbeurteilung der Schülerinnen und Schüler, die in den letzten Jahren in den Schweizer Kantonen neu eingeführt wurden, lassen vermuten, dass die verwendeten Instrumente eine Wirkung entfalten. Wo welche neueren und traditionelleren Formen und Verfahren angewandt werden, wird im umfangreichsten Kapitel, dem Kapitel 4, detailliert aufgeführt; es ist das Kernstück dieses Berichts. Ebenfalls zentral sind die im Kapitel 5 porträtierten Projekte und Entwicklungstendenzen, die einen tieferen Einblick in den aktuellen Stand vermitteln.

Es geht aber um mehr als um Formen, Verfahren und Entwicklungstendenzen. Diese sind immer auch Ausdruck eines bestimmten Lehr-Lern-Verständnisses und stehen im Dienste und in Abhängigkeit von den deklarierten Bildungszielen und der Schulorganisation. Die Bildungsziele werden in den neueren kantonalen Gesetzen und Lehrplänen ähnlich formuliert und unterscheiden sich lediglich durch Nuancen. Sie streben alle Mündigkeit und umfassende Bildung an. In den Leitideen des Berner Lehrplans (1995) etwa wird das Bildungsziel wie folgt umschrieben: «Die Schule unterstützt die Kinder und Jugendlichen auf ihrem Weg zur Mündigkeit. Mündigkeit zeigt sich in Selbstkompetenz, Sozialkompetenz und Sachkompetenz. Selbstkompetenz bedeutet die Fähigkeit, für sich selber Verantwortung zu übernehmen und entsprechend zu handeln. Sozialkompetenz bedeutet die Fähigkeit, in Gemeinschaft und Gesellschaft zu leben, Verantwortung wahrzunehmen und entsprechend zu handeln. Sachkompetenz bedeutet die Fähigkeit, sachbezogen zu urteilen und entsprechend zu handeln. Die Heranwachsenden sind gleichermassen in ihren intellektuellen, emotionalen und handlungsmässigen Möglichkeiten in bezug auf Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz zu fördern.» Wenn Präambeln auch schon als idealistischer Vorspann gesehen wurden, so fin-

den sie heute eine Entsprechung im formulierten Bildungsbedarf der Gesellschaft und im Erwerbsleben. So betonte ein ehemaliger Berater von Präsident Clinton «die dominante Rolle der Humanressourcen für eine prosperierende Gesellschaft». Er präzierte zudem, dass eine wesentliche Herausforderung des nächsten Jahrtausends darin liege, nicht Bildungskonzepte an bestehenden Berufsstrukturen auszurichten, sondern «skills» (Schlüsselfertigkeiten) für eine wissensbasierte Wirtschaft und Gesellschaft zu entwickeln (Reber 1998, S. 11). Diese Herausforderung wurde in der schweizerischen Berufsbildung bereits mehrfach aufgegriffen und in Ausbildungskonzepte aufgenommen. So zum Beispiel vom Arbeitgeberverband der schweizerischen Maschinenindustrie, der in seinen neuen Ausbildungsbestimmungen das projektorientierte Ausbilden fordert: «Verlangt wird die Fähigkeit, Aufträge und Projekte effizient und kreativ umzusetzen. Und das nicht als Einzelkämpfer, sondern im Team» (Umsetzung des ASM-Modells 1998). Neben Fachkompetenz werden auch die Methoden-, die Sozial- und die Selbstkompetenz auf- und ausgebaut. Unter den letzten drei Kompetenzen werden Arbeitsmethodik, Lernfähigkeit, Selbständigkeit, Einsatzwille, Qualitätsorientierung, Effizienz, Umgang mit Wandel, Teamfähigkeit u. a. m. verstanden.

Diese die Entwicklung der Persönlichkeit und des Lernens umfassenden Anforderungen an die Bildung finden in neueren Entwicklungen der Didaktik und des Unterrichts eine Entsprechung unter dem Titel «Erweiterte Lernformen», wo bewusst alle Kompetenzen gefördert werden. Die Beurteilung erhält in diesem Zusammenhang ebenfalls neue Aufgaben. Sie hat – allgemein gesprochen – das Lernen, die Erreichung von Lernergebnissen und die persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen zu unterstützen. Umgekehrt verlangt die Schulstruktur auch verschiedenartige Laufbahnentscheide, die mehr oder weniger einschneidend sein können und auch als Schulerfolg oder Schulversagen wahrgenommen und bewertet werden. Die zwei Ausrichtungen der Beurteilung, Förderung und Auslese, stehen in einem starken Spannungsverhältnis zueinander. Perrenoud sieht den Platz der Beurteilung von Schülerinnen und Schülern zwischen den zwei genannten Polen. Die neuere Entwicklung in der Forschung und in der Praxis beschreitet den Weg «de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages» (Perrenoud 1998). Er weist hier auf eine Entwicklung in der Beurteilungsforschung und -praxis hin, die gesamtschweizerisch zu beobachten ist, nämlich die Verschiebung des Interesses weg von der vorherrschenden summativ-selektiven hin zu einer formativ-lernprozesssteuernden Beurteilung. Daraus ergeben sich einige Anforderungen an eine Beurteilung, die unterstützend sein will.

Damit die Beurteilung auf die Bildungsziele der Schule ausgerichtet ist und der Förderung der Schülerinnen und Schüler dient, muss sie verschiedene Merkmale aufweisen:

Zielorientierung

Es muss immer wieder angegeben werden, was gelernt und in der Folge beurteilt werden soll. Grundlage dafür sind die in den Leitideen und Lehrplänen formulierten Ziele. Für die einzelne Beurteilungssituation sind die jeweiligen Teilziele als Orientierungsgrößen zu bestimmen. Diese können für eine Gruppe oder eine ganze Klasse gelten – oder auf die Situation einer bestimmten Schülerin, eines bestimmten Schülers zugeschnitten sein. Bekannte und verständliche Ziele sind eine wichtige Voraussetzung für effiziente Lernarbeit und stützen die Motivation der Lernenden. Bei der Beurteilung des Lernerfolgs sind sie die sachgemässe Orientierungsgrösse, denn die Hauptfrage heisst: Wurden die gesteckten Ziele erreicht (und wenn nicht, weshalb)?

Individueller Bezug

Hauptperson einer auf Förderung ausgerichteten Beurteilung ist die Schülerin, der Schüler. Ihre Lernleistungen und Entwicklungsschritte sind der «Gegenstand», der beurteilt wird. Die Beurteilungen sollen ihnen zugute kommen. So gesehen, ist die Hauptaussage der Beurteilung die Beschreibung des Standortes des Lernenden auf dem Weg zum gesetzten Ziel. Sie zeigt Fortschritte gegenüber früheren Beurteilungen und Gründe für Erfolg oder Schwierigkeiten auf. Auf diese Weise liefert sie die nötigen Informationen für die Steuerung des weiteren Lernens und der weiteren Entwicklung.

Systematisch und nachvollziehbar

Wahrnehmen und Beurteilen finden in unserem Alltag, so auch im Schulalltag, ständig statt. Dieses spontane Beurteilen kann als Rohmaterial für eine systematische Beurteilung dienen. Aus der Sozialpsychologie wissen wir, dass unsere Alltagswahrnehmung immer wieder der Einseitigkeit, der Unvollständigkeit und der Verzerrung unterliegt. Wir nehmen selektiv und subjektiv gefärbt wahr (vgl. Gaude 1989; Martin 1991). Damit die Beurteilung in der Schule ihre fördernde Funktion erfüllen kann, stellt eine systematische Beurteilung sicher, dass einzelne Kompetenzbereiche oder einzelne Schülerinnen oder Schüler bei der Beurteilung nicht vernachlässigt werden. Sie stellt einen klaren Bezug zwischen den gesetzten Zielen und dem beobachteten Verhalten her und schafft damit Transparenz und Nachvollziehbarkeit.

Kommunikativ

Wie wir gesehen haben, ist die Beurteilung ein Teil des Unterrichtsgeschehens, der allgemeinen schulischen Bildungs- und Erziehungsarbeit. Damit ist sie eingebettet in den Austausch zwischen den daran Beteiligten. Dieser Austausch beginnt bereits bei der Festlegung der Teilziele für den Unterricht und der Vorgehensweise der Beurteilung. Liegen Beurteilungen vor, dann müssen Fremd- und Selbstbeurteilung ausgetauscht und miteinander besprochen werden. Gemeinsam gilt es,

nächste Lernschritte und Fördermassnahmen zu bestimmen. Der direkteste und dichteste Austausch findet zwischen der Lehrperson und dem Schüler oder der Schülerin statt. In diesen Austausch einbezogen sind von Zeit zu Zeit oder bei besonderem Bedarf auch die Eltern oder andere Lehrpersonen, die das Kind oder den Jugendlichen unterrichten.

Diese Anforderungen, die Beurteilen als einen Aspekt der schulischen Förderung verstehen, werden im Bericht drei Funktionenbündeln zugeordnet und ausgeführt. Unterschieden werden formative, summative und prognostische Funktionen, die zu erfüllen sind. Ein weiteres Funktionenbündel, das auf einer Metaebene anzusiedeln ist, ist in den neunziger Jahren dazugekommen: die Beurteilung von Schulen, verstanden als Evaluation ihrer Ziele und ihrer Lehr- und Lernorganisation, sowie die Evaluation des Bildungssystems mit seinen Zielen, seiner Organisation und den Schulen als Ort der Umsetzung (vgl. Kap. 2).

Die formative Beurteilung in der Deutschschweiz hat Konzepte und Forschungsunterstützung aus der frankophonen Welt erhalten. Nicht zuletzt dadurch findet die formative Beurteilung in der Praxis eine immer stärkere Verbreitung. Die Formel «So viel Förderung wie möglich und so wenig Selektion wie zwingend nötig» wird mehr und mehr eine Haltung, die an Boden gewinnt, wenn auch vorerst vor allem auf der Primarstufe. Die Praxis der Beurteilung kann als Indikator für das Lernverständnis und die Lernergebnisse gelten, wenn wir der Aufforderung von de Ketele nachkommen: «Dites-moi comment vous évaluez et je vous dirai ce que vos élèves ou vos étudiants apprennent réellement! – Nous pourrions, dans bien des cas, ajouter «et je vous dirai votre conception réelle de l'apprentissage»» (de Ketele 1993, S. 15).

2. BEURTEILEN – WOZU UND WIE?

Eine erste grobe, aber grundsätzliche Einteilung der verschiedenen Zwecke besteht darin, dass die Beurteilung entweder in den Dienst des Systems und der Selektion oder in den Dienst der Lernenden und des Lernens gestellt wird (Perrenoud 1998). Diese Zweiteilung der Zwecke und Funktionen der Beurteilung, die heute in jeder Einordnung der Funktionen zu finden ist, war in den Anfängen der schulischen Beurteilung noch unbekannt.

Wie die Beurteilung in die Schule kam

Die Geschichte der schulischen Beurteilung liegt vor allem als Geschichte der Zeugnisse und Zensuren aufgearbeitet vor. Zeugnisse und Zensuren haben gegen Ende des 18. Jahrhunderts als Hilfsmittel in der Schule Eingang gefunden, weil sie die Antwort auf ein gesellschaftliches Problem gaben. Sie halfen, den Zugang zu bestimmten höheren Bildungsgängen zu regeln und damit eine Auslese für gehobene gesellschaftliche Positionen zu garantieren; ihre Einführung war nicht pädagogisch motiviert. Die Beurteilung kam also in die Schule und nicht zum Lernen. Es handelt sich hier um die Geschichte zweier Hilfsmittel, denen im Laufe der Zeit neben gesellschaftlichen auch pädagogische Aufgaben aufgebürdet wurden. Zensuren und Zeugnisse leiden mittlerweile an zu vielen und zu unterschiedlichen Ansprüchen. Diese Tatsache führte immer wieder und seit 30 Jahren verstärkt zur Kritik aus pädagogischen, lernpsychologischen und gesellschaftlichen Motiven (vgl. Kap. 3). Diese Kritik haben Zeugnisse und Zensuren als gebräuchliches Hilfsmittel bis Ende der achtziger Jahre weitgehend unbeschadet überstanden.

Zwei Frühformen der Zeugnisse

Erste Zeugnisse sind aus «gelehrten Schulen» des 17. Jahrhunderts unter jesuitischer Leitung erhalten geblieben. Sie sind auf das Menschenbild der Jesuiten zurückzuführen und sind pädagogisch-anthropologisch motiviert. In den «gelehrten Schulen» herrschte die Ansicht vor, dass Schüler eine ständige Aufsicht brauchen, denn Lernwille und Ehrgeiz könnten nicht vorausgesetzt werden, sondern müssten dauernd durch erzieherische Massnahmen angespornt werden. Zu den geeigneten Massnahmen zählten der Wettbewerb unter den Lernenden, die Ver-

planung der Arbeitszeit, ständige Repetitionen und regelmässige Examina. Gute Arbeiten wurden belohnt und ausgestellt. Schlechte Gewohnheiten, wie Sprechen in der Muttersprache statt in Latein, wurden mit «Schmachbank» und «Höllenteiler» bestraft. Neben Zwischenzeugnissen mit den Rubriken «Sitten», «Anlagen», «Fortgang» und «Fleiss» gab es auch Abgangszeugnisse mit den Gesamtbeurteilungen «Cum testimoniis» und «sine testimoniis».

Die zweite Frühform ist das Benefizienzeugnis. Dieses ermöglichte talentierten Schülern von wenig begüterten Eltern den Zugang zum Studium an einer Universität. Es wurde ohne bestimmte Form auf Verlangen des Schülers ausgestellt, sofern dieser seine Bedürftigkeit nachweisen konnte. Das Benefizienzeugnis empfahl den Schüler für den Bezug von Stipendien aus Stiftungsgeldern. Als talentiert galt ein Schüler, wenn persönliche Eigenschaften und Betragen zu überzeugen vermochten. Wenig Bedeutung erhielten ausgewiesene Fähigkeiten und Leistungen. Das Benefizienzeugnis ist eine Empfehlung und nicht eine Bedingung für das Studium.

Es handelt sich bei den beschriebenen Zeugnisformen um Frühformen, weil beide nicht mit der Berechtigung zum Eintritt in einen weiterführenden Bildungsgang verknüpft waren, was in der Folge zum charakteristischen Merkmal von Zeugnissen wurde.

Das Reifezeugnis

Das Reifezeugnis ist der Ursprung der heutigen Maturazeugnisse, die zur Aufnahme eines Hochschulstudiums berechtigen. Im Jahre 1788 wurde in Preussen das Reifezeugnis mit Berechtigungscharakter erstmals angeordnet. Ohne Reifezeugnis blieb der Zugang zu verschiedenen Studien verwehrt. Das Zeugnis wurde Mittel zur Auslese, eine Funktion, die es bis heute behalten hat.

Das Hauptmotiv, das zum «Reglement für die Prüfung an Gelehrten Schulen» (heute: Gymnasien) führte, war die Sicherstellung eines qualifizierten Beamtennachwuchses. Es ging nicht primär um die Hebung des gymnasialen Bildungsniveaus oder um die Schaffung einer allgemeinverbindlichen Zugangshürde zum Universitätsstudium. Den Grund für die Besorgnis um einen qualifizierten Beamtennachwuchs lieferte die Tatsache, dass «immer mehr junge Leute vorzeitig die Gymnasien verliessen, um sich an einer Universität einzuschreiben. Auch diese wurden in immer kürzerer Zeit durchlaufen, da man wegen des bestehenden Überangebots an Bewerbern für den öffentlichen Dienst vor einer Einstellung mit langen Wartezeiten rechnen musste. Diese wiederum machten es aus Sicht der Bewerber erforderlich, schon in sehr jungen Jahren mit der Ausbildung fertig zu sein» (Breitschuh 1991, S. 132). Das Beispiel Preussens führte bis im frühen 19. Jahrhun-

dert in ganz Deutschland zur Nachahmung und zur Einführung von Reifeprüfungen.

Das Reifezeugnis war anfänglich nur für die Beamtenlaufbahn eine Voraussetzung und stellte keine allgemeine Zugangsbedingung zur Universität dar. Erst in der Mitte des 19. Jahrhunderts wurde das Vorliegen eines Reifezeugnisses zur Bedingung für ein Universitätsstudium. Die damaligen Reifezeugnisse enthielten keine Noten, sondern waren lateinisch abgefasste Wortzeugnisse, die über Fähigkeiten und sittliche Haltung Auskunft gaben.

Das Volksschulzeugnis

Das Benefizienzeugnis und das Reifezeugnis sind mit dem Eintritt in die Universität verbunden. Sie sind mit der Stipendienberechtigung bzw. mit der Zulassung zum Studium verknüpft. In der Mitte des 19. Jahrhunderts, als die allgemeine Schulpflicht eingeführt wurde, erreichte das Zeugniswesen auch die unteren Bildungsstufen. Dem Volksschulzeugnis fehlte aber die Berechtigungsfunktion, da die damaligen Volksschüler nicht die Bildungsstufe Universität erreichen konnten.

Hauptzweck des Zeugnisses war die Kontrolle über den regelmässigen Schulbesuch, der vielfach sehr zu wünschen übrig liess. Als ein Mittel, die Schulpflicht durchzusetzen, wurden Entlassungsscheine und später Abgangszeugnisse erteilt, die keine Leistungsausweise waren, sondern in erster Linie die Erfüllung der Schulpflicht bestätigten. Ihre Wirkung beruhte auf Sanktionen, die recht einschneidend sein konnten, wie ein frühes Beispiel, nämlich der Erlass des Kurfürsten Maximilian Joseph vom 23. Dez. 1802 zeigt: «Wir setzen fest, und bestimmen, dass bei Aufdingung zu Handwerkern, und bei späterer Verheirathung, oder Besitznahme eines Hauses oder Guts, von der Obrigkeit oder Behörde dieser Entlassungs-Schein als wesentliches Requisite der zu erteilenden Erlaubnis oder Konsens produziert, und ohne legalen erweislichen Ausnahmegrund derlei Bewilligung nicht erteilt werden sollen» (zit. nach Breitschuh 1979, S. 54).

Die Einführung des Jahrgangsklassensystems in Deutschland ab 1840 schuf die wichtigste Voraussetzung für die periodische Zeugniserteilung und damit für die Verfeinerung der Kontrolle des Schulbesuchs sowie für den Ausbau des Berechtigungswesens. Zu den günstigen organisatorischen Bedingungen der Jahrgangsklasse zählen die jahrgangsweise Einschulung, der verbindliche Fächerkanon, die Festlegung von Wochenstunden und Stoffverteilung sowie die jährliche Promotion aufgrund des Leistungsstands in den einzelnen Fächern.

Das schulische Beurteilungswesen entstand demnach aufgrund gesellschaftlicher Interessen. Pädagogische Motive waren sekundär. Dohse schreibt zur Entstehungsgeschichte, dass «das Schulzeugnis in seiner Grundkonzeption gar kein ursprüngliches Hilfsmittel der Schule ist, sondern primär ein solches einer bürokratisierten, nationalstaatlich organisierten Gesellschaft im Dienste der Auslese des Nachwuchses auf der Grundlage des Leistungsprinzips. Das Schulzeugnis ist der Schule von der Gesellschaft auferlegt worden und wendet sich an einen Dritten ausserhalb des pädagogischen Bereiches» (Dohse 1976c).

Mehr Funktionen für das Zeugnis

Bisher war von der Kontrollfunktion und der Berechtigungs- bzw. der Auslesefunktion der Zeugnisse mit und ohne Noten die Rede. Diesen primär gesellschaftlichen Funktionen folgten später pädagogische, die vor allem die Steigerung der *Motivation* beabsichtigten. So vermittelt das Zeugnis einen Anreiz zur Leistung und einen Appell an den Ehrgeiz. Speziell bei periodischer, jährlicher, halbjährlicher oder noch kürzerer Folge von Zeugnissen ist die Beförderung ein konkretes Nahziel, das die Lust am Unterricht und den Willen zum Lernen anspornen soll.

Was einerseits als Anreiz gedacht ist und erlebt werden kann, kann andererseits auch als *Disziplinierung* gesehen und erlebt werden. Denn Anreiz und Disziplinierung sind zwei probate Mittel zur Steigerung und Sicherung einer guten Arbeitshaltung, speziell im Frontalunterricht.

Die periodische Zeugniserteilung, die als Schulbesuchskontrolle eingeführt wurde, übernahm nach und nach die Funktion der *Leistungskontrolle*. Die Kontrolle der Leistung wird feinmaschiger, wenn jährlich drei oder gar vier Zeugnistermine gesetzt werden, wie dies bis vor kurzem im Wallis und heute noch im Kanton Genf die Regel ist. Heute sind zwei Zeugnistermine pro Jahr die Regel, und die regelmässigen Klassenarbeiten (Prüfungen) haben die kontinuierliche Leistungskontrolle übernommen.

Das Zeugnis wendet sich an die Lernenden einerseits und an Dritte andererseits. Wenn die Botschaft des Zeugnisses über die direkt Betroffenen hinausgeht, tauchen zwei weitere Funktionen auf: die *Berichts-* und die *Orientierungsfunktion*. Zu diesen Dritten sind neben den nachfolgenden Bildungsstufen und -institutionen auch die Eltern und die Aufsichtsbehörden zu zählen (Sacher 1996).

Überforderte Notenzeugnisse

Alle erwähnten Funktionen der Zeugnisse, pädagogische und gesellschaftliche, werden seit gut 150 Jahren mit dem Hilfsmittel Noten zu erfüllen versucht. Es ist offensichtlich, dass diese knappe, mathematische Genauigkeit vortäuschende Mitteilungsform kaum geeignet ist, die zum Teil widersprüchlichen Ansprüche zu erfüllen. Dasselbe Zeugnis mit denselben Noten soll einerseits Auskunft geben über den individuellen Lernerfolg zuhanden der Eltern und der Lernenden selbst, andererseits die Berechtigung für den Übertritt in eine nachfolgende Klasse oder Schule nachweisen. Zwei grundsätzlich verschiedene Informationsbedürfnisse werden mit der Kürzestform Note zu beantworten versucht. Das vermag die Note nicht zu leisten, und doch hat sie sich als alleinige Mitteilungsform bis heute halten können (vgl. Kap. 3). Das ist damit zu erklären, dass alle Adressaten nur minimale Ansprüche anmeldeten und mit der knappsten aller Informationsformen zufriedenzustellen waren. Es werden aus den Noten die Signale entnommen, die gesucht werden, und es wird nicht nach der vielfältigen Schul- und Unterrichtsrealität gefragt, die diesem Signal zugrunde liegt. Dies hat sich in den letzten 25 Jahren geändert (Flammer 1979).

Funktionen der Beurteilung

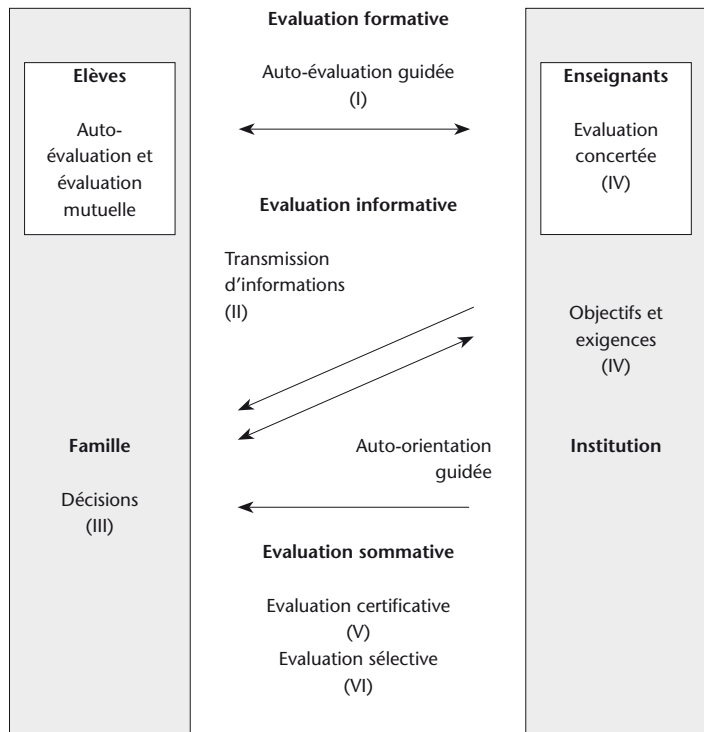
Wozu Beurteilungen in der Schule wünschbar oder notwendig sind und wie sie in einen Zusammenhang gestellt werden, wird im folgenden anhand einiger Beispiele erläutert. Die Funktionen der Beurteilung sind – wie sich zeigen wird – umfangreicher als die Funktionen der Zeugnisse und Zensuren.

Im Rahmen des SIPRI-Projekts der EDK entstand eine Aufteilung der Funktionen von Beurteilung nach zwei Aspekten: Zum «inneren, unterrichtsbezogenen Aspekt der Schülerbeurteilung» werden die Diagnose-, Planungs- und Orientierungsfunktion gezählt, dem «äusseren, gesellschaftsbezogenen Aspekt» werden die Berichts-, Kontroll-, Prognose- und Selektionsfunktion zugeteilt. Die formative Beurteilung wird durchwegs dem innern Aspekt zugerechnet und die summative Beurteilung dem äusseren. Eine Unsicherheit und vermutlich auch Uneinigkeit zeigte sich bei der Selektionsfunktion, und zwar bei der Frage, welche Arten der Beurteilung – formativ, summativ und prognostisch – hier zum Zuge kommen (sollen). Es wurde schliesslich «formativ?» eingesetzt (EDK 1985). Diese Unsicherheit macht die damalige Situation deutlich, als sich die formative, lernprozessunterstützende Beurteilung neben der summativen, bilanzierenden Beurteilung zu etablieren begann und die Diskussion um die Frage entbrannte, ob diese zwei Ausrichtungen der

Beurteilung gegeneinander oder miteinander zu konzipieren seien. Die prognostische Beurteilung als dritte Ausrichtung erhielt ihre unbestrittene Aufgabe, die Vermutungen betreffend den künftigen Schulerfolg gestützt auf die gemachten Beurteilungen zu formulieren.

Das Projekt der Westschweizer Kantone und des Tessins «Vers une conception cohérente de l'évaluation pour la scolarité obligatoire en Suisse romande et au Tessin» zählt die Funktionen auf, die von einem differenzierenden Lehr- und Lernverständnis ausgehen und vermehrt die Kommunikation mit den Eltern und den Lernenden ins Zentrum stellen. Gleichzeitig werden die Bedingungen des Schulsystems berücksichtigt. Die Grafik zeigt eine schematische Darstellung der verschiedenen Funktionen der Beurteilung. Die römischen Ziffern entsprechen den sechs Vorschlägen, die im Projekt umgesetzt werden sollen (vgl. Kap. 5).

Abb. 1:
Schematische Darstellung der verschiedenen Funktionen der Beurteilung
Aus: Weiss, Jacques (1996). Vers une conception cohérente de l'évaluation pour la scolarité obligatoire en Suisse romande et au Tessin. Une évaluation pour apprendre et pour choisir. Voies et moyens. Neuchâtel: Secrétariat à la coordination scolaire romande, S. 15.



Zwei Gruppen von Funktionen sollen eine verbesserte Praxis der Beurteilung unterstützen: 1. Drei Funktionen konzentrieren sich auf das Lehren und Lernen

sowie auf den Informationsaustausch (I bis III). Beurteilen dient der Selbststeuerung des Lernens, der gegenseitigen Information zwischen Lehrkräften, Lernenden und der Familie mit dem Zweck, die Lernbedingungen zu verbessern, sowie der begründeten Entscheidungsfindung der Eltern. 2. Weitere drei Funktionen konzentrieren sich auf die Steuerung des Schulsystems (IV bis VI). Beurteilen steht im Dienste der verbindlichen Lehrziele und Anforderungen der Schule, der Bilanzierung von Lernphasen und der Zertifizierung von Bildungsgängen sowie der Zuweisung von Lernenden zu verschiedenen Bildungslaufbahnen.

Die verschiedenen Zielsetzungen der Beurteilung werden heute, nachdem sich die formative Beurteilung als Begriff und Konzept etabliert hat, nicht mehr nur in einem Konkurrenzverhältnis gesehen, sondern akzeptiert und in einem gegenseitigen Abhängigkeitsverhältnis konzipiert. Das Nebeneinander verschiedener Ziele der Beurteilung ist aufgrund der bestehenden, aber entwicklungsfähigen Rahmenbedingungen unterdessen unbestritten, und die Diskussion dreht sich vermehrt um die Frage, wie die Praxis bei systemischer Betrachtung zu gestalten sei und welche Entwicklungen stärker als andere zu fördern seien. So werden auch die Zielsetzungen der Beurteilung in einer OECD-Publikation zur Umsetzung von Lehrplänen in sechs Gruppen unterteilt (OECD 1998, S. 64f.):

- a Die Beurteilung trägt zur Verbesserung der Diagnostik und des Lernens bei. Häufig müssen Ergebnisse des Lernens erhoben und zur Kenntnis genommen werden und für die Planung der nächsten Schritte Hinweise liefern.
- b Die Lehrkräfte müssen Informationen aus der formativen wie der summativen Beurteilung für die Planung ihres Unterrichts nutzen.
- c Die Resultate aus der formativen wie der summativen Evaluation können auch die Arbeit einer ganzen Schule verbessern helfen. Solche Ergebnisse einer Schule ermöglichen Vergleiche über mehrere Schülerjahrgänge, können aber auch Hinweise geben auf die Ressourcen, die Organisation, das Schulprogramm und andere Kennwerte einer Schule.
- d Der Vergleich vorgegebener Anforderungen des Lehrplans und verpflichtender pädagogischer Grundsätze, denen die Schulen zu genügen haben, mit den Lernergebnissen, die von den Schülerinnen und Schülern erreicht wurden, ist Gegenstand eines öffentlichen Rechenschaftsberichts einer Schule.
- e Die summativen Ergebnisse der Beurteilung jedes einzelnen Lernenden werden auch im Hinblick auf die Selektion beim Eintritt in die nächste Schulstufe oder ins Berufsleben genutzt.
- f Die Behörden auf lokaler, regionaler oder nationaler Ebene haben ein Interesse an den Resultaten der Lernenden in bestimmten Bereichen, um die praktische Wirkung von Reformen zu bestimmen und um ganz allgemein über bildungspolitische Indikatoren zur Steuerung des Bildungssystems zu verfügen.

Die ersten drei Zielsetzungen der Beurteilung (a bis c) werden als formativ bezeichnet, weil die gewonnene Information im Kontext der Schule verwendet wird und die Lehrkräfte und die Lernenden in ihrer Arbeit sowie die Schule in ihrer Weiterentwicklung unterstützt. Im Gegensatz dazu werden die drei anderen (d bis f) als summativ bezeichnet, weil die verfügbaren Daten einerseits Übergänge im Bildungssystem erleichtern und andererseits die Beurteilung von Einzelschulen wie des ganzen Bildungssystem ermöglichen. Summative Beurteilung erhält also eine zweifache Verwendung, schulintern als Beurteilung der Lernergebnisse und extern als Beurteilung der Schulergebnisse. Damit eine vergleichbare Datenbasis aus der summativen Beurteilung hervorgeht, ist mit einheitlichen Leistungs- oder Lernzieltests zu beurteilen. Diese Fächerung von Funktionen der Beurteilung zeigt eine offensichtliche Akzentverschiebung gegenüber den Aufzählungen von Funktionen aus dem SIPRI-Projekt und dem Westschweizer Entwicklungsprojekt, wenn drei von sechs genannten Zielen der Beurteilung externe Bedürfnisse abdecken, nämlich Rechenschaftsbericht, Systemevaluation und Übertrittsselektion. Für schweizerische Verhältnisse klingt der Funktionenfächer noch recht fremd, da die Beurteilung noch sehr stark in der Kompetenz der einzelnen Lehrkräfte liegt und erst die Zielsetzungen a, b und e ein breit diskutiertes Thema sind und da die Evaluation des Bildungssystems erst im Entstehen ist (vgl. Kap. 2 unten).

Für die nachfolgenden Kapitel 3–6 greife ich auf die umfassenderen zwei Konzepte von Funktionen der Beurteilung zurück und stelle vier Funktionenbündel zusammen.

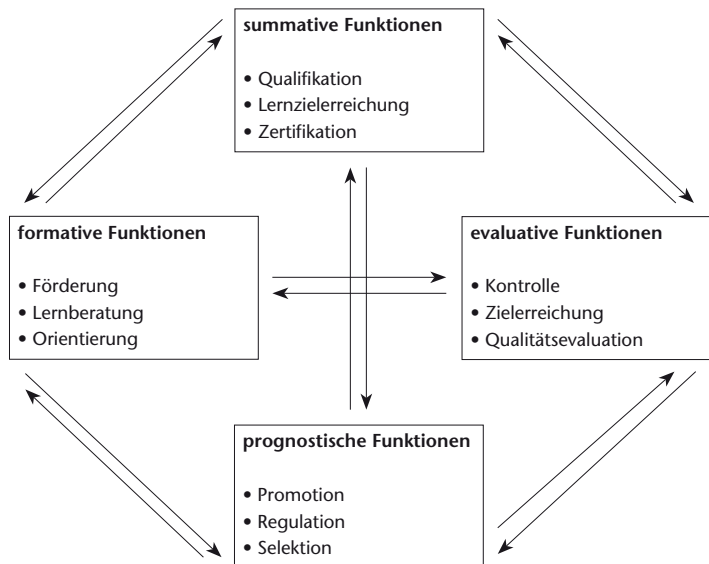


Abb. 2:
Funktionen der Beurteilung in Bildungsinstitutionen

Zuerst werden die *formativen Funktionen* der Beurteilung aufgeführt, also Funktionen, die den Lernweg oder Lernprozesse betreffen: Beurteilung im Kontext von Lehren und Lernen bezweckt die optimale Förderung der Schülerinnen und Schüler. Diese *Förderung* kann von zwei Seiten unterstützt werden. Lehrerinnen und Lehrer setzen Verfahren der Fremdbeurteilung ein, die eine Steuerung des Lernprozesses begünstigen. Schülerinnen und Schüler werden in die Selbstbeurteilung eingeführt, um die Steuerung ihres Lernens im Hinblick auf Lernziele selbst in die Hand zu nehmen. Damit werden die Bildungsziele Autonomie und lebenslanges Lernen unterstützt. Mit der Förderung in diesem zweifachen Sinne ist die Funktion *Lernberatung* eng verknüpft. Diese speziell hervorzuheben scheint ratsam, weil Förderung nur gelingen kann, wenn die Kommunikation über das Lernen zwischen den Beteiligten gelingt und unterstützende Beratung zur Berufsauffassung einer Lehrkraft gehört und von den Lernenden angenommen werden kann. Schliesslich wird ebenfalls im Zusammenhang mit Kommunikation die Orientierungsfunktion aufgeführt. Neben den Lernenden, die unmittelbar Feedbacks und damit *Orientierung* aus den Beurteilungen der Lehrkraft erhalten, sind auch die Eltern nicht nur über die Ergebnisse des Lernens zu orientieren, sondern auch über den Lernprozess, der für die Würdigung und Interpretation des Ergebnisses eine notwendige Bedingung ist.

Die *summativen Funktionen* der Beurteilung konzentrieren sich auf die Feststellung von Lernergebnissen bzw. die Würdigung von Lernprodukten und deren Bewertung nach bestimmten Kriterien. Jedes Bildungsangebot ist auf den Erwerb bestimmter Lern- und Entwicklungsergebnisse ausgerichtet, die eine Person zu bestimmten Fähigkeiten und Handlungen *qualifizieren*. Zunächst sind die Lernziele zu erreichen, die im Lehrplan festgelegt sind oder innerhalb eines Lernangebots vereinbart wurden. Die Beurteilung als *Lernzielerreichung* ist in der Regel eine Bedingung für eine erfolversprechende Fortsetzung des Lernens im Hinblick auf weitere Lernziele oder ein Teilergebnis in einem nicht linear, sondern modular aufgebauten Bildungsprogramm. Bilanzierender Art ist auch die Beurteilung am Ende eines Bildungsabschnittes oder Bildungsganges, wo auf der Grundlage von Gesamtbeurteilungen für die Erreichung eines vorgegebenen Qualitätsniveaus ein *Zertifikat* (Diplom, Abschlusszeugnis usw.) erteilt wird. Die Gesamtbeurteilung umfasst je nach Bildungsgang eine Beurteilung nicht nur der erworbenen Sachkompetenz, sondern auch der Selbst- und Sozialkompetenz. Die erworbene Qualifikation kann ohne summative Beurteilung (die nach unterschiedlichen Methoden vorgehen kann) nicht glaubhaft bestätigt werden.

Die *prognostischen Funktionen* der Beurteilung zielen darauf ab, einen Beitrag für die Einschätzung der Wahrscheinlichkeit eines Lernerfolgs in einer künftigen Schule oder einem nachfolgenden Bildungsgang zu leisten. Eine annehmbar verlässliche Prognose kann nur erarbeitet werden, wenn die Bedingungen und Anforderungen

der künftigen Bildungsphase oder des Bildungsweges bekannt sind und diese mit den Beurteilungsergebnissen aus den bisher erbrachten Leistungen, den erworbenen Fähigkeiten bzw. den individuellen Lernvoraussetzungen verglichen werden können. Auf jeden Fall unterstützen Beurteilungen anstehende Laufbahnentscheide innerhalb des Bildungssystems oder beim Eintritt in dieses, die mit einer *Selektion* von mehr oder weniger grosser Tragweite verbunden sind. Bei der Promotion geht es darum, aufgrund von prognostischen Beurteilungen zu entscheiden, ob ein Aufsteigen in die nächstfolgende Klasse oder Bildungsstufe gerechtfertigt erscheint. Bei der *Regulation* geht es um die Zuteilung von Lernenden auf verschiedenen anforderungsreiche Bildungswege mit meist unterschiedlichen Aussichten auf Berechtigungen für den längerfristigen Bildungsverlauf. So muss in der obligatorischen Schulzeit der Zustrom der Schülerinnen und Schüler in die nach Schultypen geteilte Sekundarstufe I oder die Zuteilung von Lernenden auf Fachkurse mit unterschiedlichen Anforderungen (Niveaueurse) geregelt werden.

Ein letztes Bündel von Funktionen der Beurteilung betrifft die Qualität der Institution Schule selbst, die *evaluativen Funktionen*. Das Interesse gilt hier nicht mehr direkt den einzelnen Lernenden. Die Qualität des Lernens und dessen messbare Wirkung sind Gegenstand der Beurteilung. Die *Kontrollfunktion* meint die Aufgabe der Schulaufsicht, die das Einhalten von Regelungen kontrolliert, also auch die Bestimmungen zur Beurteilung. Diese wird im Gegensatz zur aktuell im Aufbau begriffenen *Qualitätsevaluation* im Sinne der Rechenschaft gegenüber den auftraggebenden Instanzen und der Öffentlichkeit und zum Zweck der Qualitätsentwicklung gesehen. Unter Qualität wird, einfach und schwierig zugleich, die Frage nach der Zielerreichung verstanden.

Die vier Funktionenbündel stehen in enger Beziehung zueinander. Sie sind untereinander vernetzt. Einige Beispiele: Der formativen Beurteilung fehlt ohne summativ zu beurteilende Ziele, individuelle und kollektive, eine klare Ausrichtung. Die summative Beurteilung in der Klasse ist Bestandteil der Qualitätsevaluation einer Schule. Prognostische Beurteilung ist auf vielfältige und verlässliche Ergebnisse der formativen und der summativen Beurteilung angewiesen. Die evaluative Institutionenbeurteilung kann neben der summativen und prognostischen Beurteilung auch die Praxis der formativen Beurteilung als Ziel und Evaluationsgegenstand einbeziehen.

Die folgenden vier Kapitel sind damit kurz charakterisiert. Der formativen Beurteilung wird im folgenden am meisten Platz eingeräumt, da sie in den letzten 25 Jahren grosse Entwicklungsschritte gemacht hat und die Beurteilung zwecks Unterstützung einer umfassenden Förderung der Lernenden das Hauptziel laufender Entwicklungsprojekte ist. Die evaluativen Funktionen der Beurteilung, die auf die

Institution und das Bildungssystem gerichtet sind, werden nur knapp charakterisiert, da dieser Trendbericht die Beurteilung *in* der Schule zum Thema hat.

Die formative Beurteilung

Seit den frühen achtziger Jahren wird die formative Beurteilung in der Schweiz diskutiert, konzeptionell gestärkt und erprobt und findet immer mehr Verbreitung in den Schulen, insbesondere auf der Primarstufe und dort am häufigsten auf der weitgehend selektionsfreien Unterstufe. Zwei sich gegenseitig verstärkende Kräfte haben wesentlich zu diesem Entwicklungsschub beigetragen: 1. In der Westschweiz haben sich eine stattliche Zahl von Wissenschaftern und Wissenschaftlerinnen dem Thema aktiv und anhaltend gewidmet. 2. Das sechsjährige schweizerische SIPRI-Projekt (1980–1986) sorgte unter anderem für die Lancierung einer verstärkt lernprozessunterstützenden Beurteilung auch in der Deutschschweiz. Vier Zitate belegen den Zeitraum wie auch die Verankerung in der Westschweiz und zeigen die Ausrichtung dieser Beurteilung:

- «Formative Schülerbeurteilung dient der Verbesserung, Steuerung und Kontrolle des Lernprozesses, des Schüler- und Lehrerverhaltens im Hinblick auf die zu erreichenden Lernziele» (Heller 1986, S. 95).
- «Die formative Beurteilung ist im wesentlichen direkt und unmittelbar auf die Steuerung des Lernprozesses gerichtet» (Bain 1988, S. 24).
- «Die formative Beurteilung hilft dem Schüler zu lernen, oder – gelehrter gesprochen – sie trägt zur laufenden Steuerung des Lernprozesses bei. Es handelt sich, mit anderen Worten, um Interventionen, wenn sich Lernende in einer Unterrichtssequenz mitten auf dem Lernweg befinden» (Allal 1993, S. 9).
- «Formativ ist jede Beurteilung, die dem Schüler hilft zu lernen und sich zu entwickeln, mit anderen Worten, die im pädagogischen Sinn an der Steuerung des Lernens und der Entwicklung beteiligt ist. (...) Die formative Beurteilung definiert sich durch ihre Wirkung bei der Steuerung von Lernprozessen» (Perrenoud 1998, S. 120).

Vier Entwicklungsphasen seit den siebziger Jahren

Das Konzept der formativen Beurteilung hat in der frankophonen Welt das grösste Echo gefunden und ist dort am intensivsten weiterentwickelt worden. Linda Allal macht seit den frühen siebziger Jahren eine Entwicklung der Forschung zur forma-

tiven Beurteilung in vier Richtungen aus. Jede Richtung für sich erweiterte den Blickwinkel aufs Ganze, ohne die vorangehenden Forschungen zu konkurrenzieren (Allal 1993).

Die erste Entwicklungsphase in den siebziger Jahren ist auf Instrumente der formativen Beurteilung gerichtet. Aus dem Konzept des zielerreichenden Lernens heraus wurden formative Tests für den Gebrauch in der Schulpraxis entwickelt, denen angepasste Mittel zur besseren Zielerreichung folgten (Bloom et al. 1971). Die Kritik an der vorwiegend instrumentellen Aufarbeitung der formativen Beurteilung folgte in den 80er Jahren. Einerseits wurde das Problem der Validität (Gültigkeit) bei formativen Tests aufgeworfen (Cardinet 1986) und andererseits wurde die mangelnde Verankerung des formativen Konzepts in der Fachdidaktik kritisiert (Bain 1988).

Daraus ging eine zweite Ausrichtung der Forschung und Entwicklung hervor, nämlich eine stärkere Integration der formativen Beurteilung in die Lehr- und Lernprozesse im Kontext der Schule. Dabei können drei unterschiedliche Ansätze ausgemacht werden:

- Lerntheoretisch fand eine Ablösung der behavioristischen durch eine kognitivistische Strategie statt, die zu einer erweiterten Sicht auf die Steuerung beim Lernprozess und in der Folge zu einer formativen Beurteilung als einem interaktiven Prozess führte (Allal 1988).
- Die formative Beurteilung in enger Verbindung mit der Fachdidaktik wurde in der Französischdidaktik entwickelt und gegen die «Illusion der Instrumente» abgehoben. Didaktische und lernpsychologische Fragestellungen mussten vor der Frage nach der formativen Beurteilung gestellt werden und nicht umgekehrt. Es gebe keine Autonomie der formativen Beurteilung (Bain 1988).
- Aus der Sicht der Sozialpsychologie wurde die formative Beurteilung als Kommunikationsprozess in die Diskussion gebracht. Denn eine wirksame Förderung, die auf einer formativen Beurteilung basiert, ist auf einen gelingenden Kommunikationsprozess zwischen Lernenden sowie zwischen Lernenden und Lehrkräften angewiesen (Weiss 1991).

Eine dritte Forschungsrichtung ergab sich aus der Analyse der vorherrschenden Beurteilungspraxis. De Ketele stellt in seinen Untersuchungen fest, dass die Mehrzahl der Beurteilungspraktiken summativer Art und von einfachem Zuschnitt sind. Eine solche Praxis verlangt die Reproduktion des gelernten Wissens und Könnens. Dahinter stehe ein einfaches Lernkonzept, das auf kurzfristige Verfügbarkeit des Gelernten ausgerichtet ist. Wissen werde oberflächlich angehäuft und nicht gezielt und bewusst bei den Lernenden verankert, wie dies z. B. bei handlungs- und interessenorientierten Lernkonzepten der Fall sei (de Ketele 1993). Auf-

grund dieser ernüchternden Analyse fand eine pragmatische Orientierung statt, denn ein einziger Weg zu vermehrter formativer Orientierung der Beurteilung galt nicht als erfolgversprechend. Verschiedene Wege führen zur Praxis der formativen Beurteilung, die alle Faktoren des Handelns von Lehrkräften in der Institution zu berücksichtigen hat, so z. B. die Heterogenität der Schülerpopulation, die allgemeinen Bildungsziele oder die Selektion als schulische Aufgabe.

Die vierte Ausrichtung bzw. Erweiterung der Sicht auf die formative Beurteilung brachte den konsequenten Einbezug der Lernenden (Perrenoud 1991). Die Rolle der Lernenden als eigenständig Handelnde, auch im Rahmen der Beurteilung, wurde durch die neuen Lernmethoden und ihre didaktischen Konzepte ins Zentrum gerückt. In enger Zusammenarbeit mit Lehrkräften wurden Wege hin zur Selbstbeurteilung und zur gegenseitigen Beurteilung von Schülerinnen und Schülern entwickelt. Erst wenn Lernende in den Beurteilungsprozess selbst einbezogen sind, bei der Zielsetzung, bei der Festlegung der Erfolgskriterien und bei der Planung des Lernweges, kann Selbstbeurteilung unterstützend wirken. Die Selbstbeurteilung mit ihren neuen Strategien des Lernens, ihren Instrumenten und der geforderten Interaktion zwischen Lernenden und Lehrenden lässt sich mit den Erkenntnissen aus der metakognitiven Forschung (Erkenntnisse zur Selbstreflexion) verknüpfen (Allal 1984).

Die optimale Steuerung des Lernens als Aufgabe der formativen Beurteilung ist unterdessen weitherum unbestritten. Diese Steuerung umfasst einerseits die Steuerung durch das Lernkonzept der Lernkraft im Unterricht und andererseits die selbstreflexiv angeleitete Steuerung des Lernprozesses durch die Lernenden selbst. Die beiden Ansätze zur Lernsteuerung sind voneinander abhängig, was im folgenden verdeutlicht werden soll.

Aspekte der formativen Beurteilung

Erfolgreiches Lernen, die dauerhafte Aneignung von Lernstrategien sowie der Aufbau allgemeiner Lernfähigkeit für lebenslanges Lernen werden im Konzept der formativen Beurteilung als zentrale Aufgaben der Schule aufgefasst. Lernen wird als dynamischer Prozess verstanden, der sowohl von den Voraussetzungen und Anstrengungen des Lernenden als auch von Unterrichts- und Lernarrangements sowie von den anzustrebenden Zielen abhängt. In diesem Prozess ist Steuerung oder Navigation eine permanente Bedingung für eine Optimierung des Lernverlaufs.

In jeder Unterrichtsform, auch im traditionellen Frontalunterricht, gibt es ein Interesse für die Fragen, die Antworten, die Versuche und die Fehler der Lernenden. Selbst bei klar sequenzierter Instruktion haben die Lehrkräfte auf Unvorhergese-

henes zu reagieren, mit Interesse oder Desinteresse der Lernenden den Lerninhalten gegenüber umzugehen und auf verschiedene Lerntempi zu achten. Lernen und so auch das Lernen in einer Gruppe oder Klasse kann nie als Normalverlauf geplant und durchgeführt werden, denn beim Lernen gibt es keinen Normalfall, sondern nur Individuen, die sich mit ihrem einmaligen Hintergrund und ihrer aktuellen Bereitschaft auf den Lernweg begeben. Planbar sind die Ziele des Lernens, aber die Lernwege weichen in der Regel von jedem eindimensional geplanten Idealverlauf ab.

Was die formative Beurteilung in jedem Lehr- und Lernzusammenhang ausmacht, ist die Aufforderung an Lehrer und Lehrerinnen aller Fachrichtungen, auf verschiedene Arten steuernd in den Lernprozess einzuwirken. Am Anfang steht meistens ein Interesse, eine Problemstellung oder ein Lernziel, das dem Lehrplan entnommen ist. Daraus werden von den Lehrkräften möglichst anregende Unterrichtssituationen geschaffen. Systematische, aber auch zufällige Beobachtung der Lernenden inner- und ausserhalb des Unterrichts werden angestellt, um die Situation und die Lernschritte der Lernenden besser zu verstehen. Die gewonnenen Informationen werden interpretiert und fliessen in Form angepasster, individueller Unterstützung des Lernens oder in einer Veränderung der Lernsituation zurück, indem mit Fragen, Denkanstössen und Widerspruch interveniert wird und die Überlegungen der Lernenden stimuliert werden. Eine gelingende Steuerung nimmt zuerst wahr, welches Stück des Lernwegs mit welchem Erfolg bereits besritten wurde bzw. welches Wegstück noch bevorsteht, um den laufenden Lernprozess optimal zu unterstützen. Die formative Beurteilung ist die Voraussetzung für die Steuerung des Lernens (Allal 1993; Perrenoud 1998).

Hier wurden die Lehrerinnen und Lehrer als aktive Kräfte bei der Steuerung von Lernprozessen dargestellt. Sie sind aber nicht allein Handelnde im Lernprozess. In den Unterrichtssituationen sind es auch die Lernenden selbst, die – angeregt durch die Lernsituation – miteinander ins Gespräch kommen und zusammen oder eine Person für die andere einen geeigneteren Weg finden. Schliesslich sind die Lernenden selbst handelnde Subjekte, die in einem Lernprozess fähig sind, ihr Lernen als Handeln metakognitiv zu ergründen. Die metakognitive Fähigkeit meint einen intrapersonalen Denkprozess, der dem Subjekt bewusst werden lässt, wie sich seine Denk- und Lernerarbeit abspielt und welche verschiedenen Aspekte daran beteiligt sind. Diese Fähigkeit ist mit wachsender Lernbiographie und wenn die metakognitive Reflexion des Lernens zu den allgemeinen fachübergreifenden Bildungszielen gehört, nicht zu unterschätzen. Sie ist als Potential zur zunehmenden Selbststeuerung des Lernens zu nutzen (Allal 1993; Hadji 1997).

Eine weitere Bedingung für das Steuern von Lernprozessen ist die Tatsache, dass Lernen grundsätzlich ein dynamischer Prozess ist und nicht nach naturwissen-

schaftlichen Gesetzmässigkeiten geplant und in seinem Verlauf immer wieder präzise auf die richtige Bahn gebracht werden kann. Vieles ist nicht kontrollierbar. Lernen verläuft alles andere als gradlinig und mit kontrolliertem Tempo. Die Ziele sind nicht immer einfach und eindeutig. Die Lernvoraussetzungen und -bedingungen der Schüler und Schülerinnen sind keineswegs einheitlich. Das spricht nicht gegen einen geplanten und gestalteten Unterricht, soll aber darauf aufmerksam machen, dass Lernen und Lernende in einem ständigen Erneuerungs- und Anpassungsprozess sind und dass das Angebot von vielfältigen Formen des Lernens den Prozess erleichtern kann.

Um diesen unplanbaren Situationen nicht ausgeliefert zu sein und der Lernsteuerung einen bedeutenden Platz im professionellen Handeln einzuräumen, sind Konzepte der formativen Beurteilung gefragt, die in der Lage sind, die verschiedenen Bedingungen des Lernens und des Erreichens von Lernzielen einzubeziehen, und eine erfolgswahrscheinliche Unterstützung des Lernens eröffnen. Ein erstes Konzept bildet die Schritte der formativen Beurteilung im engeren Sinne ab und macht die Beziehung zur Didaktik deutlich, hier im speziellen zur Didaktik der Muttersprache:

Beobachten als Aufnahme von Informationen ...	Interpretation der Informationen ...	Entscheidungsfindung und Anpassung
<ul style="list-style-type: none"> • ist in den Unterricht integriert • geschieht je nach Schüler individuell und verschieden • nicht durch die Lehrkraft allein, sondern auch durch die Lernenden selbst (Selbstbeurteilung) • fokussiert auf die Lernziele und die Strategie des Lehrens und Lernens 	<ul style="list-style-type: none"> • in bezug auf Vorstellungen über den Unterrichtsgegenstand und das Lernverhalten der Schüler • durch die Lehrkraft und die Lernenden nach einem erarbeiteten und geübten Vorgehen • unter Berücksichtigung der wesentlichen Aspekte des Unterrichts- und Lernkontexts • aufgrund der vielfältigen Kriterien, die sich aus der Kommunikationsperspektive und der Sprachstruktur ergeben 	<ul style="list-style-type: none"> • auf die Schüler zugeschnitten • der Lernsteuerung in dreifacher Hinsicht: retroaktiv, interaktiv, proaktiv • in dynamischer Art unter Berücksichtigung der verschiedenen Möglichkeiten, die sich aus dem ganzen didaktisch-methodischen Arrangement ergeben • durch die direkte Eingabe eines Impulses bei der Intervention des Lehrers oder in die Interaktion unter Lernenden

Dieses Konzept geht davon aus, dass das Lehren und seine didaktische Fundierung den Rahmen bilden für die formative Beurteilung. Dies impliziert, dass die drei Schritte einer formativen Beurteilung ihre Berechtigung erst in einer Übereinstimmung mit den Prinzipien der Didaktik eines Unterrichtsfaches erhalten. Die Fachdidaktik ihrerseits steht auch im Schnittpunkt mit anderen fachübergreifenden Dimensionen des Schullebens wie dem Lernklima, den Beziehungen unter den Lernenden, den institutionellen Zwängen usw. (Allal et al. 1993, S. 16).

Das Konzept, das im Rahmen des Luzerner Projekts «Ganzheitlich beurteilen und fördern» (vgl. Kap. 5) entwickelt wurde, zeigt den gesamten Lernprozess überblicksmässig in einem Verlaufskreis von der Zielsetzung über die formativen Beurteilungsmomente wie Beobachten und zielorientierte Beurteilung bis hin zur Beratung und Förderung. Gleichzeitig wird berücksichtigt, dass ein Lernprozess nicht nur von der Lehrkraft gesteuert wird, sondern auch von den Lernenden selbst gesteuert werden kann und soll (siehe Grafik und Erläuterungen).

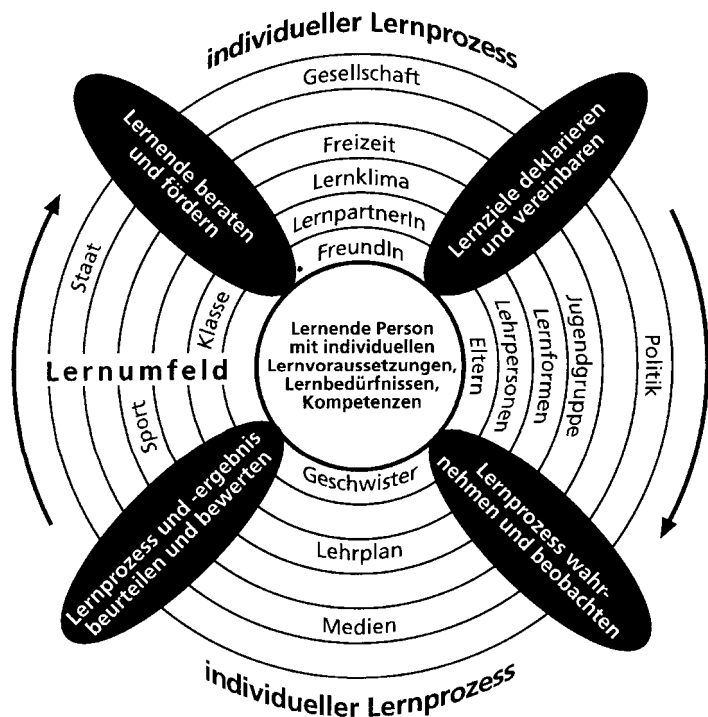


Abb. 3:
Lernzielorientiert unterrichten, beurteilen und fördern: Selbst- und Fremdsteuerung des Lernprozesses

Die Lernziele deklarieren und vereinbaren

- Die Lernziele sind umfassend: Mit den inhaltlichen werden auch instrumentelle und auf Selbst- und Sozialkompetenz bezogene Ziele angestrebt.
- Die von der Lehrperson gesetzten Lernziele werden den Schülerinnen und Schülern transparent gemacht.
- Die Schülerinnen und Schüler haben die Möglichkeit, einen persönlichen Bezug zu den Lernzielen zu schaffen und sich individuelle Ziele zu setzen.

Den Lernprozess wahrnehmen und beobachten

- Die Lehrperson nimmt die Schülerinnen und Schüler in ihrem Lernprozess wahr und beobachtet sie gezielt.
- Die Lehrperson stellt Lernkontrollen, Orientierungsarbeiten usw. bereit und erfragt Denk- und Lösungsstrategien der Lernenden.
- Die Lehrperson hält ausgewählte Beobachtungen im persönlichen Beobachtungsinstrument fest.
- Die Schülerinnen und Schüler beobachten sich selbst durch Selbstkontrolle und Erinnerungsreisen (Lernreflexionen) und halten ausgewählte Erkenntnisse im persönlichen Lernheft fest.
- Die Wahrnehmungen und Beobachtungen werden laufend ausgetauscht (Feedback-Kultur): zwischen den Lernenden (z. B. Lernpartnerschaften, Arbeitsgruppen, Klassengespräche) und zwischen der Lehrperson und den Lernenden.

Den Lernprozess und das Lernergebnis beurteilen und bewerten

- Die Arbeitsergebnisse werden von der Lehrperson auf die deklarierten und vereinbarten Lernziele (Annäherung, Erfüllung) sowie auf die individuelle Lernentwicklung bezogen beurteilt. Dabei werden auch die Lern- und Arbeitsstrategien reflektiert.
- Die Schülerinnen und Schüler beurteilen sich selbst, bezogen auf die Zielsetzungen und eigenen Fortschritte.
- Das Beurteilen ist eingebettet in den Dialog der Lernenden untereinander und mit der Lehrperson (mündlich und schriftlich).

Lernende beraten und fördern

- Die Lehrperson bespricht mit den Schülerinnen und Schülern Schritte und Massnahmen zur Erreichung der gesteckten Ziele.
- Die Lehrperson leitet mit den Lernenden zusammen weiterführende Ziele und Wege ab.

Die praktische Umsetzung der Ergebnisse der formativen Beurteilung in Lernprozesssteuerung geschieht nach Allal (1993) auf drei Niveaus:

- Die Steuerung ist integriert in den Prozess der sachlichen Bearbeitung einer Aufgabe: Aus der Auseinandersetzung mit der Sache und der zunehmend zur Routine gewordenen Nutzung von Hilfsmitteln wird nach und nach das selbstständige Lernen und Beurteilen aufgebaut, das den Lernprozess steuern hilft.
- Die Steuerung in Verbindung mit der Überprüfung eines provisorischen Produkts: Dieses wird mit den Anforderungen und Bedingungen der materiell und sozial adäquaten Umsetzung verglichen. Ein Text beispielsweise wird nicht nur auf seine Korrektheit, sondern auch auf seine adressatengerechte Abfassung überprüft. Dabei können vergleichbare Vorgaben zur Verfügung gestellt werden.
- Die Steuerung in Verbindung mit der Aufgabe und einem erweiterten didaktischen Konzept: Bei fächerübergreifendem Lernen in Projekten und allgemein bei didaktischen Arrangements, die weniger stark von der Lehrkraft bestimmt sind, haben die Lernenden selbst Entscheidungen unterschiedlicher Art zu treffen. Dabei müssen die verfügbaren Ressourcen eingesetzt werden, und die Mithilfe der Mitlernenden will organisiert sein. Mit der Einführung von Lern- und Arbeitskontrakten und Wochenplanunterricht ist auch diese Art der metakognitiven Steuerung in Verbindung mit formativer Beurteilung im Sinne der Selbstbeurteilung angelegt. Die Rolle der Lehrkraft wird zunehmend diejenige einer Lernberaterin, die durch geeignete Interventionen, nicht aber durch Vorzeigen von Lösungswegen, die metakognitiven Fähigkeiten bei Lernenden entwickelt und Schritt für Schritt die Selbststeuerung aufbaut.

Selbstbeurteilung als Konsequenz der formativen Beurteilung

Jedes lernende Individuum ist ständig daran, verfügbares Wissen in neuen Situationen zu prüfen und damit neues Wissen für sich zu schaffen und zu integrieren. Letztlich ist jede Steuerung des menschlichen Denkens und Handelns auf eine Selbststeuerung angewiesen, wie die Hauptthese des Konstruktivismus besagt: Jede äussere Intervention wird erst wirksam, wenn das Subjekt diese wahrnimmt, interpretiert und integriert. In diesem Sinne kann auch Unterricht und Lehren nicht

mehr und nicht weniger bewirken, als die Selbststeuerung und das Selbstlernen eines Subjekts anzuregen. Dies wird bekanntlich dadurch versucht, dass Lernsituationen geschaffen werden oder eine Interaktion mit Lernenden begonnen wird (Perrenoud 1998, S. 110).

Auch die Bildungsziele der Schule legen die Entwicklung der Selbstbeurteilung nahe, wenn allgemein selbstverantwortliches Handeln gefordert wird und das Lernen Autonomie schaffen soll für ein Lernen ausserhalb und nach der Schulzeit. Ausserdem kommen Lehrkräfte, die individualisierende und differenzierende Unterrichts- und Lernformen praktizieren, nicht darum herum, den Lernenden ein Stück Selbstverantwortung für ihr Lernen zu übertragen. So gesehen kann auch die formative Beurteilung nicht mehr nur Sache der Lehrperson sein, sondern kann nur dann ihre volle Wirkung entfalten, wenn Schülerinnen und Schüler in geeigneter Form zur Selbstbeurteilung angehalten werden, die letztlich Voraussetzung für die Selbststeuerung des Lernprozesses ist (Allal et al. 1993).

Der aktive Einbezug der Lernenden in den Lernprozess kennt weit verbreitete, einfache Formen wie z. B. die Konsultation des Wörterbuches bei der Korrektur eines eigenen Texts. Komplexere Formen sind seltener wie z. B. die Form, dass eine Schülerin einen frei verfassten Text zuerst einer Mitschülerin zu lesen gibt, um deren Reaktion zu erfahren und gegebenenfalls Anpassungen oder Erweiterungen vorzunehmen, bevor dieser Text der Lehrkraft zur Beurteilung vorgelegt wird (Allal et al. 1993, S. 241; Schratz 1999, S. 37).

Das zweite Beispiel weist darauf hin, dass lehrkraftunabhängige Beurteilung nicht nur Selbstbeurteilung im engeren Sinne sein muss. Neben der Selbstbeurteilung, bei der Lernende ihr Produkt mit oder ohne Hilfsmittel wie Kriterienlisten, Kontrollraster usw. alleine beurteilen, sind auch gegenseitige Beurteilungen oder Co-Beurteilungen angezeigt. Gegenseitig ist eine Beurteilung, wenn zwei oder mehr Lernende ihre Pläne, ihren Lernprozess oder das Produkt beurteilen und diese Beurteilungen gemeinsam besprechen. Die Einrichtung von festen, kooperierenden Lernpartnerschaften oder Lerngruppen begünstigt die gegenseitige Beurteilung. Erst in einem nächsten Schritt kommt die Beurteilung der Lehrperson dazu. Die Co-Beurteilung meint eine weitere Form, bei der die Selbst- und die Fremdbeurteilung durch die Lehrkraft nebeneinandergelegt und miteinander verglichen werden. Die Selbstbeurteilung im engeren Sinne ist vorwiegend sachbezogen, während die anderen zwei Formen neben der Sache einen hohen Anteil an Interaktion beinhalten. Diese Art der Interaktion ist ebenso sorgfältig aufzubauen und immer wieder selbst zum Gegenstand der Beurteilung zu machen wie die sach- und zielorientierte Beurteilung (Allal et al. 1993, S. 242).

Die Selbstbeurteilung kann auch entlang der verschiedenen Phasen des Lernprozesses angesiedelt werden. Vier Phasen eröffnen unterschiedliche Möglichkeiten zur Selbstbeurteilung:

- Vor der Bearbeitung einer Aufgabe kann eine vorausschauende Selbstbeurteilung vorgenommen werden. Diese verlangt die Antizipation der Erfordernisse wie Fähigkeiten und Hilfsmittel, die zur Lösung eines Problems notwendig erscheinen. Die Lernenden haben sich die Frage zu stellen, wie sie den Schwierigkeitsgrad der Aufgabe einschätzen und ob die verfügbaren Fertigkeiten und Fähigkeiten zur Aufgabenbewältigung hinreichend vorhanden sind. Diese Einschätzung ist auch abhängig von der persönlichen Lerngeschichte, die geprägt ist von erfolgreichen und misslungenen Lernprozessen und sich im Selbstbild einer lernenden Person als Erfolgs- oder Misserfolgsmotivation niedergeschlagen hat. Jede Aufgabe, eine offene wie eine geschlossene, ist geeignet für eine antizipative Selbstbeurteilung. Speziell angeregt wird sie durch die Wahl zwischen verschiedenen Aufgaben, wie dies bei der Wahl zwischen Aufsatzthemen oder bei der Wahl eines Projektthemas der Fall ist.
- Während der Bearbeitung einer Aufgabe kommt die begleitende Selbstbeurteilung zum Zug. Sie steht in einem engen Zusammenhang mit dem Erreichen von Teilzielen oder der Bewältigung von Schwierigkeiten. Zwischenbilanzen und Standortbestimmung verhelfen zu einer Neuorientierung des Lernprozesses und gegebenenfalls zur Suche von Unterstützung bei Personen oder Hilfsmitteln. Konkret ist die begleitende Selbstbeurteilung in vielen Situationen möglich. Aufgrund der Planung eines Projekts ist zu einem bestimmten Zeitpunkt eine Zwischenbilanz vorgesehen, die klären soll, was bisher in der erwünschten Qualität erreicht wurde bzw. was noch zu tun bleibt. Oder der Lernprozess kommt ins Stocken, so dass analysiert werden muss, wo die Schwierigkeiten liegen: bei der Motivation, bei ungenügenden Grundlagen, beim eingeschlagenen Weg, bei der Arbeitsorganisation usw.
- Nach getaner Arbeit kann anstelle oder vorgängig einer Fremdevaluation eine bilanzierende und rückblickende Selbstbeurteilung angeregt werden. Einerseits kann das Lernergebnis bzw. Arbeitsprodukt mit den selbstgesetzten oder vorgegebenen Kriterien der Zielerreichung verglichen und eine Bilanz gezogen werden, die Auskunft gibt über das Mass und die Qualität der Zielerreichung und über die Notwendigkeit einer allfälligen Nachbesserung. Andererseits ist ein Blick zurück auf die Entstehung der Arbeit bzw. der Lösung möglich, wenn retrospektiv gelungene und schwierige Phasen des Lern- bzw. Arbeitsprozesses identifiziert und analysiert werden. Am einfachsten ist die selbsterstellte Bilanz, wenn das Ergebnis richtig oder falsch sein kann. Meistens fehlt aber ein eindeutiges und unmissverständliches Qualitäts- oder Erfolgskriterium. Beim Verfassen von Texten oder bei der Projektarbeit werden mehrere qualitative Kriterien bestimmt, die eine differenzierte und begrün-

dete Antwort verlangen, die zum Teil erst zu geben ist, wenn andere vergleichbare Arbeiten beigezogen werden. Retrospektiv wird die Selbstbeurteilung aufschlussreicher, wenn ein Arbeitsplan vorliegt und ein Lernprotokoll geführt wird, mittels deren die Schlüsselstellen identifiziert werden können.

- Als vierte Phase eines Lernprozesses steht die weitere Lernplanung an, die von einer planenden Selbstbeurteilung unterstützt werden kann. Die Selbst- und Fremdbeurteilungen zu einer abgeschlossenen Arbeit werden hier unter den Perspektiven einer allgemeinen Lernbilanz und Lernprognose neu aufgegriffen. Welches sind die Stärken und Schwächen meines Lernens heute, und wie könnten diese mit neuen Lernaufgaben und -projekten weiterentwickelt bzw. behoben werden? Dies ist sicher eine der schwierigsten Aufgaben der Selbstbeurteilung. Denkbar ist ein Planungsentscheid, dass gewisse Detailfertigkeiten eines Lernprozesses oder bestimmte Teile eines Produkts speziell geübt werden, so z. B. konsequente Zeitplanung für die Bewältigung einer Aufgabe oder Stimmschulung für packenderes Vortragen von Projektergebnissen (Winter 1991; Allal 1993).

Gezielt eingesetzte und bewusst auf selbstverantwortliches Handeln ausgerichtete Selbstbeurteilung gehört bei weitem nicht zu den Selbstverständlichkeiten in der schulischen Beurteilungspraxis. Selbstbeurteilung im Unterricht einzuführen bedeutet für die Lehrkräfte zuallererst, dass sie bereit sein müssen, ein Stück ihrer alleinigen Kontrolle über das Lernen und die Lernergebnisse abzugeben und die Lernenden zunehmend in diese Aufgabe einzuführen. Dies bedingt weiter, dass die Lehrkräfte aus begründeter Überzeugung eine zunehmende Autonomie der Lernenden in ihr pädagogisches Konzept integriert haben und nicht befürchten, dass sie einen Kontrollverlust erleiden und von den Lernenden hintergangen werden. Verschiedene Voraussetzungen und Bedingungen unterstützen die Einführung und die Selbstverständlichkeit der Selbstbeurteilung im Unterricht:

- Eine schrittweise Hinführung der Lernenden zur Selbstbeurteilung: Dabei kann mit der Selbsteinschätzung einfacher abgeschlossener Arbeiten begonnen werden, die mit der Frage «Ist die Arbeit gelungen?» hervorgerufen wird. Ein weiterer Schritt ist die Selbstkontrolle von Arbeiten aufgrund vereinbarter Lernziele und transparenter, verständlicher Kriterien. So können z. B. die Lösungen zu den Aufgaben im Mathematiklehrmittel den Lernenden zugänglich sein und sie vergleichen ihre Ergebnisse mit den richtigen Lösungen. Aber nicht nur Lern- und Arbeitsprodukte sollen Gegenstand der Einführung von Selbstbeurteilung sein. Der ganze Lernprozess, vorausschauende, begleitende, nachträgliche, zurückblickende sowie planende Selbstbeurteilung (vgl. oben), bietet Möglichkeiten, den geeigneten, situativ angepassten Einstieg in die Selbstbeurteilung zu vollziehen.

- Begünstigt wird die Einführung von Selbstbeurteilung, wenn diese nicht die einzige selbstverantwortete und selbstgesteuerte Handlung von Lernenden ist. Unterrichts- und Lernformen, die die Abhängigkeit der Lernenden von der Lehrkraft und dem von ihr gesteuerten Unterrichtsarrangement verringern, sind bekannt, erprobt und unterdessen auf der Primarstufe recht verbreitet. Wochenplanarbeit, Werkstatt- und Projektunterricht sind Unterrichtsformen, die individuell differenzierte Lernwege und -tempi ermöglichen und den Kindern ab der ersten Klasse zeigen, dass sie für ihr Lernen auch selbst verantwortlich sind und immer wieder Entscheidungen zu treffen haben, denen Einschätzungen und Beurteilungen der Anforderungen und der benötigten Fähigkeiten vorausgehen.
- Selbstbeurteilung als einsames Geschäft isoliert lernender Schüler und Schülerinnen kann aufgrund der obigen Argumente nicht das Ziel sein. Erst die «Kommunikation als Motor der Selbstbeurteilung» (Perrenoud 1998, S. 112) macht sie zu einer reflexiven Tätigkeit über das Lernen mit einer potentiell dauerhaften Wirkung. Kommunikation gehört zu den unabdingbaren Voraussetzungen der Selbstbeurteilung. So muss zu Beginn des Lernprozesses das Ziel der Lernreise definiert und verständlich kommuniziert werden, denn ohne Zielkenntnis und Kriterien der Erfüllung fehlen zwei Referenzgrößen für die Selbstbeurteilung.
- Wenn in der Schule neben der Sachkompetenz auch das Wissen über das eigene Lernen als Bildungsziel prioritär eingeschätzt und gefördert wird, so wird eine Lernkultur aufgebaut, in der Schüler und Schülerinnen lernen, ihre eigenen Lernprozesse zu beobachten, darüber zu sprechen und daraus Folgerungen für weitere Lernprozesse zu ziehen, also Selbstbeurteilung vollziehen. Mit dem Konzept «Eigenständig lernen» (Beck et al. 1995) wird die Grundlage gelegt für die metakognitive Lernreflexion, d. h. für den Aufbau von Wissen und Kontrolle über das eigene Denksystem, das z. B. beim Lernen entscheidend ist. Denn es ist nachgewiesen, dass «erfolgreiche Lerner ihren kognitiven Prozessen mehr Aufmerksamkeit schenken und ihre Lernarbeit selbständig überprüfen» (Beck et al. 1995, S. 16).
- Eine weitere Erleichterung beim Einstieg in die Selbstbeurteilung im Rahmen der formativen Beurteilung ist die Verfügbarkeit geeigneter Instrumente. Obwohl die Instrumentierung der formativen Beurteilung als erste Entwicklungsphase in den siebziger Jahren kritisiert und überwunden wurde, entstanden in der praktischen Anwendung aller nachfolgenden Konzepte geeignete Instrumente und Handweiser, die eine gewisse Verfahrenssicherheit vermitteln und die Praxis nicht allein der Intuition überlassen. Wo Selbstbeurteilungen zum festen Bestand der Berichterstattung gehören, wie in den Kantonen Bern, Basel-Stadt, Freiburg und Appenzell-Ausserrhoden, sind die Voraussetzungen günstig, dass auch im Unterricht Selbstbeurteilung Einzug hält. Einfache wie auch differenzierte, strukturierte Lernprotokolle, wie sie z. B. bei der Projektarbeit

oder im Wochenplanunterricht üblich sind, kommen erst im Rahmen eines bestimmten Lernkonzepts und der entsprechenden Unterrichtsform zur Geltung. Ebenso ist das Lerntagebuch, als Mittel zur Unterstützung der Reflexion des Lernprozesses, an ein Lernkonzept gebunden (vgl. Punkt 4.) Eine beeindruckende Sammlung von Werkzeugen zur Selbstevaluation für Lernende in allen Varianten haben de Peretti et al. (1998) vorgelegt.

Einige Bedenken zur formativen Beurteilung

Die formative Beurteilung wird hier als zukunftssträchtige, ausbaufähige Ausrichtung der schulischen Beurteilung in vielen Facetten dargestellt. Sie kann aber nicht alle Probleme der Beurteilung lösen und aus der Welt schaffen. So wird denn immer wieder reklamiert, dass mit formativer Beurteilung die Subjektivität der schulischen Beurteilung nicht gemindert werde und dass speziell bei Selektionsentscheidungen noch mehr subjektive Einzelbewertungen einfließen, welche die ohnehin unsicheren Zuteilungsentscheidungen noch stärker von Einzelpersonen und ihren Beobachtungen abhängig machen. Mit den Ansprüchen an die Objektivität, die ein standardisierter Test zu erfüllen hat, vermag die Beurteilung formativer Art nicht zu konkurrenzieren. Sie ist anfällig auf subjektive Wahrnehmung und Urteile, wenn von einem Alltagsverständnis ausgegangen wird. Von Lehrern und Lehrerinnen darf aber erwartet werden, dass sie um die vielen Fehlerquellen und Verzerrungen bei der Wahrnehmung und Urteilsbildung wissen, ihre persönlichen Tendenzen und Anfälligkeiten kennen und nach dem Konzept der «kontrollierten Subjektivität» (Kleber 1992) verfahren. Dieses besagt, dass bei der Beurteilung von Entwicklungen und Fortschritten ein permanenter Evaluationsprozess stattzufinden hat, der «zu einem argumentativen Urteil und zu einer offenen Beurteilung führt» (ebd., S. 138). Objektivität ist und bleibt ein Ziel, dem mit verschiedenartigen Beobachtungsverfahren näherzukommen ist. Dabei helfen systematisches Beobachten, kritisches Überprüfen von Beurteilungen mit Zweitbeobachtungen – eigenen oder fremden –, lernzielorientierte Tests, schülerzentrierte Lernformen, mit denen die Abhängigkeit des Lernverlaufs von der Lehrkraft reduziert wird und die Beobachtungen aus mehr Distanz erlauben. Aber grundsätzlich gilt es zu bedenken, dass die formative Beurteilung per definitionem nicht beim Urteil stehenbleibt, sondern nach Wegen sucht, Lernen und Entwicklung unterstützend zu fördern. Bei dieser Absicht ist die Objektivität nicht ein Hauptkriterium für die Beurteilungsqualität.

Ein zweiter Einwand rührt aus der Befürchtung her, die umfassende und differenzierte Praxis der formativen Beurteilung führe zu einer «Vermessung des jungen Menschen», die keinen noch so intimen Winkel auslasse. Nach dem Konzept der formativen Beurteilung wird aber nicht gemessen, sondern beobachtet, es werden

nicht Urteile gefällt und festgeschrieben, sondern Beobachtungen interpretiert und geeignete Massnahmen zur Förderung gesucht und erprobt. Für beide Bedenken gilt weiter, dass die Selbstbeurteilung mit ihren Spielarten als Konsequenz der formativen Beurteilung Bewusstsein über das eigene Lernen und Autonomie anstrebt.

Der Selbstbeurteilung gilt der dritte Vorbehalt: «Ist Selbstbeurteilung eine sinnvolle Perspektive zum Abbau von Hierarchie und Abhängigkeit?» fragt Wagner 1980, also in einem frühen Entwicklungsstadium der formativen Beurteilung. Hinter dieser Frage kann die Befürchtung vermutet werden, dass Selbstbeurteilung in den Dienst der Fremdbeurteilung gestellt wird, dass Schülerinnen und Schüler die Kriterien und Massstäbe der Lehrkraft übernehmen und die Selbstbeurteilung zu einer Selbstanklage wird. Derart kann eine Selbstbenotung ausfallen, wenn es zu erraten gilt, was eine Leistung im Vergleich zu anderen Leistungen einer Klasse in der Wertung der Lehrkraft gelten könnte. Nun ist aber mit Selbstbeurteilung heute – und das war letztlich auch Wagners Anliegen – etwas anderes gemeint, nämlich eine Konsequenz der formativen Beurteilung, die auf die Entwicklung der Eigenständigkeit ausgerichtet ist.

50 ans de réflexion

Par Jean Cardinet,

*ancien directeur de la section «Recherche en éducation»
de l'IRDP, Neuchâtel*

Un coup d'œil rétrospectif sur le chemin parcouru depuis 50 ans est très révélateur d'un renversement complet de perspective, en matière d'évaluation pédagogique.

Vers 1950, on se souciait surtout du manque de validité des notes et des examens. Piéron proposait de les remplacer par des tests pédagogiques, qui classeraient les candidats de façon fidèle et donneraient des résultats objectifs. Mais ce serait au prix d'une transformation des examens en concours, car les tests ne peuvent situer un résultat particulier que par rapport à celui des autres. Les travaux de Skinner et le lancement de l'enseignement programmé au cours des années 60 ont bouleversé d'un coup cette conception. Le comportement à atteindre étant bien défini par l'enseignant au départ, une suite d'étapes de difficulté graduée devaient conduire l'élève au savoir. Au lieu de passer un examen, l'élève devait montrer, à la fin de sa formation, qu'il avait atteint l'objectif pédagogique. L'évaluation scolaire était désormais intégrée aux étapes de l'apprentissage.

Benjamin Bloom et ses collaborateurs systématisèrent ces conceptions et distinguèrent l'évaluation sommative, contrôlant l'atteinte de l'objectif terminal en fin d'étude, et l'évaluation formative, en cours d'étude, dont la logique était différente, analytique et diagnostique, pour guider des rétroactions didactiques. Ces idées atteignirent la Suisse au début des années 70 et suscitèrent beaucoup d'intérêt. Mais il fallait des recherches pour progresser concrètement. Les associations d'enseignants primaires obtinrent le lancement du programme SIPRI vers 1980. Des classes expérimentales essayèrent pendant trois ans diverses innovations, notamment en matière d'évaluation formative.

Les résultats furent à la fois décevants et très utiles pour la suite. Il est apparu illusoire d'espérer qu'un enseignant puisse suivre tous ses élèves et leur proposer des activités de remédiation individualisées, alors qu'il n'avait qu'une minute par heure à consacrer à chacun. Par contre, les élèves pouvaient s'apporter les uns aux autres les retours d'information indispensables, si le travail de classe était organisé de manière à permettre ces confrontations. Cette prise en compte des processus socio-cognitifs en éducation a fait l'objet des travaux d'Anne-Nelly Perret-Clermont à Neuchâtel, pour qui l'évaluation formative est surtout un problème de communication au sein de la classe. Un conflit cognitif est indispensable pour amener l'élève à restructurer ses représentations. Dans la même perspective cognitiviste, Linda Allal analysait à Genève les conditions favorables à l'auto-évaluation des élèves, dont elle faisait la clé d'une régulation efficace des processus d'apprentissage. La démonstration de cette hypothèse a été donnée par Georgette Nunziati, dans une recherche dirigée par Jean-Jacques Bonniol, à l'Université d'Aix-Marseille. Si l'on centre l'enseignement sur la découverte par les élèves des critères de réalisation de l'objectif pédagogique visé, les étudiants deviennent capables de gérer eux-mêmes ensuite les corrections nécessaires.

Mais il ne suffit pas toujours de savoir où l'on doit arriver, pour en trouver le chemin. Des objectifs de méthode s'ajoutent aux objectifs de production: les élèves doivent découvrir par eux-mêmes par quels moyens ils peuvent atteindre le résultat visé. L'enseignant doit veiller à faire découvrir les critères d'une procédure de travail adéquate. Etait-ce le dernier mot d'une théorie de l'évaluation? – Michel Vial, d'Aix également, a objecté qu'il serait dangereux de considérer l'évaluation formative comme une simple procédure de régulation permettant d'atteindre les objectifs donnés dans les programmes. Le modèle cybernétique décrit en effet ces rétroactions comme des «boucles d'asservissement». L'homme ne peut s'y soumettre aveuglément. La question des finalités est toujours posée: pourquoi vouloir atteindre ces objectifs? L'évaluation est «multiréférentielle» selon Ardoino et Berger. Il sera donc toujours possible de trouver un nouveau point de vue par rapport

auquel juger l'activité d'un apprenant. Une telle affirmation revient à dire que l'évaluation pédagogique peut seulement apporter des informations aux intéressés, pour les aider à fonder les décisions auxquels ils sont confrontés, mais sans jamais déterminer complètement leur choix particulier. C'est le sens de l'évaluation informative que propose aujourd'hui Jacques Weiss, à la place des procédures bureaucratiques de sélection, trop lourdes de conséquences sociales négatives. Il est instructif de noter qu'on a cru à chaque moment que le dernier mot avait été dit sur la façon d'évaluer les élèves. Pourtant, toujours de nouveaux principes ont remis en cause les acquis antérieurs, jusqu'à ce qu'on en arrive aujourd'hui à considérer comme dangereux le but que l'on se fixait au début, de hiérarchiser les élèves de façon aussi stable et définitive que possible. Ceci ne justifie-t-il pas l'idée que nous vivons dans un système ouvert dont personne ne peut prévoir l'évolution?

Die summative Beurteilung

Nach kürzeren und längeren Lernperioden gilt es, Bilanz zu ziehen, um einen Lernerfolg nachzuweisen und allfällige Lücken zu analysieren und die notwendigen Massnahmen zu treffen. Kürzere Lernperioden sind nach verschiedenen Massstäben zu bestimmen: Ein Thema in den Fächern Geografie oder Geschichte ist abgeschlossen, und das verfügbare Wissen und die neu zugänglichen Zusammenhänge sollen ermittelt und bestätigt werden. Oder: Die Ergebnisse aus dem fächerübergreifenden Projektunterricht, für den z. B. über ein halbes Jahr wöchentlich eine bestimmte Zeit eingesetzt worden ist, werden klassen- oder schulintern oder öffentlich präsentiert und von einer Jury aus Lehrkräften, Lernenden, Eltern oder Fachleuten bewertet. Oder: Jahreslernziele in einem Fach, die in einem Lehrplan oder einem Schulprogramm festgelegt sind, werden mit einer Jahresschlussprüfung oder einem Schlusstest überprüft, nachdem die Erreichung der Lernziele einzeln auch schon im Laufe des Jahres erstmals ermittelt¹ worden ist. Oder: Am Ende eines Bildungsganges, bei der Erteilung von Diplomen, des Maturitätszeugnisses oder von Fähigkeitsausweisen ist eine Gesamtbilanz zu ziehen. Diese kann sich aus einer bestimmten Summe von bisher erreichten Lernzielen und einem Abschlussverfahren (selbständige oder kooperative Qualifikationsarbeit, mündliche und schriftliche Prüfungen) zusammensetzen.

1 «Ermittelt» meint: Die Erreichung von Lernzielen muss nicht zwingend mit veranstalteten Prüfverfahren kontrolliert werden. Legitim sind auch andere, weniger formelle Verfahren: z. B. das Beobachten eines bestimmten Verhaltens oder das Resultat aus einer Übungsphase im Unterricht, das für ein zu erreichendes Lernziel als Indikator gelten kann.

Wenn diese Verfahren der summativen Beurteilung aufgrund von im voraus bestimmten, differenzierten Lernzielen ablaufen, ist bereits eine qualitative Voraussetzung für eine glaubwürdige Ermittlung von Lernerfolgen gegeben. Bei den eingesetzten Ermittlungsverfahren sind qualitativ grosse Unterschiede festzustellen, wobei die Frage nach dem Einbezug von Lernzielen ein wesentliches Unterscheidungsmerkmal darstellt.

Gerechtes und sinnvolles Prüfen ist ein Diskussionsthema, seit es Prüfungen in der Schule gibt. Im folgenden werden die Verfahren der Leistungs- bzw. Lernerfolgsmessung und ihre Probleme beleuchtet sowie ein Blick auf die aktuelle Situation in der Schweiz geworfen.

Formelle Schulleistungstests

Eine Definition formeller Schulleistungstests in einem eindeutigen Verwendungszusammenhang gibt Ingenkamp (1992, S. 117):

«Formelle Schulleistungstests sind Verfahren der pädagogischen Diagnostik, mit deren Hilfe Ergebnisse geplanter und an Curricula orientierter Lernvorgänge möglichst objektiv, zuverlässig und gültig gemessen und durch Lehrende (z. T. auch durch Lernende) oder Beratende ausgewertet, interpretiert und für pädagogisches Handeln nutzbar gemacht werden können.»

Ingenkamp definiert eine Testsorte, die speziell im Zusammenhang mit der formativen Beurteilung verwendet wird. Es handelt sich dabei um einen aktuell vorherrschenden Trend in der Diagnostik. Dieser Trend hat die Auslesediagnostik abgelöst, die vorher die Selektion mit Schulleistungstests unterstützte und die Differenzen in der Leistungsfähigkeit von Kandidaten für einen Ausbildungsgang ermittelte (Winter 1991).

In der Literatur werden drei Kategorien von Schulleistungstests unterschieden, die mit unterschiedlichen Verwendungszwecken bzw. Beurteilungsfunktionen in Verbindung gebracht werden (Gaude 1989; Ingenkamp 1992):

- Gruppenorientierte Schulleistungstests sind Tests, bei denen das individuelle Ergebnis mit den Ergebnissen einer relevanten Stichprobe, z. B. Klassenstufe, verglichen werden. Als Vergleichswerte und Informationen werden meist Prozentrangplätze benutzt, die auch in Noten umgerechnet werden können. Geeignet sind solche Tests für die Auslese und bei Wettbewerben.
- Kriteriumsorientierte Schulleistungstests sind Tests, bei denen das individuelle Ergebnis mit einem vorher gesetzten Kriterium (Lernziel) verglichen wird.

Das Vergleichsergebnis kann mit Bezug auf verschiedene Kriterien unterschiedliche Mitteilungen machen. Die Erreichung oder Nicht-Erreichung von Grundanforderungen oder Minimallernzielen (Kriterium) kann geprüft und mitgeteilt werden. Das Erreichen eines bestimmten Lernzielniveaus bzw. unterschiedlicher Anforderungen kann bestätigt werden.

- Diagnostische Schulleistungstests sind kriteriumsorientierte Tests, bei denen das Ergebnis aus dem Vergleich mit dem Kriterium zur Feststellung und Interpretation von Abweichungen und zur Planung und Durchführung von fördernden Massnahmen verwendet wird.

Die Konstruktion solcher Tests verläuft nach einem aufwendigen, testtheoretisch normierten Verfahren. Hier die wichtigsten Schritte in Kürze. Zuerst muss geklärt werden, warum, wer und was untersucht werden soll. Darauf folgt die Analyse von Lehrplänen und Lehrmitteln zur Bestimmung der relevanten Inhalte und der Anforderungsebenen. Als nächstes folgt die Analyse der Aufgaben, die auf Ziele, Inhalte und Anwendung abgestimmt sein und betreffend Schwierigkeitsgrad und Trennschärfe empirisch analysiert werden müssen. Schliesslich wird der Test vor der Publikation einer Eichung unterzogen, um Vergleichsnormen zu gewinnen.

Schriftliche Prüfungsarbeiten

Heute werden in den Schulen in den wenigsten Fällen formelle Schulleistungstests eingesetzt. Die vorherrschende schriftliche Überprüfung des Lernerfolgs geschieht mittels Prüfungen, Proben oder Lernkontrollen, deren Qualität sich einzig auf die Erfahrung einer einzelnen Lehrperson bezieht. Testtheoretisch gestützte Gütekriterien wie Objektivität, Zuverlässigkeit und Gültigkeit sind keinesfalls gesichert. Dabei spielt es keine Rolle, ob es sich um ein Diktat, einen Aufsatz, eine Mathematikarbeit oder um eine Übersetzung handelt. Allen mangelt es an systematischer Konstruktion, objektiver Durchführung und Auswertung und an einer zuverlässigen Bewertung, wie dies in vielen Untersuchungen nachgewiesen wurde (vgl. Ingenkamp 1989).

Es sind denn auch die erwähnten Mängel schriftlicher Prüfungsarbeiten, die Zweifel aufkommen lassen, ob die einzelne Lehrkraft in der Lage ist, Zufälligkeiten, Willkür und persönliche Vorlieben so weit kontrollieren zu können, dass von einer lernzielorientierten Prüfung und Prüfungsauswertung gesprochen werden kann. Die Mitteilungsform über die Bewertung und die Noten lassen weitere Zweifel aufkommen, da die gängige Handhabung der Notenskala nicht konsequent auf Lernzielen aufgebaut ist, sondern die durchschnittliche Klassenleistung als Bezugsgrösse verwendet. Die soziale Bezugsnorm ist vorherrschend und nicht die lernzielorientierte (vgl. Kap. 3).

Aufgrund dieser Gegenüberstellung von Schulleistungstests und Prüfungsarbeiten könnte erwartet werden, dass Tests allgemein bevorzugt würden. Der Grund dafür, dass sie in der Praxis wenig verbreitet sind, liegt unter anderem an den Problemen, denen auch Tests bzw. die vergleichende Leistungsmessung nicht ausweichen können. Die Probleme lassen sich nach den drei Merkmalen Zweck, Inhalt und Verfahren ordnen.

Probleme bei der Zweckbestimmung:

- Lernen ist ein komplexes Geschehen. Es besteht die Gefahr, dass mit wenig differenzierten Messungen eine einfache Antwort auf eine komplexe Frage gegeben wird.
- Ohne den aufwendigen Einbezug von Kontextmerkmalen (Rahmenbedingungen) besteht die Gefahr, dass Vergleiche angestellt werden mit Ergebnissen, die – genau genommen – nicht verglichen werden dürften. Denn ohne den Einbezug von Bedingungen und Voraussetzungen des Lernens lassen sich der Lernerfolg und -misserfolg nur feststellen, aber nicht erklären.
- Probleme der Zweckvermischung: Eine Leistungsmessung mit dem Zweck, Grundlagen für Laufbahnentscheide zu schaffen, orientiert sich an der sozialen Bezugsnorm, an einer Durchschnittsleistung. Die gleiche Messung darf z. B. nicht gleichzeitig als Information für die Lernzielerreichung, als Indikator für den Lernerfolg und als Grundlage für eine Diagnose verwendet werden. Die Nutzung von Ergebnissen für verschiedene Zwecke ist verlockend, aber nicht zulässig.
- Die Veröffentlichung von Ergebnissen aus Leistungsmessungen über die direkt und indirekt Betroffenen hinaus führt zur Verselbständigung und zu willkürlicher und missbräuchlicher Interpretation und Verwendung. Vor allem Vereinfachungen von differenzierten Ergebnissen, wie sie in Ranglisten vorkommen, laden zu einfachen Interpretationen nach dem Muster «besser/schlechter» ein, ohne zu beantworten, wie die Leistungsdifferenzen zustande kamen.

Probleme bei den Inhalten und Zielen:

- Die kognitiven Leistungen werden den nicht-kognitiven vorgezogen, da erstere einer Messung besser zugänglich sind und über die Kriterien der Beurteilung von Leistungen (Was ist richtig?) eher Konsens besteht. Einseitigkeit bei Messungen ist damit eine übliche Folge.
- Selbst bei den kognitiven Leistungen ist die einfachere Messbarkeit ein Kriterium für die Wahl eines Inhalts. Rechtschreibung ist einfacher zu messen als

der Schreibstil und dieser wiederum einfacher als die Originalität einer Textproduktion. Rechtschreibung zählt deshalb zu den beliebtesten Messinhalten, speziell in der täglichen Beurteilungspraxis. Damit wird selbst die Sachkompetenz nicht umfassend, sondern nur zu einem kleinen Teil in die Leistungsmessungen einbezogen.

- Eindimensionale Lernziele werden bevorzugt. Damit wird auf ein Abbild der komplexen Realität des Lernens und Gelernten verzichtet. Es erstaunt nicht, dass unter diesen Bedingungen fächerübergreifendes Arbeiten nicht einbezogen wird.
- Was die Leistungsmessung misst, wird übermässig wichtiger Teil des Schulprogramms; es kann sich daraus ein heimlicher Lehrplan etablieren.
- Die Inhalte und Ziele werden also mehr aufgrund der Messbarkeit ausgewählt als aufgrund zentraler, bedeutungsvoller Bildungsziele.

Probleme bei den Instrumenten:

- Standardisierte Tests messen Leistungen genauer als Prüfungen von einzelnen Lehrkräften. Tests sind finanziell und personell aufwendig in der Herstellung.
- Messtheoretische Gütekriterien wie Objektivität, Verlässlichkeit und Gültigkeit bilden die wichtigsten Voraussetzungen für vertretbare Vergleiche der Messergebnisse. Diese hohen Ansprüche können immer nur graduell erfüllt werden. Selbst wenn Tests von professionellen Testkonstrukteuren nach allen Regeln der Kunst erstellt werden, können bei der Durchführung oder Auswertung Unregelmässigkeiten auftreten, die das Ergebnis verfälschen.
- Messresultate von Tests oder Vergleichsarbeiten geniessen in der Regel einen hohen Grad an Glaubwürdigkeit, selbst wenn dieses Vertrauen wissenschaftlich nicht gerechtfertigt ist. Rangplätze und Ziffernnoten erwecken den Eindruck von Genauigkeit, die überschätzt wird.
- In der Schweiz haben sich keine Institute für Testkonstruktion etabliert wie beispielsweise in den USA mit dem Educational Testing Service. Wir müssen mit Messinstrumenten vorliebnehmen, die keine besonders hohe Qualität aufweisen und verbesserungswürdig sind.

Entwicklungstendenzen bei der Messung von Leistung und Lernerfolg

Der Bedarf an objektiven, verlässlichen und gültigen Verfahren in der Leistungs- und Lernerfolgsmessung ist nach wie vor vorhanden. Dabei spielt es keine Rolle, welche Zwecke mit der Messung verfolgt werden. Vor allem bei Berechtigungen, Chancengleichheit, Kontrolle der Schulen und nationalen Leistungsvergleichen

sind Messverfahren gefragt. Auch für die Bestimmung der Lernvoraussetzungen und zur Lernförderung in der pädagogischen Diagnostik besteht eine Nachfrage nach Instrumenten, die Leistungen und Fähigkeiten ohne unerwünschte Einflüsse ermitteln helfen.

Drei Tendenzen sind auszumachen, die sich aufgrund unterschiedlicher Zwecke und Interessen herausgebildet haben.

Tendenz 1:

Differenzorientierte Leistungsmessung in der Schulqualitätsforschung

Die Schulqualitätsforschung arbeitet wo möglich mit objektiven, verlässlichen, geeichten und standardisierten Tests. Diese sind primär darauf angelegt, Leistungsunterschiede zu erfassen. Die Leistungen einer Gruppe werden mit den Leistungen einer oder mehrerer, möglichst ähnlicher Gruppen verglichen. Die feststellbaren Differenzen sind nicht das Endergebnis, sondern erst ein Zwischenergebnis im Rahmen der Schulqualitätsforschung. Die Differenzen sind Ausgangspunkte für die Suche nach Erklärungen und nach Zusammenhängen für die Differenzen: Welche Merkmale aus dem Umfeld der Kinder oder welche Merkmale von Schule und Unterricht sind verantwortlich für das Zustandekommen von Leistungsunterschieden?

Tendenz 2:

Produktorientierte Leistungsmessung bei der Systemevaluation

Mit der Erreichung von bestimmten und deklarierten Lernzielen in den einzelnen Fächern ist nachzuweisen, wie erfolgreich ein Schulsystem oder eine Klasse gearbeitet hat. Schulaufsicht, Schulen wie auch die einzelnen Lehrkräfte haben ein Interesse an einer objektiven und validen Lernzielkontrolle, die eine Kontrolle und Sicherheit bezüglich der Erfüllung von Ansprüchen aus dem Lehrplan vermittelt. Lernzielorientierte Beurteilungspraxis ist auf Schul- wie auf Klassenebene noch wenig entwickelt.

Tendenz 3:

Prozessorientierte Leistungsmessung in der pädagogischen Diagnostik

Eine optimale Förderung aller Lernenden ist ein wesentliches Unterrichts- und Erziehungsziel. Die heterogene Zusammensetzung der Klassen auf allen Stufen des Bildungswesens stellt hohe Anforderungen an die Lehrkräfte. Sie können bei dieser Aufgabe Unterstützung finden, wenn die Leistungsmessung darauf ausgerichtet ist, die Lernvoraussetzungen und den aktuellen Stand des Lernprozesses aufzuzeigen. Die pädagogische Diagnostik, die den Standort von Lernenden klären hilft, ist immer auch Orientierungs- und Planungshilfe für Lehrer und Lehrerinnen.

Fazit

Warten auf Tests, die spezifische Bedürfnisse einer Lehrperson und des geltenden Lehrplans abdecken, ist kein gangbarer Weg. Tests sind in der Konstruktion sehr teuer und darum nur für einen grossflächigen Gebrauch zu rechtfertigen. Sie sind zudem auch nicht frei von Problemen verschiedenster Art. Der Weg zur verbesserten Lernerfolgsmessung – zu welchem Zweck auch immer – muss mit der Befähigung der Lehrkraft beginnen. Diese kann mit Unterstützung ihre Prüfungskultur verbessern, d. h. auf Lernziele ausrichten, sich der subjektiven Anteile beim Beurteilen bewusst werden und diese kontrollieren. Nicht die einzelne Lehrkraft allein, sondern die Lehrkräfte einer Schule gemeinsam können Beurteilen zu ihrem Entwicklungsthema und -ziel erklären.

Leistungs- und Lernerfolgsmessungen in der Schweiz

Die Schweiz kennt keine Tradition der Messungen mit den obengenannten Qualitätsstandards. Prüfungen im Rahmen von Übertrittsverfahren in die Sekundarstufen I und II können nicht als solche bezeichnet werden. Sie sind wohl Instrumente der Leistungsmessung zur Ermittlung von möglichst eindeutigen Differenzen unter den Geprüften, entsprechen aber nicht den Gütekriterien von Tests. Sie werden beim Übertritt ins Gymnasium meist an jeder Schule einzeln von erfahrenen Lehrkräften ausgearbeitet, durchgeführt, korrigiert und bewertet. Bisher hat dieses Verfahren zu den erwünschten Differenzen unter den Leistungen und damit zu einer Grundlage für den Ausleseentscheid geführt, der nicht bestritten wurde. Beim Übertrittsverfahren in die Sekundarstufe I kennen nur noch wenige Kantone Aufnahmeprüfungen für alle Schülerinnen und Schüler. Öffentlich diskutierte Probleme bei kantonalen Prüfungen haben zu deren Verschwinden bzw. zu deren Ersatz beigetragen.

Ersetzt wurden die Aufnahmeprüfungen durch sogenannte Vergleichsarbeiten oder häufiger Orientierungsarbeiten in den Klassen vor dem Übertritt. Die Lehrkräfte der Primarstufe haben mehr oder weniger standardisierte Orientierungsarbeiten mit ihren Klassen durchzuführen. Hauptziel ist es, den Lehrkräften lehrplankonforme Aufgaben und testähnliche Prüfungen zur Verfügung zu stellen, mit denen sie Ergebnisse erhalten, die über ihre Klasse hinaus verglichen werden können. Begegnet wird damit dem problematischen Umstand, dass die nicht normierte Beurteilungs- und Benotungspraxis in den einzelnen Klassen und Schulen zu persönlich geprägten Unterschieden und die Orientierung nur auf die eigene Klasse zu Verzerrungen führen kann. Den einzelnen Lehrkräften soll eine Orientierung an einem klassenunabhängigen Massstab ermöglicht werden, so dass sie die Ergebnisse mit ihren Beurteilungen vergleichen und allenfalls ihre Beurteilungspraxis ändern können.

Die Unterschiede betreffend Konzeption, Durchführung und Auswertung bei den Orientierungsarbeiten sind gross. Da sind z. B. die 1998 erstellten Orientierungsmodule im Kanton St. Gallen zu erwähnen. Sie eignen sich für den Einsatz in der eigenen Klasse und stellen standardisierte, lehrplankonforme Tests in Mathematik und Deutsch zur Verfügung. Die Auswertung ist genormt und die einzelnen Resultate oder auch das Klassenresultat werden mit einer Prozentwerttabelle mit kantonalem Bezugsrahmen verglichen. Im Gegensatz dazu steht die allgemein gehaltene Aufforderung, Orientierungsarbeiten durchzuführen, die im Schulhaus, in der Gemeinde oder von Verbänden ausgearbeitet wurden oder aus anderen Kantonen übernommen werden. Dazwischen liegen die Orientierungsarbeiten für die Fächer Mathematik und Deutsch aus dem Kanton Luzern (1994), wo lehrplankonforme Aufgaben zu lösen sind, wo die Aus- und Bewertung der Ergebnisse normiert ist und eine Punktetabelle erstellt werden kann, die «unverbindliche Hinweise zur Bewertung» eines Ergebnisses liefert, aber keine direkten Vergleiche mit einer anderen Population als der eigenen Klasse vorsieht. So ist aber gewährleistet, dass die Anforderungen des Lehrplans in den Orientierungsarbeiten berücksichtigt werden (vgl. Kap. 4).

Seit die Schweiz an internationalen Vergleichsstudien teilnimmt, hat sich eine weitere Kategorie von Leistungs- und Lernerfolgsmessungen etabliert, die speziell zur Diagnose und Weiterentwicklung des Bildungssystems beitragen können. Mit der Teilnahme an bisher fünf solcher Studien, die Kenntnisse und Fähigkeiten in Mathematik, Naturwissenschaften und Muttersprache auf unterschiedlichen Altersstufen zum Gegenstand hatten, ist auch in der Schweiz ein Instrument der Erfolgsmessung des Bildungssystems vorhanden. Die Studien erlauben einerseits den Vergleich mit anderen Ländern, aber auch innerhalb eines Landes können die regionalen Ergebnisse interpretiert und auch verglichen werden. Da die Rahmenbedingungen (Kontextvariablen) für das Zustandekommen von Leistungen ebenfalls erhoben wurden, sind Erklärungsversuche betreffend das Zustandekommen von Leistungen möglich, was speziell für die Steuerung der Entwicklung von Einzelschulen und des Bildungssystems interessant ist (vgl. Moser & Notter 1999). Die umfangreichen Daten können mit gewissen Bedingungen und Einschränkungen auch regional verwendet werden (vgl. Moser & Oggenfuss 1998; Pini & Gabriel 1998). Weitere Teilnahmen sind beschlossene Sache. Die Schweiz nimmt an einer Vergleichsstudie der OECD mit dem Namen PISA (Programme for International Student Assessment) teil, die alle drei Jahre die Leistungen der 15jährigen Schülerinnen und Schüler im Lesen, in der Mathematik und in den Naturwissenschaften erfassen und international vergleichen will. Neu ist an dieser Studie, dass regelmässig eine breite Kompetenzenpalette erhoben wird und dass eine Langzeitentwicklung dokumentiert und analysiert werden kann.

Ein Blick über die Grenzen zeigt, dass anderswo Leistungs- und Lernerfolgsmessungen zu bestimmten Zeitpunkten eine normale Sache sind. In England und Wales werden z. B. nationale Examen im Alter von 7, 11 und 14 Jahren durchgeführt, um das Niveau und den Erfolg des Unterrichts zu bestimmen. Mit 16 Jahren wird von fast allen das «General Certificate of Secondary Education» erworben, das für das Erreichen von verschiedenen Leistungsniveaus abgegeben wird (vgl. Kap. 4).

Zertifizierung in der obligatorischen Schulzeit

Abschlussprüfungen und formelle Zertifikate für den erfolgreichen Abschluss einer Schulstufe oder der obligatorischen Schulzeit gibt es nur in wenigen Kantonen der Schweiz. Die Liste der offiziell durchgeführten Abschlussprüfungen ist kurz (Brunner et al. 1995). Einen formellen Schulabschluss kennen vier Kantone, nämlich Tessin, Waadt, Freiburg (franz. Teil) und Wallis. Diese Prüfungen führen zu einem speziellen Ausweis, der Qualifikationen durchwegs mit Noten ausdrückt. Die Teilnahme ist im Aargau und Unterwallis beschränkt auf die Schultypen mit erweiterten Ansprüchen (Bezirksschule, Sekundarschule). Ausser in Freiburg hat das Abschneiden Bedeutung im Zusammenhang mit der Berechtigung zum Eintritt in weiterführende Schulen.

In den umliegenden Ländern wie auch in England sind, mit Ausnahme Österreichs, Abschlüsse am Ende der Sekundarstufe I bekannt, die über das letzte Schulzeugnis hinausgehen. Diese meist einheitlichen Abschlussverfahren für alle Schülerinnen und Schüler sollen einerseits die Minimalstandards an Allgemeinbildung überprüfen, und andererseits werden auch Abschlüsse auf unterschiedlichen Niveaus zertifiziert. Eine weitere Funktion erhalten die Abschlüsse als Verfahren zur Ermittlung der Berechtigung für weitere, anspruchsvollere Bildungsgänge, die z. B. zur Matura führen. In der Schweiz und in Österreich werden solche Berechtigungen aufgrund der letzten Notenzeugnisse und teilweise einer Eintrittsprüfung in die gewünschte Schule ausgesprochen (EDK 1996; vgl. Kap. 4). Die Einführung von Abschlüssen und entsprechender Verfahren wird seit Mitte der neunziger Jahre in der Schweiz diskutiert. Ein entsprechendes Konzept wurde in der Vernehmlassung grossteils abgelehnt, weil die befürchteten Nachteile als gewichtiger eingeschätzt wurden als die zu erwartenden Vorteile. Versuche mit einem Abschlussverfahren, das das ganze neunte Schuljahr umfasst, sind geplant.

Auf der Sekundarstufe II, an Gymnasien und Berufsschulen, sind Abschlussverfahren der Normalfall. Sie werden in der Regel lokal, d. h. an jeder Schule eigenständig nach bestimmten Rahmenbedingungen durchgeführt. Sie führen zu einem Abschluss mit Zertifikat. Am Ende der Berufsausbildung wird bei Bestehen der Abschlussprüfung ein Fähigkeitsausweis für einen erlernten Beruf abgegeben und

neu auch ein Berufsmaturitätszeugnis, das zum Eintritt ins Studium an einer Fachhochschule berechtigt. Im Gymnasium wird bei erfolgreichem Bestehen des Abschlussverfahrens das Maturitätszeugnis erteilt, das ein breites gymnasiales Bildungsniveau bestätigt und zur Aufnahme des Studiums an einer Universität berechtigt. Auf Neuerungen bei den Abschlussverfahren auf der Sekundarstufe II geht das Kapitel 5 genauer ein.

Die prognostische Beurteilung

Die prognostische Beurteilung hat zum Ziel, einen Beitrag für die Einschätzung der Wahrscheinlichkeit eines Lernerfolgs in einer bestimmten künftigen Schule oder einem nachfolgenden Bildungsgang zu leisten. Eine annehmbar verlässliche Prognose kann nur erarbeitet werden, wenn die Bedingungen und Anforderungen der künftigen Bildungsphase oder des Bildungsweges bekannt sind und diese mit den Beurteilungsergebnissen betreffend die bisher erbrachten Leistungen, die erworbenen Fähigkeiten bzw. die individuellen Lernvoraussetzungen verglichen werden können. Prognosen sind heute umfassender und differenzierter möglich, denn die systematischer gesammelten Informationen zur persönlichen Lerngeschichte, zur Persönlichkeitsentwicklung und zum sozialen Verhalten, die aus der formativen wie aus der summativen Beurteilung stammen, betreffen eben nicht nur Daten zu Leistungen, sondern auch die Bedingungen des Zustandekommens von Lernfortschritten sowie die Entwicklung und das Potential einer Person in mehr als nur der Sachkompetenz. Die Prognose ist eine wichtige, aber nicht die einzige Grundlage für Beratung und Entscheide hinsichtlich der Bildungslaufbahn.

Die einzelnen Entscheide bis zur Beendigung der obligatorischen Schulzeit sind zahlreich und mehr oder weniger bedeutungsvoll für die Bildungslaufbahn:

- Über den Eintritt in den Kindergarten entscheiden allein die Eltern, da dieser nach wie vor freiwillig ist. Mehr als 99% der Eltern entscheiden sich für den Kindergarten, den ihr Kind ein oder zwei Jahre besucht.
- Für den Übertritt vom Kindergarten in die Primarschule wird von der Kindergärtnerin eine Prognose zusammen mit den Eltern erarbeitet. Die Mehrheit der Kinder tritt in die erste Klasse ein (vgl. Kap. 5).
- In allen Klassen der Primarstufe wie auf der Sekundarstufe I ist jährlich, in einigen Kantonen der Westschweiz in der Primarschule alle zwei oder gar drei Jahre, offiziell eine Prognose zu stellen, welche die Frage zu beantworten hat, ob die Lernziele der nächsten Klasse ohne grössere Schwierigkeiten bewältigt werden können. Für eine Minderheit der Schülerinnen und Schüler ist diese

Frage zu den genannten Zeitpunkten weiter abzuklären. Die Lehrkraft oder das Kollegium entscheidet in Zusammenarbeit mit den Eltern über eine allfällige Remotion oder Sonderschulung.

- Beim Übertritt in die Sekundarstufe I steht für alle Lernenden einer Klasse ein Entscheid von grösserer Tragweite bevor, wenn die Schulstruktur eine Fortsetzung in nach Anforderungsniveaus getrennten Schultypen vorsieht. Weniger einschneidend ist die Zuteilung innerhalb von integrierten und kooperativen Schulmodellen mit häufigen Umstufungsterminen in auf- und absteigender Richtung. Die Entscheidungsfindung ist komplex und von Kanton zu Kanton unterschiedlich aufgebaut. In der Regel entscheiden die Fachleute der Schule oder die Schulbehörden, nur in wenigen Verfahren sind es die Eltern (vgl. Kap. 4).
- Eine weitere Prognose für einen Entscheid ist auf der Sekundarstufe I abzugeben, wenn Wechsel zwischen den unterschiedlich anspruchsvollen Schultypen oder Niveauekursen anstehen. Die Entscheide werden in der Regel nach Beratung mit den Eltern und den Jugendlichen von der Schule getroffen.

Als selektiv werden diese Entscheide bezeichnet, weil eine überwiegende Mehrheit der Lernenden den sogenannten normalen Bildungsweg beschreiten, nämlich jährliches Vorrücken in die nächste Klasse, und nur ein kleiner Teil eine Fortsetzung auf einem speziellen Weg einschlägt. Der Übertritt ist selektiv, weil für *alle* Lernenden eine Prognose erstellt werden muss, die den Zuteilungsentscheid für unterschiedliche Fortsetzungen der Bildungslaufbahn begründet. Bei Laufbahnverzweigungen sind die Prognosen als Entscheidungsgrundlagen bedeutungsvoller und genau deshalb auch schwieriger, speziell wenn punktuelle Entscheide anstehen und der Entscheid nicht oder nur mit Nachteilen revidierbar ist.

Folgen einer ungünstigen Prognose

Die prognostische Beurteilung kann hinsichtlich der Fortsetzung der Bildungslaufbahn günstig oder ungünstig ausfallen. Von Schulversagen wird gesprochen, wenn eine ungünstige Prognose zum Entscheid für eine Massnahme führt, die eine Abweichung von der «normalen» Bildungslaufbahn zur Folge hat. Als normal gelten die Einschulung von ganzen Jahrgängen und das kontinuierliche Fortsetzen der Laufbahn im Jahrgangsklassensystem. Verzögert sich der Einstieg oder wird eine Klasse repetiert, so kann dies als Schulversagen bezeichnet werden. Ein Kind vermag den Anforderungen der Schule nicht zu genügen, was bestimmte Massnahmen nach sich zieht. Eine zweite Art, Schulversagen zu bestimmen, besteht in der Zählung der Bildungsabschlüsse, die ein Jahrgang erreicht. Während im Ausland die Abschlüsse auf der Sekundarstufe I massgebend sind, werden in der

Schweiz die Abschlüsse der Sekundarstufe II ausgewertet, da nur wenige Kantone ein formelles Abschlussverfahren am Ende der Sekundarstufe I kennen.

Die Zahl der *Repetitionen* wird als Prozentwert eines Jahrganges ausgedrückt. Bei der Einschulung wird zwar nicht von Repetition gesprochen, aber schon vor dem Eintritt in die erste Klasse der Primarschule ist ein Abweichen von der organisatorischen Norm möglich. Im Kanton Zürich wurden im Schuljahr 1997/98 geschätzte 83% der Kinder altersgemäss eingeschult, 8% traten in eine Einschulungsklasse ein und 9% wurden zurückgestellt und verblieben im Kindergarten. 17% der Kinder können also nicht die Normallaufbahn in der 1. Primarklasse beginnen (Zürich, Bildungsdirektion 1998). Die Daten für die Genfer Primarschule hat Hutmacher für den Zeitraum 1970 bis 1990 untersucht (Hutmacher 1993). Er stellt fest, dass die Zahl der Repetitionen trotz den grossen Anstrengungen zur Unterstützung von Kindern mit Lernschwierigkeiten nur teilweise vermindert werden konnte. In den Jahren 1975–78 erreichte die Repetentenquote in der Genfer Primarschule mit 2,5% ein tiefes Niveau. Seit 1978 und im darauffolgenden Jahrzehnt, als die erwähnten Massnahmen wirksam werden sollten, stieg die Repetentenquote auf 5% in den ersten zwei Primarschuljahren und auf 4% in den Klassen 3 bis 5. Gleichzeitig stieg auch die Zahl der Versetzungen in Sonderklassen. Eine Analyse der Daten ergab weiter, dass die Repetentenquote bei Kindern aus der Unterschicht fünfmal grösser ist als bei Kindern aus der Oberschicht. Für die Sekundarstufe I sind die Daten des Zeitraums 1978 bis 1993 vom Bundesamt für Statistik ausgewertet worden (Schweiz, Bundesamt für Statistik 1995). Die Repetitionsquote ging von unter 5% auf rund 4% zurück. Als Repetition wurden sowohl Wiederholungen der Klasse im gleichen Schultyp als auch in einem anderen Schultyp gezählt.

Wenn das Genfer Phänomen, dass trotz Unterstützungsmassnahmen die Repetitionen zunehmen, verstanden werden will, so ist nach der Meinung von Hutmacher ein Perspektivenwechsel nötig. Die Gründe für das Schulversagen wurden bisher zu sehr bei den einzelnen Kindern oder in ihrem Milieu gesucht und gefunden. Es ist an der Zeit, auch andere Faktoren für die Erhellung dieser Tatsache beizuziehen, zum Beispiel die Schule als Ort des Lehrens und Lernens sowie der Beurteilung, das Instrument der Repetition selbst, die Jahrgangsklasse, die Wirksamkeit der Unterstützungsmassnahmen, die hierarchische Gesellschaftsstruktur. Diese unterschiedlichen Faktoren stehen untereinander in vielfältiger Abhängigkeit. Die Analyse und das Verständnis dieser komplexen Verflechtung von Faktoren ist eine notwendige Bedingung zur Entwicklung einer neuen Politik im Kampf gegen das Schulversagen (Hutmacher 1993).

Repetitionen schwächen bekanntermassen das Selbstwertgefühl und die Selbstüberzeugung des Kindes. Es lernt dabei, seine Schwierigkeiten nicht als überwindbare Hindernisse einzuschätzen, sondern «sieht darin geradezu den Beweis seiner

Unfähigkeit» (ebd., S. 11). Mit Repetitionen wird aber nicht nur die Gefahr individueller Resignation gegenüber der Schule und dem Lernen in Kauf genommen, sondern auch die Gefahr der Ausgrenzung und Arbeitslosigkeit.

Verschiedene Länder Europas kennen keine Repetition bzw. das automatische Vorrücken von einer Klasse zur nächsten (skandinavische Länder, Irland, Grossbritannien und Griechenland). Die Möglichkeit zur Repetition nur am Ende einer Schulstufe kennen Frankreich, Spanien und Portugal.

«Die Wiederholung ist in der Mehrzahl der Fälle für die Entwicklung des Kindes nachteilig, aber das automatische Vorrücken allein kann ebensowenig alle Probleme beseitigen» (Eurydice 1994, S. 93).

Auch eine Folge von Repetitionen ist die Tatsache, dass Schüler und Schülerinnen die Schule ohne einen Abschluss verlassen. Auf europäischer Ebene ergab eine Datenauswertung 1990, dass etwas mehr als 10% der Jugendlichen am Ende der Schulpflicht kein Abschlusszertifikat erhalten. Das sind jährlich mehr als eine halbe Million. In der Schweiz können nur die Abschlüsse am Ende der Sekundarstufe II erhoben werden. 1996/97 erreichten 67% einen Abschluss in der Berufsausbildung, 15% erhielten einen Abschluss in den allgemeinbildenden Schulen (inkl. Matura) und 18% blieben ohne weitere Abschlüsse nach dem letzten Zeugnis der Sekundarstufe I (Schweiz, Bundesamt für Statistik 1998).

Unsicherheiten und Fehlzusweisungen bei Übertrittsentscheiden

Die Zuteilung der Schülerinnen und Schüler in die verschiedenen getrennt verlaufenden Schultypen der Sekundarstufe I verfolgt neben anderen einen klar lerntheoretischen Zweck, der nicht unbestritten ist: Aus einer Population von Lernenden sollen Gruppen ausgelesen werden, die sich nach gewissen Merkmalen deutlich und dauerhaft unterscheiden, so dass für die verschiedenen anspruchsvollen Bildungsgänge möglichst homogene Leistungsgruppen gebildet werden können. Welches sind aber die geeigneten Kriterien und Verfahren, die einerseits eine gültige Bestimmung der Leistungen, Leistungsfähigkeit und Eignung ermöglichen und andererseits eine verlässliche Vorhersage für den künftigen Schulerfolg in einem Schultyp gewährleisten?

Verschiedene Schwierigkeiten stellen sich dieser Aufgabe in den Weg. Zuerst einmal sind viele Faktoren beteiligt, die erhoben und miteinander in Beziehung gesetzt werden müssen. Zu den Hauptfaktoren zählen der Schüler oder die Schülerin selbst, die sich in Entwicklung befinden, Faktoren wie Familie, Geschlecht und die geografische Herkunft und schliesslich diejenigen Faktoren, welche die künftige

Schule bestimmen, wie Lehrplan, Anforderungen, Lern- und Unterrichtsarrangements sowie das neue soziale Umfeld.

Die Schwierigkeiten, die sich aus diesen erfolgsrelevanten Voraussetzungen und deren Erhebung ergeben, sind gross. Leistung und Leistungsentwicklung werden zu einem bestimmten Zeitpunkt rückblickend und aufgrund bestimmter, in den abgebenden Schulen und Klassen gültiger Bedingungen festgestellt. Die Stabilität dieser Feststellungen ist nicht gewährleistet, sie wird als wahrscheinlich eingeschätzt. Die erhobenen Merkmale können allein schon deshalb nicht als stabil bezeichnet werden, weil die etwa 12jährigen Kinder noch keine gefestigten Persönlichkeiten sind und zu dieser Zeit vor oder in der Pubertät stehen. Schliesslich sind die Einflüsse der veränderten Lern- und Leistungsbedingungen in der künftigen Schulsituation (neue Lehrkräfte, neue Klassenzusammensetzung, neue Fächer, verändertes Anforderungsniveau, unklare Erfolgsbedingungen usw.) nur ungenau abzuschätzen. Die Prognose für den Schulerfolg in einem Schultyp ist und bleibt eine Schätzung. Diese Einschätzung ist mit grosser Wahrscheinlichkeit richtig, wenn bei einem Kind alle oder die meisten erhobenen Faktoren positiv oder negativ zu bewerten sind. Für viele Entscheidungen gilt deshalb, dass sie unsicher ausfallen müssen, weil ein uneinheitliches Faktorenprofil zu interpretieren ist.

Unter den erwähnten Umständen muss mit Fehlzuweisungen gerechnet werden. In verschiedenen Untersuchungen (Häfeli 1979; Halbherr 1981; Brunner 1989) wurde nachgewiesen, dass nach dem Übertritt zwischen den Lernenden aus verschiedenen Schultypen grosse Unterschiede bezüglich Leistung und Leistungsfähigkeit bestehen: Die Leistungsstärksten in der Realschule erreichen das mittlere Leistungsniveau der Sekundarschule, und umgekehrt erreichen die Leistungsschwächeren der Sekundarschule gerade das mittlere Leistungsniveau der Realschule. Die Gründe für diese Fehlzuweisungen liegen weniger bei den erhobenen und einbezogenen Entscheidungsgrundlagen, denn diese lassen sich durch objektivere, gültigere und umfassendere Erfassung einzelner Faktoren ergänzen oder ersetzen. Ein wesentlicher Grund liegt darin, dass die künftigen Lern- und Leistungsbedingungen sowie die Erfolgskriterien nicht festgelegt und ihre Auswirkungen auf das Verhalten der Lernenden nicht kalkulierbar sind. Diese Fehlzuweisungen werden denn auch in der Sekundarstufe I korrigiert, meist in absteigender Richtung hin zu Schultypen mit weniger hohen Anforderungen (Vögeli-Mantovani 1985).

Es mag auf den ersten Blick erstaunen, dass diese offensichtlichen Fehlzuweisungen, aufgrund der zitierten Studien sind es zwischen 20 und 25 %, nicht zu massiven Umverteilungen der Schülerinnen und Schüler nach kurzer Zeit führen. Für diese Tatsache gibt es einige Erklärungen (Hedinger 1983):

- Es wirkt die Haltekraft der Schulen. Sie meint die Tatsache, dass Neueintretende, wenn sie einmal an einer Schule sind, mit grosser Wahrscheinlichkeit auch dort verbleiben, und zwar unabhängig von ihrer tatsächlichen Eignung und ihren Leistungsvoraussetzungen.
- Die «sich selbst erfüllende Prophezeiung» wirkt in dem Sinne, dass die Einstufung in einen wenig anspruchsvollen Schultyp oder Niveauekurs als Urteil über die schulischen Fähigkeiten akzeptiert und ins Selbstbild integriert wird. Die persönliche Orientierung richtet sich nach den bescheidenen Erwartungen, die in der Folge auch zu bescheidenen Leistungen führen. Umgekehrt kann eine Einstufung in einen anspruchsvolleren Schultyp zusätzliche Kräfte mobilisieren.
- In geteilt verlaufenden Schultypen mit unterschiedlichen Anforderungen und nicht kompatibelem Lehrplan wird der Wechsel auf ein anspruchsvolleres Niveau schwierig und ist nur mit Stützunterricht oder einer Klassenwiederholung zu erreichen.

Das letztgenannte Problem ist mit ein Grund für den Umbau der Strukturen auf der Sekundarstufe I, der nach wie vor im Gange ist. Die strukturellen und lehrplanmässigen Voraussetzungen für eine verbesserte Durchlässigkeit werden durch die Einrichtung von kooperativen und integrierten Orientierungsschulen geschaffen. Damit werden auch die Übertrittsentscheide in ihrer Tragweite für die künftige Bildungslaufbahn entschärft.

Die Prognosen von Lehrkräften, die zu Entscheidungen beitragen, können nicht allein verantwortlich gemacht werden für Fehlentscheide und das Schulversagen. Es ist das Zusammenspiel vieler Faktoren, wovon die Prognose ein wesentlicher ist. Wie Hutmacher (1993) anführt, kann auch gefragt werden, ob die Institution Schule den Bedürfnissen entspricht, die Kinder und Jugendliche mitbringen. Waren es bisher die Schulversager, die den Bedingungen und Anforderungen der Institution nicht gewachsen waren und deshalb Nachteile in Kauf nehmen mussten, so werden seit geraumer Zeit auch die besonders Begabten zu einem Faktor, dem die Organisation nicht gewachsen scheint. Für die stärksten und schwächsten Lernenden hat die Schule keine ausreichend auf ihre Bedürfnisse zugeschnittenen Angebote für eine optimale Förderung, wie dies in den Gesetzen und Leitbildern postuliert wird und dem Bemühen der Lehrkräfte entspricht.

Entwicklungen zur bedürfnisgerechten Schule

Die Schule wie die Lehrkräfte sind bereits auf dem Weg, Bedingungen zu schaffen, die bessere Entwicklungsmöglichkeiten für alle Begabungen und Fähigkeiten eröffnen bzw. Schulversagen und Fehlzusweisungen vermindern sollen. Zu unter-

scheiden sind Entwicklungen auf drei Ebenen mit Folgen für die Beurteilung: institutionelle, unterrichtliche und kommunikative Ebene. *Institutionell* werden Lernzyklen von mehreren Jahren als Entwicklungszeitraum eingeführt, während der keine Klassenwiederholung vorgesehen ist und die Förderung Priorität gegenüber der Selektion genießt. Nach langem Zögern werden die Strukturen der Sekundarstufe umgebaut und damit flexibler. Sie verlangen je länger je weniger eine punktuelle Entscheidung für eine Zuteilung, sondern verstehen diese als Orientierungsprozess, der nur über längere Zeit möglich ist. Auf der Ebene *Unterricht* wird auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, -bedingungen und -interessen mit differenzierten Lernzielen und differenzierenden und individualisierenden Lernformen vermehrt eingegangen. Damit wird Abschied genommen von der Vorstellung, es gelinge, homogene Lerngruppen zu bilden. Heterogenität, eben erst wieder nachgewiesen für die Unterstufe der Primarschule (Stamm 1998), wird als Tatsache und Ausgangspunkt des Lernens und der Entwicklung akzeptiert. Schliesslich wird die *Kommunikation* verstärkt. Eltern wie Schüler und Schülerinnen werden besser informiert und mitverantwortlich in die Entscheidungsprozesse einbezogen. Für die Beurteilung in der Schule entstehen dadurch neue Ausrichtungen. Die Entschärfung der Bedeutung der prognostischen Beurteilung im Rahmen von Laufbahnentscheidungen gibt Raum und Zeit für eine verstärkt lernprozessunterstützende und auf Förderung ausgerichtete Beurteilung, und die summativ qualifizierende Beurteilung kann konsequenter lernzielorientiert ausgerichtet werden. Die zunehmende Beratung der Schülerinnen und Schüler sowie der Eltern durch die Lehrkräfte in verschiedenen Zusammenhängen (Gaude 1989) stützt sich auf umfassendere und differenziertere Informationen aus Beobachtungen und Beurteilungen zum Verhalten und zum Lernprozess, zu den Lernergebnissen und zum Verlauf von Förderung und Entwicklung. Das Sammeln gezielter Beobachtungen zu verschiedensten Aspekten der Entwicklung und zu den Fortschritten ist heute nicht mehr nur Sache der Lehrkraft. Eltern und Lernende sind ebenso aufgerufen, ihre Beobachtungen und Einschätzungen zu sammeln und einzubringen. Beobachtungsbögen für Eltern und die Selbstbeurteilung der Lernenden sind dabei die sichtbaren Zeichen einer ernst gemeinten Beteiligung. Beratung ist so auf dem guten Weg, auf gegenseitiger Kommunikation aufzubauen und Mitverantwortung zu verstärken, so dass Prognosen nicht mehr ein einsames Geschäft der Lehrkräfte bleiben.

Bis in die achtziger Jahre hatte die Frage der Qualität von Produkten und Dienstleistungen für die Schule noch kaum Bedeutung. Schulqualität war lange Zeit eine Frage des Inputs, d. h. der Ausstattung von Schulen mit Gebäuden, Mobiliar, Lehrmitteln, Regelungen in Schulgesetzen bzw. in Lehrplänen und vor allem mit gut ausgebildeten Lehrkräften. Als Qualitätsformel galt weitgehend, je besser die personelle und materielle Ausstattung, um so sicherer der Schulerfolg. Aufsichtsorgane beschäftigten sich in erster Linie mit dieser Ausstattung und mit einem geregelten, möglichst störungsfreien Verlauf von Lehren und Lernen im Rahmen des Bildungssystems und seiner Reglemente (Van Aalst 1996). Für den guten Verlauf waren die Lehrkräfte in ihren Klassen zuständig. Zu überwachen gab es eigentlich nur die Einhaltung der Regelungen, nach denen die Schule störungsfrei ihre Aufgaben zu erfüllen hatte. Zu kontrollieren gab es im Bereich der Beurteilung einige Verfahren: Werden die Prüfungen ordentlich korrigiert und bewertet? Werden Notenzugnisse mit den üblichen Noten zur richtigen Zeit verteilt? Werden die Schülerinnen und Schüler sachgemäss auf die Schultypen der Oberstufe aufgeteilt?

Die Schule als staatlicher Monopolbetrieb sah sich in den neunziger Jahren nach langer Zeit der kontinuierlichen und weitgehend konkurrenzlosen Bildungsarbeit neuen gesellschaftlichen Herausforderungen gegenübergestellt. Mit den Stichworten Mobilität, Flexibilität, Kooperation, Schlüsselqualifikationen, Integration, Dezentralisierung lässt sich knapp andeuten, welche neuen und teilweise schulfremden Anforderungen gestellt wurden, die das bisherige Input-orientierte Qualitätsbewusstsein erschütterten. Ein neues Qualitätsbewusstsein kam aus der Industrie über die Verwaltung in die Schule. Gleichzeitig wurden die öffentlichen finanziellen Ressourcen knapper. Infolgedessen kann die beschriebene Kontrolle der Schule nicht mehr genügen und muss einer Evaluation Platz machen. Qualität der Lehr- und Lernarbeit und der damit erreichten Ziele müssen von den Lehrkräften und den Schulen besser dokumentiert und erläutert werden. Es besteht eine vermehrte Pflicht zur Rechenschaft über die Prozesse und den Output der Schule (Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen 1998).

Der Weg von der Kontrolle der Regeln zur Evaluation von Schulqualität als Prozess- und Zielqualität wird gleichzeitig unterstützt durch vermehrte Autonomie der neuerdings geleiteten Schulen, die in erster Linie darin besteht, den Weg zu den gesetzten Zielen selbst zu gestalten. Die Reglemente und Vorgaben werden abgebaut und neu entstehende als Rahmensetzung mit Gestaltungsspielraum verstanden und aufgebaut. Dieser zugestandene Freiraum verpflichtet zur Rechenschaft, wozu die Evaluation die Grundlagen liefert.

Bald wurde auch erkannt, dass sich die Vermittlung von Bildung als Kerngeschäft der Schule nicht mit den Qualitätsmassstäben messen lässt, wie sie bei der Produktion von Konservenravioli oder bei der Abwicklung von Dienstleistungen in der Verwaltung angelegt werden. Lernerfolg lässt sich nicht herstellen und garantieren, da viele Faktoren des Lernerfolgs nicht kontrollier- und steuerbar sind. Qualität in der Schule heisst zweierlei: 1. Inwieweit werden die vorgegebenen und die selbst gesteckten (Lern-)Ziele erreicht? 2. Verläuft der Weg zum Ziel oder Lehren bzw. Lernen unter günstigen Bedingungen, d. h. nach den professionellen Regeln?

Qualitätsevaluation hat aber mehr als nur den Zweck, Rechenschaftsberichte mit Daten zu beliefern. Ihr Hauptzweck besteht darin, Grundlagen für eine wirkungsvolle Steuerung sowohl des Lehrens und Lernens in einzelnen Klassen und Schulen als auch des ganzen Bildungssystems zu beschaffen. Bei dieser Steuerung geht es nicht nur darum, aufgedeckte Mängel und Fehlentwicklungen zu beheben, sondern die Qualität der Prozess- und der Zielerreichung weiterzuentwickeln. Was beim Lernen allgemein anerkannt ist, nämlich dass Lernen ein stetes Fortschreiten bedeutet, gilt auch für Lehrkräfte und Schulen: Qualität ist nicht einmal zu erreichen, sondern muss stetig verbessert und weiterentwickelt werden.

Wie soll Evaluation als Grundlage für die Steuerung des Bildungssystems und Weiterentwicklung aufgebaut sein, damit die richtigen Informationen für den Kanton und die Gemeinde als Auftraggebende wie auch für die Schule zusammenkommen?

Vor jeder Weiterentwicklung muss eine Evaluation des Bisherigen vorgenommen werden. Unter Evaluation werden systematische Massnahmen verstanden, die geeignet sind, Informationen über die Aufgabenerfüllung der Schule zu beschaffen, um daraus Konsequenzen für die Weiterentwicklung zu ziehen. Als Referenzgrössen für Qualität werden die Ziele der Schule und der Weg dazu bezeichnet, wobei unter den Begriff Ziele nicht nur Lernziele fallen, sondern auch organisatorische, pädagogische und kommunikative. Zu berücksichtigen ist weiter, dass schulische Arbeit nur begrenzt standardisier- und quantifizierbar ist, da persönliche Haltung, die wechselnden Situationen des pädagogischen Alltags und intuitives Handeln in sozialen Institutionen wie der Schule von grosser Bedeutung sind. Mit dieser Vielfalt von Zielen kann eine Evaluation allein keine hinreichende Klarheit für Einzelschulen und das Schulsystem liefern. Eine Kombination aus verschiedenen Blickwinkeln liefert erst die optimalen Evaluationsergebnisse, die für eine konsensfähige und erfolgversprechende Weiterentwicklung notwendig sind. Drei Evaluationsverfahren werden in der Literatur vorgeschlagen:

- Selbstevaluation der Einzelschulen: Lehrpersonen und Schulen beschaffen sich die notwendigen Informationen und Rückmeldungen zu ihrer Art und

Wirkung der Aufgabenerfüllung selbst und auf abgesprochene, systematische Weise, z. B. durch eine umfassende Feedback-Kultur, die Kollegen und Kolleginnen sowie Schüler und Schülerinnen, ihre Eltern und Behörden einbezieht (360-Grad-Feedback) (Posch & Altrichter 1997; Brägger et al. 1997).

- Fremdevaluation der Einzelschulen: Die Fremdevaluation kann in einem Spektrum von Aufgaben angesiedelt werden. Sie kann einerseits eine Inspektion von externen Fachleuten mit eigenem Evaluationsraster mit anschließender Rückmeldung der Beobachtungen und Ergebnisse an die Schule bedeuten. Sie kann andererseits die deklarierten Schulziele und die entsprechenden Kriterien als Grundlage für ihre Beobachtungen verwenden, womit sie eine Kombination von 1. Selbstevaluation, 2. Fremdevaluation und 3. Feedbackverfahren darstellt. Das Feedback kann zudem von einer vorherigen Selbstevaluation ausgehen (Liket 1993). Fremdevaluation soll auf jeden Fall von Fachleuten durchgeführt werden. Eine gegenseitige Evaluation von zwei oder mehreren Schulen (Peer-Review) kann als Alternative oder als Ergänzung gesehen werden (Wilberg 1994).
- Systemevaluation: Diese evaluiert nicht mehr die Einzelschule, sondern alle oder einen bestimmten Teil der Schulen. Evaluiert werden einzelne Aspekte des Schulalltags oder die Lernzielerreichung in einem Fach. Internationale Vergleichsstudien mit regionaler Auswertungsmöglichkeit, die auch die Rahmenbedingungen wie Lehrplan, soziales Umfeld und Unterrichtsorganisation einbeziehen, sind mögliche Mittel der Informationsbeschaffung über das Funktionieren und den Erfolg eines ganzen Systems. Auch hier gilt, dass auf die Evaluation zwingend eine Analyse folgen muss, die Entwicklungsschritte nach sich zieht.

Eine Parallele zur Beurteilung in der Schule ist bei der Evaluation unverkennbar. Die Evaluation ist ebenfalls formativ und selbstgesteuert auszurichten; die summative, fremdgesteuerte Evaluation ist zielorientiert, die Beurteilung der Schul- und Systemziele ist massgebend. Wie bei der Selbstbeurteilung hängt auch das Gelingen der Selbstevaluation davon ab, inwieweit eine Schule, d. h. ihre Leitung bzw. ihre Lehrkräfte, Verantwortung übernimmt und die Aufsichtsorgane Kontrollfunktionen abgeben und eine beobachtete Selbstevaluation zulassen.

Qualitätsentwicklung und die Beurteilung von Schülerinnen und Schülern

*Von Felix Oggenfuss, Zentralschweizerischer
Beratungsdienst für Schulfragen, Luzern*

Die Arbeit an der Beurteilungsthematik hat Tradition. Sie ist ein zentraler Zugang für die didaktische Entwicklung. So hatte auch der Zentralschweizerische Beratungsdienst für Schulfragen (ZBS) zur Unterstützung der didaktischen Anliegen der Lehrplanarbeit ein Beurteilungsprojekt gestartet, das die Erarbeitung einer Handreichung für Lehrpersonen, den Aufbau eines Weiterbildungskaders und die Unterstützung kantonaler Projekte umfasste. Dazu kamen später Beurteilungshilfen für die Hand der Lehrperson. Die Auseinandersetzung mit der Qualitätsthematik ist neueren Datums. Die Aufmerksamkeit, die sie erhalten hat, und die Ansprüche und Erwartungen, die damit verbunden werden, lassen die Frage aufkommen, wie dieser neue Ansatz zu den bisherigen Bemühungen steht; so auch zur Weiterentwicklung der Beurteilung der Schülerinnen und Schüler.

Kurz gesagt: Die beiden Ansätze sind inhaltlich verwandt und stützen sich konzeptionell gegenseitig. In der praktischen Umsetzung können sie sich gegenseitig behindern. Dies soll etwas erläutert werden. Sowohl der Beurteilung der Arbeit der Schülerinnen und Schüler als auch der Beurteilung der Arbeit von Lehrpersonen, von ganzen Schulen oder ganzer Schulsysteme liegt ein Beurteilungsmodell zugrunde. Dieses geht davon aus, dass die Beurteilung an bestimmten, zu definierenden Zielsetzungen orientiert ist, in einem Beurteilungsverfahren zu den gewünschten Informationen gelangt und daraus Massnahmen für weitere Lern- und Entwicklungsschritte abgeleitet werden. Beurteilung ist so ein Teilschritt in einem sich wiederholenden Entwicklungskreislauf von Zielesetzen, Massnahmengreifen und Evaluieren oder auch Evaluieren, Zielesetzen und Massnahmengreifen.

Wer auf der Qualitätsseite oder auf der Beurteilungsseite sich um konzeptionelle Klärung bemüht, kommt auf die gleichen Grundfragen und das gleiche Grundmodell. Zudem machen beide Ansätze nur Sinn, wenn sie auf die Entwicklung der Einzelperson, der ganzen Schule oder des Schulsystems ausgerichtet sind. In beiden Fällen muss also die Frage des «wozu» beantwortet werden. So gesehen ist die Auseinandersetzung der Lehrpersonen mit der Beurteilungsfrage eine gute Voraussetzung, um sich der Qualitätsfrage zu stellen. Das Grundmuster bleibt das gleiche. Lediglich der Gegenstand und der Horizont der Beurteilung verändern sich. Wer sich mit der Beurteilung beschäftigt, um die Förderung der Schülerinnen und Schüler zu verbessern, der hat einen leichteren Zugang zur Frage der eigenen Entwicklung und der Entwicklung der Schule und des Systems.

Umgekehrt gehen positive Impulse für die Beurteilungsarbeit von der Beschäftigung mit der Qualitätsthematik aus. So kann die Beurteilung von Schülerinnen und Schülern zum Gegenstand sowohl von Selbst- als auch von Fremdevaluation der Einzelschule gemacht werden. Dies hilft Stärken und Schwächen in diesem Bereich festzustellen und kann Hinweise für die weitere Entwicklungsarbeit liefern. Im Rahmen von Qualitätsevaluation auf der Ebene der Einzelschule und auf der Ebene des Gesamtsystems kommen standardisierte Leistungsmessungen zum Einsatz. Diese erfassen in einer bestimmten Form den Leistungsstand von Schülerinnen und Schülern. Dieser direkte Bezug verlangt nach einer klaren Unterscheidung von Merkmalen und Funktion dieser Beurteilung und der Beurteilung, die die Lehrperson vornimmt. Nur so kann gesagt werden, ob diese beiden Arten von Beurteilung sich ergänzen, behindern oder gar überflüssig machen.

Standardisierte Leistungsmessung wird dann eingesetzt, wenn es darum geht, die Leistung einer grossen Zahl von Schülerinnen und Schülern zu messen und diese anhand von bestimmten Kriterien zu vergleichen. Solche Erhebungen müssen sich bezüglich der zu erfassenden Leistungen sehr stark beschränken und Aufgabenformen wählen, die effizient und eindeutig ausgewertet werden können. Deshalb kommen schriftliche, stark standardisierte Aufgaben zum Einsatz. Da der Aufwand für solche Erhebungen sehr gross ist, können sie nur in grösseren Abständen durchgeführt werden. In ihrer Ausrichtung auf die Ebene des Schulsystems und wegen ihrer deshalb notwendigen Einschränkungen sind standardisierte Leistungsmessungen nicht geeignet, Aussagen über Leistungen eines einzelnen Schülers, einer einzelnen Schülerin zu machen. So sind sie auch kein Ersatz für die Beurteilung der Lehrperson, die viel umfassender und differenzierter angelegt werden soll.

Die unterschiedliche Funktion der beiden Beurteilungen und die dadurch unterschiedliche Form der beiden verlangen danach, sie zuerst einmal auseinanderzuhalten. Standardisierte Leistungsmessung will und kann die Beurteilung durch die Lehrperson nicht ersetzen. Letztere ist für die Förderung der Schülerinnen und Schüler unersetzlich.

Von der standardisierten Leistungsmessung können aber Impulse für die alltägliche Beurteilung durch die Lehrpersonen ausgehen. Die Entwicklung der Erhebungsinstrumente für solche Leistungsmessungen erfordert nämlich eine intensive Auseinandersetzung mit fachdidaktischen Fragen und mit Fragen geeigneter Aufgabenformen. Diese Auseinandersetzungen und die entwickelten Instrumente können vielfältige Anregungen für die Gestaltung schriftlicher Lernkontrollen geben.

In diesem Spannungsfeld steht die aktuelle Erfassung von Leistungen von Schülerinnen und Schülern im Fach «Geschichte und Politik», die im Rahmen des Qualitätsprojekts der IEDK durchgeführt wird. Sie soll Möglichkeiten und Grenzen einer solchen Leistungsmessung aufzeigen und Anregungen für den Unterricht liefern, auch in der Frage der Beurteilung.

Stützen sich Beurteilungs- und Qualitätsarbeit konzeptionell, so kann es sein, dass sie sich bei der praktischen Umsetzung behindern. Dies deshalb, weil die Kapazität von Lehrpersonen, Schulen und Schulsystemen, Innovationen zu verarbeiten, begrenzt ist. Es besteht deshalb die Gefahr, dass die neuere Beschäftigung mit der Qualitätsthematik die bisherige Arbeit an der Beurteilungsthematik verdrängt. Dies ist verständlich, aber unerwünscht.

Die Qualität der Einzelschule und des Schulsystems als Ganzes verbessert sich nur dann, wenn aufgrund der verschiedenen Massnahmen die Lernbedingungen der Schülerinnen und Schüler verbessert werden, und dazu gehört zwingend eine förderorientierte Beurteilung des Lernfortschritts der Schülerinnen und Schüler.

Auch wenn die Qualitätsauseinandersetzung für eine gewisse Zeit ihre Aufmerksamkeit auf Schulklima, Schulorganisation oder andere Fragen lenkt, so muss sie sich früher oder später der Beurteilungsfrage widmen. Nur so kann sie den Anspruch einlösen, sich um die Qualität des Kerngeschäfts der Schule, den Unterricht, zu kümmern. Und für diese Verbindung von Qualitätsarbeit und Beurteilungsarbeit bestehen beste Voraussetzungen, wie eben aufgezeigt wurde.

3. LEISTUNG UND LEISTUNGSBEURTEILUNG

Jede Diskussion und jede Konzeption zu Veränderungen der Formen und Verfahren der Beurteilung in der Schule und insbesondere der Notengebung müssen sich mit der Befürchtung auseinandersetzen, dass mit der Veränderung eine Leistungsverminderung eintrete oder gar leistungsfreie Räume geschaffen werden. Der ehemalige deutsche Bundespräsident Roman Herzog formulierte die Befürchtung am 5. November 1997 so: «Wer die Noten aus den Schulen verbannt, schafft Kuschelecken, aber keine Bildungseinrichtungen, die auf das nächste Jahrtausend vorbereiten.» Diese Befürchtungen gewinnen an Bedeutung durch die international vergleichenden Studien zur Leistungsmessung in den Kernfächern Mathematik, Naturwissenschaften und Sprache, bei denen Leistungsrangierungen im Ländervergleich zu den knappsten und vereinfachenden Resultaten gehören. In Ländern wie Deutschland, die keinen Podestplatz erreichten, geraten die Schule und ungeliebte Bildungsreformen schnell und grundsätzlich unter politischen Druck. Gerne wird eine Funktion der Schule als ungenügend erfüllt beurteilt. Es wird beklagt, die Kinder würden nicht mehr auf die Leistungsgesellschaft vorbereitet, in der die individuelle Leistung über den beruflichen und sozialen Status entscheide. Die Leistungsbeurteilung in Form von Noten wird als Garant für die Leistungserbringung der Schule erachtet, und damit werden neuere Formen der Beurteilung als das Gegenteil identifiziert.

Es lohnt sich deshalb, auf den Begriff der Leistung und auf die mit ihm verbundenen unterschiedlichen Interpretationsweisen einzugehen, die wiederum den verschiedenen Konzepten der Leistungsbeurteilung zugrunde liegen. Es ist weiter zu klären, welches Leistungsverständnis zu einem eigenständigen, in Gesetzen und Lehrplänen formulierten schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrag passt.

Zwei Leistungsdefinitionen:

- In der Physik wird Leistung nach der Formel «Kraft mal Weg durch Zeit» berechnet. Die Geschwindigkeit bzw. die Anzahl Handlungsergebnisse pro Zeiteinheit kommen im Sport und bei der Arbeitsleistung zur Anwendung. Sie sind aber ebenso bei der Leistungsbeschreibung von Maschinen üblich.
- Leistungen von Menschen sind Handlungen oder Handlungsergebnisse, die ausdrücklich in Bezug zu einem Gütemassstab gesetzt werden. Sowohl Handeln als auch das Handlungsergebnis können nach bestimmten Kriterien bewertet werden und werden damit zu einer Leistung, die mit anderen verglichen werden kann (Sacher 1994). Eine andere Definition (Schröder 1974) besagt, dass menschliche Leistung das Ergebnis einer Tätigkeit ist, also zum

Objekt wird und dadurch gemessen und verglichen werden kann. Die Tätigkeit wird als Prozess verstanden, die zu einem Produkt führt. Dieser Prozess ist von den gegebenen oder arrangierten Leistungsbedingungen abhängig, die sachlicher, persönlicher oder sozialer Art sein und anregend oder hemmend auf den Leistungsvollzug wirken können. Je nach Leistungsanforderung sind Merkmale der sachlichen (Einrichtungen und Hilfsmittel), der persönlichen (Motivation, psychische und physische Disposition, Intelligenz) oder der sozialen (Leistungsanregung, -aufforderung) Leistungsbedingungen von unterschiedlicher Bedeutung für das Zustandekommen von Leistungsergebnissen.

Zum gesellschaftlichen Leistungsprinzip

Nachdem lange Zeit die gesellschaftlichen Positionen über den Stand, in den ein Mensch hineingeboren wurde, verteilt wurden, wurde das ständische Verteilungsprinzip im 19. Jahrhundert durch das Leistungsprinzip abgelöst. Dieses als demokratischer geltende Prinzip setzte neu die Leistung als Massstab für eine gerechte Verteilung von höheren gesellschaftlichen und beruflichen Positionen, die begehrt, aber knapp waren. Unterschiedliche Leistungen wurden am Schulerfolg gemessen. Schulerfolg wurde über die Beherrschung unterschichtsfremder, klassischer Bildungsinhalte definiert. Dieser Massstab führte zu einer natürlichen Ungleichheit unter den Bevölkerungsschichten bzw. zu schichtspezifischen Erfolgchancen. Eine Hauptaufgabe der Schule bestand darin, mit abschliessenden Leistungskontrollen die Verteilung vorzunehmen. Damit wurde die Förderung der weniger Leistungsfähigen zweitrangig und die diagnostische Leistungsbeurteilung und -feststellung konnte keine Bedeutung erlangen. Das Leistungsprinzip wurde vom emanzipierten Bürgertum für sich genutzt und hat deshalb, aber auch grundsätzlich, eine ideologische Prägung, denn «als Leistung gilt immer, was mächtige gesellschaftliche Gruppen als solche definieren» (Sacher 1994, S. 3).

Das Leistungsprinzip unterliegt allerdings in der Praxis einigen Einflüssen seitens anderer Faktoren, so dass es nie in reiner Form zur Anwendung kommen kann. Als Einflussfaktoren sind bekannt:

- Vorteile der Geburt im Sinne der tendenziellen Bevorzugung der höheren gesellschaftlichen Schichten und Milieus
- das Anciennitätsprinzip, wenn tendenziell ältere und erfahrene oder jüngere und flexiblere Menschen bevorzugt werden
- das Ideologieprinzip, nach dem die Zugehörigkeit und Loyalität zu einer weltanschaulichen oder politischen Ausrichtung die Chancen beeinflusst

- das Gruppenprinzip: bekannte, beliebtere, in formelle oder informelle Gruppen integrierte Personen genießen Vorteile
- das Sozialprinzip: auch das Merkmal Solidarität mit unverschuldet weniger Leistungsfähigen kann die Chancen begünstigen (Sacher 1994, S. 4).

Diese nicht direkt leistungsabhängigen Faktoren beeinflussen das Leistungsprinzip mehr oder weniger nachhaltig. Sie sind je nach Ort und Zeit mehr oder weniger akzeptiert und wirksam. Sie unterstehen aber kaum einer Kontrolle. Sacher zieht aus dieser Tatsache den Schluss, dass nicht von Leistungsprinzip und Leistungsgesellschaft gesprochen werden sollte, sondern von leistungsorientierter Gesellschaft und leistungsorientierter Verteilung, womit weitere Einflüsse nicht bestritten, sondern in Kauf genommen werden.

Es bestehen aber noch weitere Schwierigkeiten bei der Anwendung des Leistungsprinzips in Gesellschaft und Wirtschaft. So entstehen Leistungen im gesellschaftlichen Feld aus dem Zusammenwirken mehrerer Menschen und Gruppen, so dass die Leistung nicht mehr einfach und eindeutig isoliert und einer einzelnen Person zugeschrieben werden kann. Dies gilt im speziellen bei der Arbeit bzw. der Leistung von Lehrerinnen und Lehrern. Wem oder welchem Umstand ist eine Leistung oder ein Misserfolg ursächlich zuzuschreiben? Der Zusammensetzung der Klasse, dem Lehr- und Unterrichtsstil, der pädagogischen Haltung, dem Lehrplan oder etwa den Lehrmitteln? Je pluralistischer eine Gesellschaft zusammengesetzt ist, um so schwieriger wird es, eine gute Leistung allgemein anerkannt zu definieren und einen einheitlichen Gütemassstab für menschliches Handeln zu finden. Es ist je länger desto häufiger von Fall zu Fall und unter Berücksichtigung vielfältiger Faktoren und nur im kleineren Kreis zu entscheiden, was als gute oder bessere Leistung gelten soll: fehlerfreies, rasches Arbeiten unter gewissenhafter Befolgung der Anweisungen oder etwa Kreativität, Eigeninitiative und kritischer Widerspruch oder etwas dazwischen.

Das gesellschaftliche Leistungsverständnis ist einseitig und wird einer Bildungsinstitution nicht gerecht. Es ist ökonomisch ausgerichtet und stützt sich auf das Prinzip Konkurrenz. Es ist ausleseorientiert, weil es sich am Ziel der Maximierung von Produktion und Profit orientiert. Mitmenschlichkeit als Leistung wird gering geschätzt oder ausgeblendet, denn damit wird der individualistische, auf Konkurrenz und Verdrängung aufbauende Wettbewerb behindert. Dieses Leistungsverständnis ist darauf ausgerichtet, Gewinner hervorzubringen und Verlierer zu hinterlassen. Erfolg und Misserfolg sind permanente Begleiter der wirtschaftlichen Leistungserbringung, die Angst, Stress, Kampf um Selbstbehauptung bedeuten (Jürgens 1999, S. 48).

Das Bildungskonzept, das zu diesem Leistungsverständnis passt, kann mit Bildung als Angebot bezeichnet werden (Education as supply). Die Hauptaufgabe der Bildung besteht darin, Materialien, Lehrkräfte, Schulräume und andere Bedingungen

für erfolversprechendes Unterrichten und Lernen bereitzustellen. Je besser die Ausstattung von Schulen, desto stärker werden das Lernen und die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler unterstützt. Das Angebot ist entweder für alle Lernenden gleich oder unterschiedlich: ungeteilte Primarschule und meist getrennte Bildungswege auf der Sekundarstufe I. Die Bildungspolitik hat die Aufgabe, ein gutes Angebot sicherzustellen, den Zugang zum Bildungsangebot offenzuhalten und die Leistungserwartungen an die Schule und die einzelnen Lehrkräfte zu kontrollieren. Dieses Konzept und die Praxis sind geprägt von den Begriffen Schulerfolg und Schulabschlüsse und von der Vorstellung, dass sowohl der gesellschaftliche als auch der schulische Erfolg ein individuelles Verdienst seien. Erfolg darf nicht abhängig sein von religiöser oder sozialer Herkunft, sondern ist einzig vom persönlichen Einsatz und Erfolg bestimmt. Das Bildungssystem übernimmt dabei die Aufgabe, solche Erfolge zu ermöglichen, zu messen und sichtbar zu machen. Damit geht eine spezifische Auslegung von Beurteilung und Selektion einher. Die primäre Funktion von Bildung ist nicht die optimale Entwicklung von Fähigkeiten bei allen, sondern die Aufdeckung von vorhandenen individuellen Fähigkeiten, die zum schulischen Erfolg führen, der wiederum zensuriert und zertifiziert wird. Diese Bildungskonzeption entspricht jahrzehntelanger Tradition und prägt auch heute bis in die Lehrerschaft hinein die Vorstellung von Bildung (Van Aalst 1996).

Zum pädagogischen Leistungsverständnis

Vom gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Leistungsprinzip oder besser der Leistungsorientierung (vgl. oben) führt kein gradliniger Weg zur schulischen Leistungsorientierung. Die Schwierigkeiten und Verzerrungen bei der Ermittlung gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Leistungen bestehen und wirken auch in der Schule und werden durch schulspezifische Einflüsse vergrößert.

Selbst wenn die formale Chancengleichheit gewährleistet wird, wirkt sich die Barriere des sozialen Milieus auf die Chancenausnutzung aus. Geringe Bildungsambitionen verhindern die Ausschöpfung des Fähigkeitspotentials und der Chancen im Wettbewerb mit anderen um Leistungen und den daraus abgeleiteten Berechtigungen zu den begehrten, aber knappen Laufbahnvarianten. In der Schule erfährt die Leistungsorientierung eine Verengung, wenn das Handlungs- bzw. Leistungsergebnis mehr gewichtet wird als der Weg des Lernens und Leistens. Zudem werden kognitive Leistungen höher bewertet als andere.

Die Kernaufgabe der Schule ist es, «jedem Kind gegenüber das ernsthafte Bemühen walten zu lassen, ihm in der Entwicklung all seiner Fertigkeiten und Fähigkeiten,

Motivationen, Interessen, Gefühle, kurz: seiner ganzen Persönlichkeit echte Unterstützung bereitzuhalten» (Schusser 1996, S. 18). Die Förderung aller Kinder hat erste Priorität und hat von ihren Lernvoraussetzungen auszugehen. Die Schule und jede Lehrkraft setzen auf Lehrpläne und Schulprogramme gestützte Anforderungen fest, die mit Anstrengung bewältigbar und individuell angepasst sind. Die Ausrichtung an den Möglichkeiten und Grenzen des Individuums verlangt einen differenzierenden Unterricht und eine zweifach orientierte Beurteilung, nämlich orientiert an den Lernzielen und am Individuum.

Der schulische Bildungs- und Erziehungsauftrag unterscheidet sich von der wirtschaftlichen Wettbewerbssituation in mehrfacher Hinsicht. Schulisches Lehren und Lernen streben den Aufbau von Selbstvertrauen und Sicherheit im eigenen Handeln an und versuchen, Unterschätzung und Unsicherheit abzubauen. Dies wird u. a. mit Anforderungen unterstützt, die den Sinn des Handelns und Leistens vermitteln und damit Motivation aufbauen. In der Schule werden nicht nur Leistungsanforderungen gestellt, sondern sie unterstützt als eine Hauptaufgabe die Herstellung von Leistungen, die den Anforderungen zu genügen vermögen. Die Schule und die Lehrkräfte im besonderen ermutigen, trösten, unterstützen und beraten die Lernenden auf ihrem individuellen, direkten oder indirekten Weg zu einer anforderungsgerechten Leistung. Diese Aufgabe und die entsprechende Haltung vertragen sich nicht mit einem engen Leistungsverständnis: Materielle und kognitive Aspekte der Leistung müssen durch soziale, emotionale und personale Aspekte erweitert werden. Die Hauptsache der schulischen Anstrengung seitens der Lehrerinnen und Lehrer besteht darin, mit günstigen Lernbedingungen zu Leistungen zu führen und solche zu entwickeln aufgrund der gegebenen Voraussetzungen; ihre Überprüfung und Beurteilung ist nachrangig (Sacher 1994).

Das pädagogische Leistungsverständnis lässt sich auch negativ umschreiben und damit auf Befürchtungen antworten: Dieses Verständnis lässt sich nicht vereinbaren mit der Auffassung, dass keine Leistungsanforderungen gestellt werden. Ebenso ist bei mangelnder Motivation auch Druck zur Leistungserbringung durchaus ein vertretbares Mittel. Leistungsanforderungen werden im schulischen Zusammenhang akzeptiert und als pädagogische Herausforderungen angenommen. Leistungsanforderungen werden als gesellschaftlicher Auftrag übernommen und in der Praxis als Auftrag zur permanenten und breiten Förderung der Lernenden verstanden und eingelöst. Fördern ist pädagogisch und nach den Regeln des wirksamen Lehrens und Lernens angelegtes Fordern.

Übertragen auf ein Bildungskonzept ergeben sich aus diesem Verständnis zwei Ausrichtungen: Bildung zum Zweck der Zielerreichung und Bildung zum Zweck der Qualifikation, «Education for results» und «Education for qualifications» (Van Aalst 1996). Bildung zwecks Zielerreichung stellt die für alle verbindlichen und die

differenzierten Ziele der Bildung, wie sie in Lehrplänen der jüngeren Generation formuliert sind, ins Zentrum. Es zählen die Bildungsergebnisse, d. h. einerseits die minimalen Lernziele, verbindlich für alle, und andererseits die bestmögliche Zielerreichung für alle. Die Bildungspolitik gibt die minimalen Ziele oder Rahmenziele in Lehrplänen vor und überträgt den Schulen die Umsetzung mit einem selbstbestimmten Spielraum. In Praxis und Politik wird diese Konzeption seit den achtziger Jahren erprobt, doch ist sie noch weit davon entfernt, sich gegen das Angebotsprinzip durchzusetzen.

Bildung zwecks Qualifikation versteht sich als Konzeption, die sowohl das Angebot als auch die Ziele der Bildung besser mit der ausserschulischen Welt verknüpfen will. Diese Konzeption ist auf dem Hintergrund entstanden, dass Schule und Arbeitswelt festgestellt haben, Schulabschlüsse hätten in der ausserschulischen Welt wenig prognostische Aussagekraft. In der Folge begannen die Bildungspolitik und die Wirtschaft mit der Definition von Zielen und Leistungen für die Schule. Lernen wird als aktiver Prozess der Aneignung in einem sinnvollen Kontext verstanden. Es wird nicht mehr angenommen, dass grundlegende Fertigkeiten und Konzepte einmal gelernt und später auf das reale Leben übertragen werden können. Zentral bestimmte, verbindliche Ziele sind nicht mehr die wichtigsten Indikatoren für bedeutungsvolles Lernen. Lernziele, die nicht zu einem bestimmten Zeitpunkt erreicht werden, können später eventuell sogar leichter und wirksamer erreicht werden. Dieses Konzept unterstützt allgemein das lebenslange Lernen und geht davon aus, dass Schulen selbst lernende Organisationen sind und die Lehrkräfte sowohl schulisches als auch ausserschulisches Lernen anleiten können, weil sie sich auch in der Arbeitswelt auskennen. Diese neuere Konzeption steht vor der politischen und praktischen Bewährung, insbesondere auf der Sekundarstufe II.

Leistungsbeurteilung

Die Leistungsbeurteilung in der Schule kennt verschiedene Formen und Verfahren, die dem einen oder anderen Leistungsverständnis und den damit verbundenen Auffassungen näherstehen. Wie jede Beurteilung, die mehr sein will als ein individuell gesetztes und verantwortetes Empfinden von Schönheit oder Richtigkeit, braucht auch die Leistungsbeurteilung eine normative Bezugsgröße, eine Orientierung an einem gesetzten, allgemein akzeptierten Massstab. Dieser wird bei einer Beurteilung beigezogen, um die Qualität einer Leistung zu messen und über gut oder schlecht zu entscheiden. Drei unterschiedliche Bezugsnormen bzw. Massstäbe sind in der schulischen Leistungsbeurteilung bekannt und werden in der Praxis angewandt.

Die soziale Bezugsnorm

Die Leistungen von einzelnen werden bei dieser Norm mit der Leistung einer Gruppe verglichen. Die Einzelleistung wird im Verhältnis zur Gruppenleistung beurteilt. Als gut gilt eine Leistung, wenn sie über dem Durchschnitt der Leistungen steht, die von den einzelnen einer Gruppe erbracht wurden, oder wenn sie zu den am häufigsten erbrachten Leistungen in einer Gruppe gezählt wird. Sehr gut oder schlecht sind Leistungen, die vom Gruppendurchschnitt deutlich nach oben oder unten abweichen. Unter Gruppen werden in der Schule meistens Klassen verstanden. Es sind aber auch alle Klassen einer Gemeinde oder eines Kantons als Bezugsnorm denkbar. Bei internationalen Vergleichsstudien entspricht die ausgewählte Stichprobe eines Landes der Gruppe oder diese Stichprobe wird mit der Gruppe aller Stichproben der beteiligten Länder verglichen. Im Alltag ausserhalb der Schule findet sich diese Bezugsnorm der Leistungsbeurteilung dort, wo sich Personen aufgrund besonderer Neigungen und Begabungen freiwillig mit anderen messen wollen. Im Wettbewerb mit anderen messen sich Sportler, Forscherinnen, Künstler, Schlagersängerinnen usw., um die beste Leistung zu ermitteln. Als gut wird eine Leistung bewertet, wenn sie besser ist als die Leistung anderer, also auf Kosten anderer. Der Rang ist von Bedeutung und die wenigen vorderen Plätze gelten als hohe und höchste Leistung. Die Leistungsunterschiede sind von sekundärer Bedeutung, wie z. B. bei Abfahrtsrennen im Skiweltcup, wo Hundertstelsekunden entscheiden. In der Schule hat diese Bezugsnorm eine eingeschränkte Berechtigung. Sie ist aber die nach wie vor am häufigsten angewandte Norm bei der Ermittlung und Bewertung von Lernleistungen. Sie erhält zu viel Raum, auch an ungeeigneten Orten, wo sie unnötig viele Verlierer und Demotivierte zurücklässt. Gerechtfertigt ist sie einerseits bei schulischen Wettbewerben wie Sporttagen und «Schweizer Jugend forscht», zu denen sich Schüler und Schülerinnen freiwillig melden können, und andererseits bei der strukturell bedingten Aufteilung der Lernenden auf unterschiedlich anforderungsreiche schulische Laufbahnen (Schultypen oder Niveaueurse). Dieser zweite Grund macht diese Norm zu Unrecht zur am meisten verbreiteten in der schulischen Leistungsbeurteilung. Die soziale Bezugsnorm ist nur im Rahmen von Zuteilungsentscheiden gerechtfertigt und selbst dort nicht in jedem Verfahren zwingend. Solche Zuteilungsentscheide, die alle betreffen, fehlen auf der Primarstufe bis zum Übertritt in die Sekundarstufe I gänzlich, so dass sich diese Norm aus pädagogischen Gründen nicht halten könnte.

Die kriteriale oder zielorientierte Norm

Bei dieser Norm werden vor einer Leistungsbeurteilung sachliche bzw. fachliche Leistungsanforderungen und Erfüllungskriterien formuliert, die unabhängig von einer zu beurteilenden Gruppe bestimmt werden. Als gut wird eine Leistung beur-

teilt, wenn sie den Anforderungen bzw. Kriterien entspricht oder diese übertrifft. Schlecht oder ungenügend ist eine Leistung, die die Anforderungen nicht erfüllt. Im Alltag ausserhalb der Schule findet sich die kriteriale Bezugsnorm der Leistungsbeurteilung im Rahmen der Berufsqualifikation und bei öffentlichen Aktivitäten von Privatpersonen. Das Diplom als Lehrer, Ärztin, Dachdecker und Polizistin wird nur vergeben, wenn bestimmte Grundanforderungen erfüllt sind. Autofahren darf nur, wer bestimmte minimale Standards einer sicheren Beherrschung des Fahrzeugs erfüllt. Die Leistungen der anderen Berufsleute und Autofahrenden sind zur Ermittlung der minimalen Kriterien und zum Bestehen einer Abschluss- oder Zulassungsprüfung nicht erforderlich. Theoretisch gibt es für niemanden ein Hindernis bei der Erlangung eines Führerscheins, ausser den Mindestanforderungen. In der Schule ist diese Norm angemessen für die Beurteilung von Grundqualifikationen, die einerseits für das Erwachsenenleben und für die Gesellschaft bedeutsam sind, und andererseits für die in Lehrplänen vorgegebenen Grundleistungen der Schule wie Grundkenntnisse und Grundfertigkeiten in der Sachkompetenz sowie die Entwicklung grundlegender Fähigkeiten in der Sozial- und Selbstkompetenz (Schlüsselqualifikationen). Zu erfüllen sind in ein, zwei oder mehreren Schuljahren bestimmte allgemeine Lern- und Bildungsziele, die nicht als Maximalqualifikationen, sondern als Grundqualifikationen definiert werden, denn diese sollen unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und -bedingungen von möglichst allen Lernenden erreicht werden. Diese Bezugsnorm bei der Leistungs- und Fähigkeitsbeurteilung erlaubt auch allgemein und in jeder Klasse, dass auf unterschiedliche Entwicklungstempi eingegangen werden kann und nicht alle zum gleichen Zeitpunkt dieselben Anforderungen zu erfüllen haben, diese aber als Ziel für alle in einem gegebenen Zeitraum angestrebt werden. «Weil diese Bezugsnorm sowohl die Diagnose von Lernprozessen als auch die Feststellung des Lernproduktes, also der realisierten Leistung als Produkt des Lernprozesses, ermöglicht, wird sie seit mindestens fünfzehn Jahren in der Literatur zur pädagogischen Diagnostik und zur Unterrichtsforschung anzuwenden empfohlen» (Gaude 1989, S. 128).

Die individuelle Norm

Diese Norm bezieht sich auf das Individuum und bemisst den Fortschritt, der im Rahmen einer Leistung erbracht wird. Gut ist eine Leistung, wenn sie sich im Vergleich zu einem früheren Zeitpunkt verbessert hat oder wenn ein höheres Niveau erreicht wird. Als schlecht wird eine Leistung beurteilt, wenn sie trotz Förderung stagniert oder sich gar vermindert. Im Alltag ausserhalb der Schule findet sich die individuelle Bezugsnorm in allen Situationen, wo privat oder beruflich persönliche Fortschritte bei Lern- und Aneignungsprozessen gemacht und festgestellt werden: besser autofahren als vor einem Jahr, verstehen, wie ein Buchhaltungsabschluss

gemacht wird, eine persönliche Schwierigkeit bewältigen. Das Mass für den Fortschritt oder der Leistungszuwachs ergibt sich aus der Differenz zwischen einer früher erbrachten Leistung und der aktuellen Leistung, zwischen der Anfangsleistung und einer durch Lernen und Üben verbesserten Endleistung. Fortschritte bemessen sich an individuell festgelegten und angestrebten Zielen oder an der Fähigkeit zur Bewältigung von selbstgestellten oder schicksalshaften Aufgaben. In der Schule, deren Besuch Pflicht ist, ist diese Norm in allen Bereichen der Persönlichkeitsentwicklung angemessen, beim Erwerb von Grundwissen und -fertigkeiten, bei der Entwicklung spezieller persönlicher Fähigkeiten und Begabungen, beim Aufbau und der Weiterentwicklung des Selbstkonzepts. Die Leistung besteht im Zuwachs an Kenntnissen, Selbstsicherheit und angemessenem Umgang mit anderen. Wenn jedes Kind mit sich selbst verglichen wird, bilden seine individuellen Voraussetzungen und Bedingungen des Lernens den Ausgangspunkt, der bekanntlich von Kind zu Kind höchst unterschiedlich ist. Heterogenität in den Voraussetzungen und Bedingungen ist selbst bei scheinbar homogen zusammengesetzten Lerngruppen eine Tatsache, die bei der individuellen Bezugsnorm berücksichtigt wird und sowohl zum Erfüllen von Grundanforderungen als auch zum Erreichen höherer Leistungsniveaus führt. Individuell unterschiedliche Ausgangssituationen beim Lernen und bei der Entwicklung können durch differenzierte Ziele und Anforderungen aufgefangen werden und Über- wie Unterforderung vermeiden helfen. Alle Lernenden haben einen Leistungsgewinn zu verzeichnen: Ihre Leistung ist der individuelle Fortschritt, der absolut gesehen gross oder bescheiden ausfallen kann, individuell gesehen aber eine relative Bewertung erfährt. Auch ein eher gesellschaftlich geprägtes Leistungsverständnis kommt bei dieser Norm zum Zug, denn es werden Forderungen formuliert und gestellt, die individuell anspruchsvoll sein sollen und mit Anstrengung erfüllbar sind. Aufgrund der differenzierten Ziele kann auch ein persönliches Leistungsprofil erstellt werden, wenn als Leistungsnachweis die erreichten Ziele einzeln aufgezählt werden, wie dies in der Provinz Quebec in Kanada seit Ende der achtziger Jahre unter dem Titel «Appréciation des acquis» propagiert wird (Quebec 1992; Sacher 1994; Brügelmann 1998).

Zu den drei Bildungskonzeptionen, die den beiden Leistungsverständnissen zugeordnet wurden (vgl. oben), passt je eine Beurteilungskonzeption, die sich mit den Bezugsnormen verknüpfen lässt. Im Konzept «Bildung als Angebot» erfolgt die Beurteilung in erster Linie summativ mittels standardisierter Leistungstests oder einfacherer Klassenprüfungen, die Leistungsdifferenzen schaffen und damit Erfolg oder Misserfolg bestimmen helfen. Die Bewertungen der Leistungen geschehen mit Bezug auf die Sozialnorm und werden mit eindimensionalen Skalen (Noten oder Prozenträge) zum Ausdruck gebracht, wobei jeder Skalenwert einem gewissen Niveau entspricht. Im Konzept «Bildung zwecks Zielerreichung» hat die Beurteilung mehrere Aufgaben zu erfüllen. Die formative Beurteilung dient der Feststel-

lung und Unterstützung von Lern- und Entwicklungsfortschritten, die summative stellt mit Lernzieltests das Mass der Zielerreichung fest. Schliesslich ist die Beurteilung auch Teil des Rechenschaftsberichts der Schule: Die kriteriale, lernzielorientierte Bezugsnorm ist hier vorherrschend, wobei die formative Beurteilung auch die Individualnorm als angemessen erscheinen lässt. Im Konzept «Bildung zwecks Qualifikation» besteht eine starke Verbindung zwischen schulischer und ausser-schulischer Welt. Bildungsziele sind sehr wichtig, wenn auch die verbindlichen Ziele zugunsten von individuell differenzierten Zielen zurücktreten. Die formative Beurteilung mit starken Anteilen von Selbstbeurteilung steht im Zentrum und richtet sich vorwiegend nach der individuellen Bezugsnorm. Abschlüsse werden mit der Portfolio-Methode ermittelt, deren Beurteilung von einer externen Beurteilungsinanz (Assessment Center) übernommen oder unterstützt werden kann.

Übersicht zu den Bezugsnormen schulischer Leistungsbeurteilung

	Sozialnorm	Kriteriale Norm	Individualnorm
Bezugsgrösse	Normalverteilung, Abweichung vom arithmetischen Durchschnitt	Lernziel, allgemein verbindliche oder differenziert erweiterte Lernziele	Lernzuwachs von Individuen
Information für Lehrende und Lernende	Abweichung der Individualleistung vom Durchschnitt	Annäherung bzw. verbleibende Distanz zu einem Lernziel	Lernzuwachs in einem bestimmten Zeitraum (t_1-t_2) auf ein individuelles Lernziel hin
Formen der Beurteilung	Zensur, Rangplatz bei grösseren Populationen	Bericht über die erreichten verbindlichen und erweiterten Lernziele, «appréciation des acquis»	verbale Beurteilung, Entwicklungsbericht, «appréciation des acquis»
Verfahren der Beurteilung	standardisierte und informelle Tests	lernzielorientierte Tests, Diagnosebogen	Lerntests
pädagogische Bedeutung	mässig bis gering	gross	sehr gross
gesellschaftliche Bedeutung, je nach Standort	sehr gross bis gering	gross	gross bis sehr gross
Bildungskonzept	«Bildung durch Angebot»	«Bildung durch Zielerreichung» «Bildung durch Qualifikation»	

Tabelle nach Gaude (1989, S. 127), erweitert

Die noch weitherum vorherrschende soziale Bezugsnorm eignet sich bei weitem nicht für die vielen Aufgaben der Beurteilung, die beim schulischen Lernen zu erfüllen sind. Gaude resümiert: «Eine pädagogisch sinnvolle und psychologisch begründbare Leistungsbeurteilung von Schülerleistungen aus kleinen Stichproben kann sich eigentlich nur zwischen den Alternativen ›Idealnorm‹ (kriteriale Norm) und der Individualnorm entscheiden» (Gaude 1989, S. 129). Die nachfolgende Tabelle zeigt, für welche Beurteilungsaufgabe welche Bezugsnorm aus der Position eines pädagogischen Leistungsverständnisses die geeignete ist.

Wann ist welche Bezugsnorm sinnvoll?

Aufgabe der Beurteilung bei ...	Sozialnorm	Kriteriale oder Lernzielnorm	Individualnorm
Eintrittsselektion bei begrenztem Platzangebot	X		
Eintrittsselektion aufgrund definierter Anforderungen		X	
Lerndiagnose		X	
Lernprozesse		X	X
Lernergebnis, -produkt bei Grundanforderungen		X	X
Lernergebnis, -produkt bei erweiterten Anforderungen		X	X
Promotion / Entscheid über Fortsetzung des Bildungsgangs		X	X
Beurteilungsgespräch		X	X
Schlussprüfungen / Zertifizierung	X	X	

Einige Erläuterungen zur Tabelle

Anders als in der heute vorherrschenden Praxis hat die Sozialnorm in der obigen Einteilung nur bei zwei Aufgaben ihre Berechtigung, nämlich bei der Eintrittsselektion, konkret beim Übertritt in die Sekundarstufe I bzw. II, und beim Abschluss eines Bildungsganges.

- Das Gymnasium bietet z. B. nur eine beschränkte Zahl von Plätzen für Neueintretende an. Aufnahmeprüfungen oder Auslesetests ergeben eine Leistungsstreuung, und nach dem Prozentrangverfahren werden anschliessend die Besten ermittelt. In der Regel werden auch die Erfahrungsberichte der vorhergehenden Stufe, meist Fachnoten, mitberücksichtigt. Auf den Eintritt folgt eine Probe- oder Bewährungszeit, während der die Leistungen in der Regel auch nach der Sozialnorm bewertet werden. Es handelt sich bei der Eintrittsselektion nach dem beschriebenen Muster um ein in sich stimmiges Verfahren, das aber nur unter der Bedingung berechtigt ist, dass weniger Ausbildungsplätze als Eintrittswillige vorhanden sind. Anders verläuft eine Eintrittsselektion, wenn gewisse sachliche Bedingungen erfüllt sein müssen, wenn also ein bestimmtes Vorwissen oder gewisse Fähigkeiten vorausgesetzt werden. Alle Personen mit einer erfolgreich abgeschlossenen Matura, egal mit welchen Abschlussnoten, haben die Berechtigung, ein Studium nach ihrer Wahl zu beginnen (Ausnahme Medizin). Oder die abgelegte Theorieprüfung berechtigt zum Bezug eines Lernfahrausweises für Autos oder andere Verkehrsmittel mit Ausweispflicht.
- Bei der Schlussprüfung oder Zertifizierung eines Ausbildungsgangs hat die Sozialnorm ihre zweite Berechtigung, allerdings in Konkurrenz mit der Lernzielnorm. Bei der Autofahrprüfung wie bei der Matura sind es Minimalanforderungen, die zu erfüllen sind. Bei der Matura wie auch bei Lehrabschlussprüfungen gehört es da und dort zur Tradition, dass die besten Abschlüsse prämiert werden oder gar Ranglisten erstellt und veröffentlicht werden. Eine Tradition, die sich der Sozialnorm bedient, obwohl ebensogut die kriteriale Norm genutzt werden könnte, indem nämlich von den vielen, die mehr als die minimalen Lernziele erreichen, festgehalten würde, welches ihre besonderen Stärken sind, d. h. in welchem Fach oder fächerübergreifenden Projekt eine Person besondere Qualitäten erworben bzw. spezielle Lernziele erreicht hat. Auf diese Art hätten alle die Chance, ein inhaltliches Qualitätsprofil und nicht nur ein Notenprofil oder einen Notendurchschnitt zu erhalten.

Bei allen anderen aufgeführten Beurteilungsaufgaben ist die Lernzielnorm und häufig auch die Individualnorm die richtige, aber auch in der Anwendung anspruchsvollere. Denn die Lernzielnorm setzt voraus, dass Ziele und Anforderungen definiert und bekannt sind, und die Individualnorm setzt eine Diagnose bei Lernbeginn, einen differenzierten Lernprozess und eine individuelle Leistungserhebung bzw. Leistungsrückmeldung voraus. Bei der Sozialnorm lässt sich einfacher vorgehen; in jeder Lernkontrolle lassen sich Leistungsunterschiede ermitteln und eine Rangliste der erbrachten Leistungen erstellen. Es bleibt dabei aber unklar, welche verbindlich erklärten Lernziele damit erreicht werden und auch, wer diese erreicht hat und wer noch nicht. Ebenso gibt es nur Vermutungen über einen individuellen Lernzuwachs. In der Qualitätsdiskussion rund um die Arbeit von Lehr-

kräften wie auch von Schulen werden Ziele und ihre Erreichung als Qualitätsmass immer wichtiger, und es genügt nicht mehr, einen bestimmten Lernstoff abzuhandeln und diesen nachträglich zu überprüfen.

Der Vollständigkeit halber muss noch die Expertennorm erwähnt werden, die als eine Variante der lernzielorientierten gelten kann. Sie meint das Verfahren der Leistungsbeurteilung, mit dem nicht oder nur schwer messbare Leistungen beurteilt werden können. Experten und Expertinnen kommen z. B. bei Maturaprüfungen oder bei der Zertifizierung von Pflegepersonal zum Einsatz, wo Beurteilungsverfahren durchgeführt werden, die anerkanntermassen subjektiven Einflüssen unterliegen. Was als angemessene Pflege aufgrund von Grundanforderungen in der Praxis am Krankenbett gelten soll, ist nicht nur aufgrund eindeutig beobachtbarer, intersubjektiv unempfindlicher Kriterien zu beurteilen, so dass eine zweite Person bei der Beurteilung eine gewisse Garantie bietet, dass subjektive Einflüsse und Verzerrungen im Urteil durch eine Zweitbeurteilung minimiert werden können. Gleiches gilt bei mündlichen Abschlussprüfungen bei der Matura und anderswo. In diesen Fällen gelten die Kriterien von anerkannten Experten und Expertinnen.

Die Mängel der traditionellen Notengebung und ihre Alternativen

Noten und Notengebung gelten nach wie vor weitherum als Garanten für Leistungsorientierung und Leistung schlechthin. Sie halten sich als Mittel der Leistungs- und Verhaltensbeurteilung in der Schule gegen jahrzehntelange Kritik von wissenschaftlicher und weltanschaulicher Seite. Die Ersetzung der Noten durch praktikable Alternativen und nicht allein deren Abschaffung wird gefordert, ohne dass sich bisher die Alternativen prinzipiell und verbreitet durchgesetzt hätten. Dieses Kapitel erörtert sechs Mängel von Noten. Gezeigt wird, welche Mängel die heute vorherrschende Beurteilungspraxis mit Noten ins Zwielficht geraten lassen und der Kritik aussetzen (vgl. Buff & Vögeli-Mantovani 1988). Zwei Alternativen zur Leistungsbeurteilung mit Noten werden anschliessend vorgestellt und diskutiert: Tests als Verfahren der Leistungsmessung, die einige Mängel zu beheben vermögen, und die Leistungsmessung als Beurteilung individueller Lernfortschritte im differenzierten Unterricht.

1. Verschiedene Lehrkräfte bewerten dieselbe Arbeit unterschiedlich

Es spielt dabei keine Rolle, um welches Fach es sich handelt. Eine Mathematikarbeit wird ebenso unterschiedlich beurteilt wie ein Aufsatz (vgl. Weiss 1976). Von Objektivität in der Beurteilung kann keine Rede sein. Bei Berner Lehrkräften zeigten sich beispielsweise grosse Differenzen bei der Beurteilung gleicher Testleistungen. So liess sich feststellen, dass beim gleichen Mathematiktest für zehn Punkte von verschiedenen Lehrkräften Noten zwischen 3 und 5 erteilt wurden (vgl. Buff 1986, S. 25). Zur gleichen Feststellung kommt auch eine neuere Untersuchung auf der Zürcher Oberstufe, wo schlüssig gezeigt wurde, dass bei gleicher Testleistung in Mathematik nicht die gleiche Note zu erwarten ist. Differenzen zwischen Schultypen, aber auch zwischen Klassen des gleichen Schultyps gehören zum Normalfall (vgl. untenstehende Grafik). Je nach Lehrkraft müssen die Schüler also unterschiedliche Leistungen erbringen, wenn sie die gleichen Noten erreichen wollen. Für ein auf Noten basierendes Selektionsverfahren liegt das Problem auf der Hand. Es ist mitunter von schicksalhafter Bedeutung, in welcher Klasse bzw. bei welcher Lehrkraft ein Kind die Schule besucht. «Noten sind zur objektiven Beurteilung der Leistung ein ungeeignetes Mittel. Sie sagen einzig etwas darüber aus, wie gut die Leistungen der Schülerinnen und Schüler innerhalb einer Klasse eines bestimmten Schultyps sind» (Moser & Rhyn 1997, S. 41).

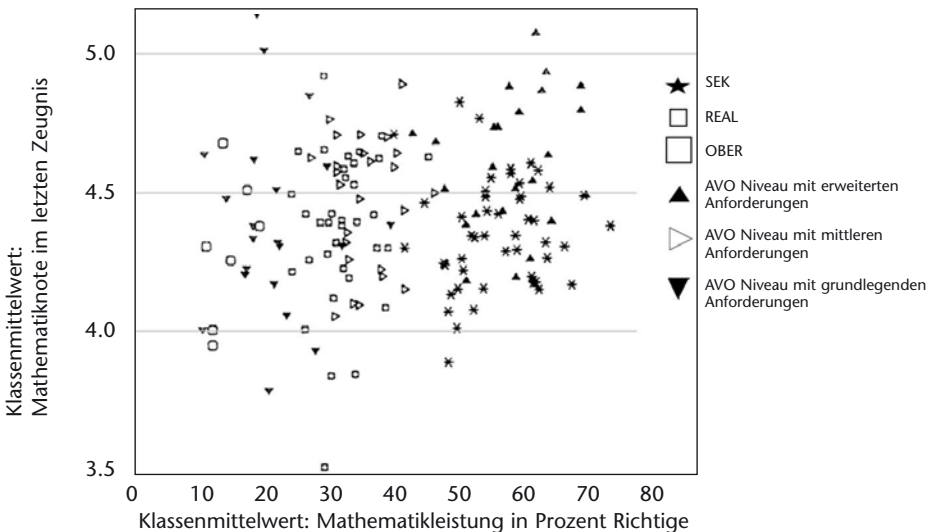


Abb. 4: Verteilung von Mathematikleistungen in verschiedenen Typen der Sekundarstufe I

2. Die Lehrkraft hat die Tendenz, dieselbe Arbeit zu verschiedenen Zeitpunkten unterschiedlich zu beurteilen

Auch die Verlässlichkeit der Noten lässt manches zu wünschen übrig. Es zeigt sich nämlich, dass die zweimalige Korrektur der gleichen Arbeit durch die gleiche Lehrkraft im Abstand von drei Monaten nur zu mässiger Übereinstimmung führt (vgl. Eells 1976; Dicker 1976). Es spielt hier wiederum keine Rolle, ob es sich um Mathematik- oder aufsatzähnliche Arbeiten handelt.

3. Es ist keineswegs klar, was mit einer Note zum Ausdruck gebracht wird

Wenn Lehrkräfte Zeugnisnoten machen, berücksichtigen sie, wie eine entsprechende Untersuchung von Flammer (1971) zeigt, die verschiedensten Dinge. Effektive Leistung im vergangenen Semester, geschätzte Leistungsfähigkeit, Leistungsfortschritte und -abnahmen im Vergleich zum Klassendurchschnitt, motivationale und disziplinarische Überlegungen werden in eine Note verpackt. Wie soll nun der Adressat wissen, was genau eine Note 5 im Rechnen zu bedeuten hat? Im Normalfall kennt er nämlich die lehrerspezifische Beurteilungsstrategie nicht. An der Note ist letztlich allein das Symbol, die Ziffer eindeutig. Der Inhalt ist mehrdeutig und der Interpretationsspielraum gross.

Diese Situation wird nicht zuletzt dadurch verursacht, dass die Noten eine Menge Funktionen (gleichzeitig) zu erfüllen haben. Noten sollen u. a. den Schüler und andere über dessen Leistungsstand informieren, der Lehrkraft Rückschlüsse auf die Qualität ihres Unterrichts erlauben und ihr Planungshilfe sein, Voraussagen über die zukünftige (Leistungs-)Entwicklung des Schülers ermöglichen und so als Grundlage von Schul- und Laufbahnberatungen dienen. Noten haben auch einen hohen Stellenwert bei Promotions- und Selektionsentscheiden. Zudem sollen sie zu guten Leistungen anspornen oder auch aufsässige Schüler disziplinieren (vgl. u. a. EDK 1983, S. 12).

Noten sind zur Erfüllung der meisten dieser Funktionen ungeeignet. So geben sie einem Schüler meist nur die Auskunft, dass er etwas mehr oder weniger gut verstanden hat und dass er besser oder schlechter als einige seiner Mitschüler ist. Sie sagen hingegen wenig darüber aus, wo noch Schwierigkeiten bestehen oder welches seine starken Seiten sind. Fraglich ist auch, ob es sehr sinnvoll ist, Schüler mit Noten motivieren bzw. bestrafen zu wollen. Es besteht nämlich die Gefahr, dass Schüler nur noch lernen, um schlechte Noten zu vermeiden bzw. gute Noten zu erhalten. Der Lernerfolg im Sinne eines Zuwachses von Kompetenz und Wissen wird als Lernansporn zweitrangig (vgl. Hubermann 1980, S. 22). Überdies ist erwiesen, dass Noten für den späteren Schul-, Studien- und Berufserfolg kein besonders

zuverlässiger Indikator sind, d. h. gute Primarschulnoten bieten keine Gewähr für entsprechende Leistungen (Noten) in weiterführenden Schulen (vgl. Wyttenbach & Hedinger 1982; Vögeli-Mantovani 1985).

In dieser Funktionsvielfalt liegt für Flammer et al. (1983) das zentrale Problem der heutigen Beurteilungspraxis. Einer Note wird meist eine solche Menge verschiedener Funktionen zugeordnet, dass sie letztlich keine richtig zu erfüllen vermag. «Sie muss durch diese Ansprüche hoffnungslos verzerrt werden; niemand mehr kann sie ernst nehmen, und doch nehmen sie (fast) alle ernst, zu ernst, weil sie durch die vielen zugeordneten Funktionen so wichtig geworden ist. Es ergibt sich ein verhängnisvolles Paradoxon: je mehr Funktionen der Schulnote zugeordnet werden, desto bedeutsamer wird sie – aber auch desto wertloser!» (Flammer et al. 1983, S. 15).

4. Die gängige Benotungspraxis hat viele unerwünschte Nebeneffekte

Die heute weitgehend übliche Orientierung an der durchschnittlichen Klassenleistung (vgl. Ingenkamp 1981) bei der Vergabe von Noten führt dazu, dass gehäufte Misserfolgserlebnisse für schwächere Schülerinnen und Schüler vorprogrammiert sind und für die besseren die beschränkten «Plätze an der Sonne» reserviert bleiben. Bei der gängigen Praxis, nämlich die Lernenden miteinander zu vergleichen und das Ergebnis innerhalb einer Klasse in eine Rangreihe zu bringen, bleiben die Schwächeren trotz individuellem Lernzuwachs von einer Prüfung zur nächsten meist in den hinteren Regionen der Rangliste. Individuelle Lernfortschritte werden durch diese Art der Beurteilung vielfach verdeckt und nicht gewürdigt. Bessere Noten sind nur auf Kosten eines Mitschülers zu erreichen. Auf das soziale Klima in einer Klasse dürfte dies keine günstigen Auswirkungen haben, da eine derartige Handhabung des Beurteilungsinstruments Noten eher das Gegeneinander als das Miteinander fördert. Verschiedene Untersuchungen haben auch gezeigt, dass sich die Orientierung am Klassendurchschnitt in vielen Fällen, insbesondere bei den Schwächeren, ungünstig auf die Leistungsmotivation, die Anstrengungsbereitschaft, die Ursachenzuschreibung von Schulleistungen und die Selbstwahrnehmung auswirkt (Hubermann 1980; Rheinberg 1980).

Neben diesen negativen Auswirkungen einer problematischen Beurteilungspraxis ist die geschilderte Vorgehensweise, insbesondere kombiniert mit einer Normalverteilungsideologie, auch sachlich keineswegs gerechtfertigt. Merkmale wie Schulleistungen und Körpergrösse sind im besten Falle in grossen Populationen normal verteilt. Für die Klasse trifft dies wohl nur in den seltensten Fällen zu. Es ist daher unsinnig, eine «Normalverteilung» durch eine entsprechende Notenskala künstlich zu erzeugen. «Wenn ein normaler Lehrer normalen Schülern normale

Noten erteilt, entsteht keine Normalverteilung» (Biasio 1980, S. 1663). Das Bestreben, «normalverteilte» Noten über einen möglichst breiten Bereich der gesamten Skala zu erhalten, verträgt sich überdies schlecht mit der Zielsetzung, möglichst viele Schülerinnen und Schüler zu genügenden Schulleistungen zu führen, mit denen die Lernziele einer Jahrgangsklasse von (fast) allen erreicht werden. Einen Zwang zur Normalverteilung gibt es in der Schweiz nicht, und trotzdem wird sie bei der Leistungsmessung und -bewertung angewandt.

Eine extremere Anwendung findet dieses Prinzip in Japan, wo die Verteilung der Leistungen auf die Notenskala 5 bis 1 mit Quoten normalverteilt wird:

Notenwerte	Note 5	Note 4	Note 3	Note 2	Note 1
Fixierte Quoten	5 %	20 %	50 %	20 %	5 %

Die Hälfte der Schülerinnen und Schüler erhalten die mittlere Note 3 als mittlere, durchschnittliche Leistung, und festgelegte 5% der Lernenden erhalten Note 5 für Spitzenleistungen. Mit Sicherheit kann bei diesen Erfolgsquoten gesagt werden, dass jeder vierte ungenügende Leistungen erbringen muss, also versagt (Rhyner 1998).

5. Noten sind zur Beurteilung bestimmter Sachverhalte ungeeignet

Während es bei einer Rechenprüfung noch relativ einfach ist, richtige und falsche Lösungen zu ermitteln und eine Leistung – insbesondere im Klassenvergleich – als gut oder weniger gut zu beurteilen, ist dies im musischen und sprachlichen Bereich schon sehr viel schwieriger. Dies ist nicht allein auf die meist fehlenden bzw. unklaren Beurteilungskriterien zurückzuführen, sondern auch darauf, dass in diesen Bereichen Kreativität, Phantasie und Originalität erwünscht sind, was jedoch die Beurteilung einer Arbeit enorm erschwert, wenn nicht verunmöglicht. Eine einigermaßen haltbare Beurteilung würde die Festlegung eindeutiger Kriterien bedingen, was allerdings mit der Gefahr verbunden wäre, dass sich die wünschbare Variationsbreite der Arbeiten vermindert. Es besteht die Gefahr, dass Noten, oder besser das Bedürfnis, bewertend zu beurteilen, zu Uniformität führt und dass die kreative Auseinandersetzung mit einer Materie und das Suchen nach neuen Lösungsansätzen eher beeinträchtigt würden.

6. Notendarithmetik ist mathematisch unzulässig

Noten sind im besten Fall grobe Schätzwerte für den Leistungsrangplatz eines Schülers oder einer Schülerin innerhalb einer Klasse. Die Beurteilung lässt sich bei diesen ungenauen Ausgangsdaten auch durch exakte mathematische Prozeduren wie z. B. eine Durchschnittsberechnung nicht verbessern. Die Berechnung von Kommastellen und deren Interpretation vermitteln eine trügerische Sicherheit, die durch die scheinbar mathematische Genauigkeit suggeriert wird. Durchschnittsberechnungen mit Noten sind aber aus mathematischen Gründen unzulässig, weil Noten als Ordinalzahlen von unzureichender mathematischer Qualität sind, so dass keine rechnerischen Grundoperationen durchgeführt werden dürfen (vgl. Sacher 1984; Vögeli-Mantovani 1988).

Zudem können Durchschnittswerte die eigentliche Sachlage zusätzlich verzerren, weil eine einzelne schlechte Note – womöglich noch vom Anfang des Semesters und in einem Bereich mit aufeinander aufbauenden Lerninhalten – wie ein Stein mitgeschleppt werden muss und meist gleich gewichtet in die Verrechnung einbezogen wird, obwohl der Schüler sein damaliges Defizit längst beseitigt hat.

Und ausserdem gilt ...

Viele der hier dargestellten Probleme beschränken sich nicht auf die Noten als Mittel zur Qualifikation von Leistungen, sondern sind in jeder Beurteilung gegenwärtig. Lehrkräfte sind auch nur Menschen, und von Menschen ist bekannt, dass ihre Wahrnehmungen und ihr Urteil nicht a priori wahr und gerecht ist, sondern verschiedenen Fehlern und Verzerrungen unterliegt. Diese allgemein anerkannte menschliche Unzulänglichkeit kann nie vollständig eliminiert werden, aber sie kann durch Bewusstmachung und geeignete Beobachtungs- und Beurteilungsinstrumente vermindert werden (vgl. Kleber 1978; Fittkau et al. 1981; Sacher 1996).

Alternativen im Rahmen der Verwendung von Noten

Das bloße Ersetzen der Noten durch Worte ist keine Lösung der Probleme, und ein Verzicht auf Beurteilung im Unterricht ist auch aus pädagogischer Sicht nicht zu verantworten; Beurteilung gehört zum Lehr-Lern-Prozess. Die heutige Beurteilung krankt an den Noten, aber nicht an ihnen allein. Die Notengebung ist der sichtbare Ausdruck eines zentralen Problems, das beim herrschenden Verständnis von Beurteilung als Leistungsbeurteilung anzusiedeln ist: Schülerinnen und Schüler werden vorwiegend mit anderen verglichen, und dieser Vergleich beantwortet

hauptsächlich die Frage, ob ein Schüler oder eine Schülerin besser oder schlechter sei als andere. Damit dominiert die selektive Funktion von Beurteilungen das Schulleben und die Unterrichtspraxis.

Alternativen setzen einerseits bei diesem Verständnis an und verlangen ein vermehrt lernprozessunterstützendes, differenziertes Verständnis von Leistungsbeurteilungen (vgl. Kap. 2). Andererseits wurde und wird versucht, Alternativen zur gängigen Praxis der klassen- und lehrkraftabhängigen Leistungsmessung aufzubauen. Diese Alternative setzt auf die Vermeidung der vielen genannten Mängel durch testtheoretisch abgestützte Verfahren der Leistungsmessung. Eine dritte Alternative mit verschiedenen Varianten geht davon aus, dass die Ersetzung von Noten durch Lern- und Entwicklungsberichte oder Beurteilungsgespräche als Form der Beurteilung und Berichterstattung bildungspolitisch nur auf der Primarstufe zu realisieren ist. Also wird an verschiedenen Orten vorgeschlagen und versucht, die Bedeutung und den Umgang mit Noten und Notenskalen zu verändern, um einen Teil der Mängel zu beheben und die lernzielorientierte Bezugsnorm zur Geltung zu bringen.

Flammer et al. schlugen schon 1979 vor, die Schulnote von einer Reihe ihrer vielfältigen, offiziellen und geheimen Funktionen zu entlasten, denn diese sei überfordert. Die Vorschläge zur Entlastung gehen von ihrer Verwendung im Unterricht bis zu ihrer administrativen Funktion. So sind Noten als administrative Entscheidungsgrundlagen im Rahmen der Promotion oder eines Übertritts geeignet, wenn allen bewusst ist, dass sie eine vereinfachende Zusammenfassung umfangreicher Informationen sind. Noten sollen nur das Leistungsniveau am Ende einer bestimmten Unterrichtsperiode betreffen, und das wäre ein ganzes Schuljahr. Notenzeugnisse sind nur am Schuljahresende und Noten sind nur in den Promotionsfächern zu erteilen. Zwischendurch sollen auch für Prüfungsergebnisse keine Noten erteilt werden. Benotet werden soll am Ende des Schuljahres das Leistungsniveau, das als Voraussetzung für den nachfolgenden Unterricht gilt, also nicht alle Lerngegenstände und Leistungen sollen Gegenstand der Notengebung sein. Wenn die Voraussetzungen für künftiges Lernen beurteilt und benotet werden sollen, so genügen zwei Noten bzw. Bewertungen: genügend bzw. ungenügend. Die kurze Informationsform Note muss mit mündlichen Erläuterungen bzw. mit Berichten kommuniziert werden (Flammer et al. 1979 und 1983). Eine Inhaltserweiterung für die bisherige Notenskala ist seit zehn Jahren im Kanton Zürich vorgeschrieben. Zeugnisnoten sind aufgrund der Fachleistungen unter Berücksichtigung weiterer Faktoren im Sinne einer Gesamtbeurteilung zu vergeben. Die Notenskala wurde dabei weder in ihrer Ausdehnung (6 bis 1) noch in der Bedeutung der einzelnen Notenwerte verändert. Diese Alternative macht die Noten nicht aussagekräftiger, aber sie bringt sie dem Status einer Funktionsnote näher, die breit abgestützt anzeigen soll, welches die Empfehlung der Lehrkraft bei Laufbahnen-

scheiden ist. Der Kanton Tessin war der erste, der 1986 die Notenskala verkürzte (6 bis 3), den Noten eine lernzielorientierte Bedeutung gab und das Verrechnen von Noten verbot. Als zweiter Kanton folgte Bern, wo seit den frühen neunziger Jahren den Noten eine lernzielorientierte Bedeutung zugeschrieben wird und ein Laufbahnentscheid nicht von einem Notendurchschnitt oder einer Notensumme abhängig ist. Die Notenskala konnte allerdings nicht verkürzt werden, so dass die ganze Skalenbreite unter der Note 4 das Nichterreichen von Grundanforderungen hochdifferenziert zum Ausdruck bringen kann. Es ist allerdings auch zu vermuten, dass sich über diese Hintertüre die soziale Bezugsnorm wieder einschleicht oder die Gelegenheit geboten wird, diese nie zugunsten einer lernzielorientierten aufgeben zu müssen. Die Verrechnung von Noten hat der Kanton Neuenburg auf der Primarstufe ganz unterbunden, indem die Buchstaben A bis D mit Lernzielbezug die Noten ersetzen.

Ob diese Ansätze zur Verminderung der Mängel und zur Neuorientierung der Notengebung ihre Ziele in der Praxis zu erreichen vermögen, ist ungewiss. Die Vermutung liegt nahe, dass dies auf der selektionsarmen Primarstufe wohl eher gelingt als auf der Sekundarstufe I. Ob diese Vermutung berechtigt ist, wird eine Berner Evaluationsstudie bald zeigen (vgl. Kap. 6).

Die qualitative und intuitive Beurteilung der Lehrkräfte ist aufgrund verschiedener Forschungsergebnisse besser, als die erwähnten und experimentell belegten Mängel aufzeigen. Weiss (1991) kommt deshalb zum Schluss, dass die Lehrkräfte durchaus valable Beurteilungen über die gezeigten Leistungen und Verhaltensformen abgeben, weil sie die Kinder am besten kennen und auch die vorherrschenden Anforderungen der Schule gut einzuschätzen wissen. Sie kennen die Praxis und Praktiken im Schulsystem, also auch das intellektuelle Niveau sowie das Verhalten, das zum Erfolg führt.

4. WIE WIRD AM ENDE DER NEUNZIGER JAHRE BEURTEILT? NATIONAL UND INTERNATIONAL

Einleitung

Unter diesem Titel stellen wir die Vielfalt der Beurteilungsbestimmungen und -verfahren in den 26 Kantonen und im Fürstentum Liechtenstein in der obligatorischen Schulzeit dar. Allein schon die grosse Anzahl Kantone macht deutlich, dass es sich um ein schwieriges Unterfangen handelt. Erschwerend kommt noch dazu, dass zweisprachige Kantone oft für jeden Kantonsteil eigene Bestimmungen kennen und dass gleichlautende Begriffe von Kanton zu Kanton Unterschiedliches meinen. Es überrascht also nicht, dass ein Überblick mit Vereinfachungen und eigenen Begriffen arbeiten muss, die Ähnliches zusammenfassen.

Die gesetzlichen Bestimmungen zu den offiziellen Formen und Verfahren der Beurteilung in den einzelnen Kantonen sowie mündliche Informationen von Gewährspersonen bilden die Grundlage für diese Übersicht. Die vier nach EDK-Regionen geordneten Übersichten bringen drei Hauptaspekte summativer Art zur Darstellung:

1. Offiziell vorgeschriebene Beurteilungsformen zur Berichterstattung im Laufe des Schuljahres in der obligatorischen Schulzeit: Heute sind in fast allen Kantonen Selbst- und Fremdbeurteilungen, Lernberichte oder Gespräche neben die Notenzugnisse getreten. Wie es unserem föderalistischen Bildungssystem eigen ist, begab sich jeder Kanton auf einen eigenen Entwicklungsweg: einige früher als andere; einige mit einem eigentlichen Wechsel in der Beurteilungskultur und andere schrittweise; einige bezogen die ganze obligatorische Schulzeit ein, und andere realisierten Neuerungen vorerst auf der Eingangsstufe der Primarschule.
2. Die Mindestanforderungen für eine Promotion: Die Jahrgangsklasse ist in den meisten Kantonen das Organisationsprinzip der Schule. Von Jahr zu Jahr, zum Teil auch von Semester zu Semester muss entschieden werden, ob ein Schüler oder eine Schülerin aufgrund der Leistungen und Lernfortschritte in die nächste Bildungsstufe bzw. ins nächste Schuljahr übertreten kann. Welche Grundlagen für diesen Entscheid beigezogen werden und wie häufig diese Entscheide zu treffen sind, zeigt die zweite Tabelle. Dargestellt wird der Normalfall, nicht aber die überall beschriebenen Sonderfälle, die etwa aus Rücksicht auf

Teilleistungsschwächen oder Fremdsprachigkeit vom normalen Verfahren der Promotion für bestimmte Zeit ausgenommen werden. Die mehrjährigen Lernzyklen, wie sie vor allem in der Westschweiz eingeführt wurden, verlängern auch die Zeiträume einer Promotion und begünstigen damit die formative Beurteilung und das individuumorientierte Lernen.

3. Das Übertrittsverfahren von der Primarstufe in die Sekundarstufe I: Die Entscheide beim Übertritt in die geteilte, kooperative oder integrierte Sekundarstufe I sind so verschieden, dass sich die Darstellung auf einige wesentliche Fragen des Verfahrens beschränkt. Dieser Übertritt zählt immer noch zu den heissesten Phasen der obligatorischen Schulzeit, vor allem wenn die nachfolgende Stufe getrennte Bildungswege anbietet. Entschärfung bringt eine entwicklungsöffnere Struktur, wie sie bei der kooperativen und integrierten Form gegeben ist, bei denen einmal gefällte Entscheidungen häufiger und ohne Zeiteinbusse korrigiert werden können.

Den tabellarischen Übersichten folgen zu jeder EDK-Region Erläuterungen. Diese präzisieren die Daten in den Tabellen und werden mit einem Kommentar abgeschlossen, der spezielle Formen und Verfahren eines Kantons hervorhebt und in einen regionalen und schweizerischen Zusammenhang stellt. Auf die Angabe der umfangreichen Quellen wird verzichtet, ausser wenn diese wörtlich zitiert wurden. Im Anhang sind die Gewährsleute aus den Kantonen aufgeführt, die für weitere Informationen zu den Bestimmungen und zur Praxis in den einzelnen Kantonen kontaktiert werden können.

Die Praxis der Beurteilung in den Klassen, also die formative Beurteilungspraxis, kann diese Übersicht nicht wiedergeben, denn über die formative Praxis bestehen Vermutungen, aber keine systematischen Erhebungen. Es existieren auch nur in wenigen Kantonen verbindliche Empfehlungen zur alltäglichen Beurteilungspraxis. Die Praxis wird an vielen Orten von den Bestimmungen und Verfahren in dem Sinne abweichen, dass sich der Kontakt zwischen Eltern und Schule nicht auf die offizielle Berichterstattung beschränkt und Elterngespräche, die immer mehr zum Normalfall werden, auch Beurteilungen und Entwicklungsberichte beinhalten.

Neben den offiziell gültigen Formen und Verfahren werden vielerorts neue Entwicklungen diskutiert, erprobt oder eingeführt. Diese werden in den Erläuterungen erwähnt, und eine kleine Auswahl wird im Kapitel 5 ausführlicher dargestellt.

Auf die Darstellung der Bestimmungen in den vier Regionen folgt ein Überblick über die Schweiz und das Fürstentum Liechtenstein, in dem eine Gesamtschau der aktuellen Daten versucht wird.

Der letzte Abschnitt dieses Kapitels wirft einen Blick über die Grenzen. Darin werden vor allem Fakten zu einigen Ländern geliefert, die teils vergleichbare, teils aber auch andere Beurteilungskonzepte kennen.

Verbindliche Formen der Lern- und Entwicklungsbeurteilung bzw. der Berichterstattung in der Westschweiz und im Tessin

	GE	VD	NE	JU	VS f	FR f
Beurteilungen/ Jahr (Klassen)	3 (1.–2.) 6 (3.–6.) 4 (7.–9.)	4 (1.–9.)	4 (1.–5.) 2 (6.–9.)	2 (1.–9.) + Ch	2 (1.–9.)	2 (1.–6.) 3 (7.–9.)
1. Kl.	1./2. W*, 3. W'	W', G	1.–3. B; 4. L	1. W 2. W, Gb	W	1. W*, 2. W*
2. Kl.	wie 1.	W', Z, G	wie 1.	wie 1.	N	1. W*, 2. N+Wv
3. Kl.	3 N, 3 Wv	W', G, N*	wie 1.	N: M, F, U W: NF	N	1. W*, 2. W*
4. Kl.	wie 3.	W', Z, G, N*	wie 1.	wie 3.	N	1. W*, 2. N, Wv
5. Kl.	wie 3.	W', G, N*	wie 1.	wie 3.	N	1. W*, 2. W*
6. Kl.	3 N, 3 Wv, E	W', Z, G, N*	N, E, Beob- achtungen	N: M, F, U, D W: NF, 3E	N	1. W*, 2. N, Wv
7./8. Kl.	1.–4. N, V	wie 6.	N	N	N	N
9. Kl.	1.–4. N, V; Zertifikat	wie 6. plus Zertifikat	N	N	N; Diplom/ Zertifikat	N; Zertifikat
Bemerkungen	Notenskalen: PS 6–0, Sek I 6–1	Beurteilungsdossier 1.–9.	E 1.–6.	regelmässige Elterninfor- mation 1–9. mit Ch	Trimester- zeugnisse in Minderheit von Schulen	

BE f	TI
2 (1.–9.)	3 (1.–5.) 2 (6.–9.)
G, B	1./2. B, 3. N*
wie 1.	wie 1.
B, Se, (G), N*	wie 1.
wie 3.	wie 1.
wie 3.	wie 1.
B, Se, G, N*	1. B, 2. N*
B, Se, G, N*	wie 6.
B, Se, (G), N*	1. B, 2. N*; Diplom
1.–6. ab 94/95 7.–9. ab 96/97	Notenskalen PS 6–3, Sek I 6–2

Legende:

- ══ Übertritt in die Sekundarstufe I
- B Lernbericht der Lehrkraft
- Ch Carnet hebdomadaire (JU)
- E Epreuve de référence (NE), Epreuve d'évaluation (VD), Epreuve cantonale (VS), Epreuve commune (JU) (=Vergleichsarbeiten)
- G Beurteilungsgespräch
- (G) Beurteilungsgespräch fakultativ, auf Wunsch von Eltern und/oder Lehrkräften
- Gb Gesamtbeurteilung in Mathematik, Französisch mit suffisant/insuffisant (JU)
- L Lettres: Buchstaben A, B, C, D mit Lernzielbezug
- N Noten im Zeugnis ohne Angabe der Bezugsnorm
- N* lernzielorientierte Bedeutung der Noten im Zeugnis
- NF Nebenfächer
- PS Primarschule
- Se Selbstbeurteilung durch die Schülerinnen und Schüler
- Sek I Sekundarstufe I
- U Umwelt
- V Verhaltensbeurteilung mit Worten oder Noten 6–0
- W Lernzielbezogene Wortetiketten
- W* Wortetiketten zur Verhaltensentwicklung und zum Fortschritt in den Fachbereichen
- W' Wortetiketten zur Verhaltensentwicklung und Bilanz des Fortschritts in den Fachbereichen
- Wv Wortetiketten zur Verhaltensentwicklung
- Z Zeugnis

Promotionsbedingungen in den Kantonen der Romandie und im Tessin 1998/99

	GE	VD	NE	JU	VS f
1. Kl.	Promotion im Prinzip automatisch	Promotion im Prinzip automatisch	Promotion im Prinzip automatisch	Promotion im Prinzip automatisch	Promotion im Prinzip automatisch
2. Kl.	Promotion im Prinzip automatisch	Gesamtbeurteilung mit Bd, Lernziel-erreichung	Lernziel-erreichung	Lernziel-erreichung in F, M	Ø 4 aus M/F und Ø 4 aus allen Fächern
3. Kl.	F1, F2, M je Note ≥ 3 oder 1 Note $2+2x \geq 4$	Promotion im Prinzip automatisch	Promotion im Prinzip automatisch	Promotion im Prinzip automatisch	wie 2. Kl.
4. Kl.	wie 3. Kl.	Note ≥ 4 in allen Fächern; Prognose	Promotion im Prinzip automatisch	8 Notenpunkte aus F + M	wie 2. Kl.
5. Kl.	wie 3. Kl.	Promotion autom., Zuteilung in 3 Niveaufächer	Lernziel-erreichung	Promotion im Prinzip automatisch	wie 2. Kl.
6. Kl.	wie 3. Kl.	Übertrittsverfahren	Ø 4 aus allen Fächern + Ø4 in F, M	8 Notenpunkte aus F, M	wie 2. Kl.
7.-9. Kl.	Ø 3,5 in allen Fächern oder 14 Punkte in 4 HF, Minimalnote 3 in F bzw. je nach Schultyp in L/ M/D. Kompensation von tiefen Noten möglich	Note ≥ 4 in allen Fächern; Prognose	Ø 4 aus allen Fächern + max. eine Note < 4 in F, M, A + weitere Bedingungen (vgl. Erläuterungen)	Niveaun-terricht in F, M, D. Niveauperbleib mit Note 4; -aufstieg mit $\geq 5,5$; Remotion nur in Niveau C, wenn mehr als eine Jahresnote unter 4	Ø 4 in Hauptfächern F, M, D oder in 2 von 3 Fächern der Niveaus I bzw, II Noten ≥ 5 + Ø 4 in allgemeinen Fächern
Bemerkungen	Zwei Modelle auf der Sek. I: getrennter oder integrierter Schultyp	Zweijahreszyklen auf der Primarstufe	Mehrjahreszyklen auf der Primarstufe (1.-3., 4./5. Klasse)	Zweijahreszyklen auf der Primarstufe	Zwei Formen der auf der Sek. I: getrennte oder integrierte Klassen

FR f	BE f	TI
Promotion im Prinzip automatisch	Lernziel- erreichung; Antrag gestützt auf Gesamt- beurteilung	keine Promotion
Globalnote 4 in M, F	wie 1. Kl.	Mindestnote 4 in allen Fächern
Promotion im Prinzip automatisch	wie 1. Kl.	keine Promotion
Globalnote 4 in M, F	wie 1. Kl.	keine Promotion
Promotion im Prinzip automatisch	wie 1. Kl.	Mindestnote 4 in allen Fächern
Globalnote 4 in M, F	Übertritts- verfahren	Promotion automatisch
Ø 4 in allen Fächern + Ø 4 aus M/F in der Section pra- tique; M, F, D für die Section générale; M, D, F, L/E in der Section prégygma- siale	Lernziel- erreichung in M, F, D; Antrag gestützt auf Gesamt- beurteilung	Promotion automatisch
Primarstufe neu ab 1999 sukzessive ab 1. Klasse	1.–6. Klasse ab 1994/95, 7.–9. Klasse ab 1996/97	Mehrjahres- zyklen auf der Primarstufe (1./2., 3.–5. Klasse)

Legende:

≡	Übertritt in die Sekun- darstufe I
Ø	Durchschnitt
Bd	Beurteilungsdossier
D	Deutsch
E	Englisch
F	Französisch
F1	Französisch: Ausdruck, Verstehen mündlich und schriftlich
F2	Französisch: Grammatik, Rechtschreibung
HF	Hauptfach
L	Latein
M	Mathematik
PS	Primarstufe
Sek. I	Sekundarstufe I

Übertrittsverfahren 1998/99 in der Westschweiz und im Tessin

Die Tabelle zeigt wesentliche Merkmale der Verfahren zur Zuweisung von Schülerinnen und Schülern in die Sekundarstufe I (ohne Untergymnasium).

	GE	VD	NE	JU
Gemeinsame Schulbildung für alle vor der Selektion (in Jahren)	6	6*	6*	6
Vergleichsarbeiten in den zwei Jahren vor der Selektion	ja	ja	ja	ja
Beobachtungs- und Beurteilungsinstrumente für Lehrkräfte ...	ja	ja	ja	nein
... und für Eltern	nein	nein	nein	nein
Offizielle Entscheidungsgrundlagen	N in F1, F2, M, B, E, psychopäd. Test, ÜG	E, gB mit Bd, ÜG	N aller Fächer, E, Beobachtungen ÜG	für die Niveau-zuteilung in D, F, M; 2E, N aus ZZ
Übertrittsgespräch(e) mit Eltern zielen auf Zuweisungsantrag durch	Lehrkraft	Konferenz der Lehrkräfte	Konferenz der Lehrkräfte	Elternwahl in Grenzfällen
Bei Uneinigkeit über Zuweisung liegt der Entscheid bei	Direktion des CO	Konferenz Lehrkräfte	Instanzenweg	Instanzenweg
Zuteilungsquoten auf der Sek. I (kantonale Richtwerte)	nein	nein	nein	ja
Erste Promotion auf der Sek. I nach (Jahre)	1	1	1	12 Wochen
Bemerkungen		* Sek. I ab 5. Klasse, 6. Klasse mit drei Niveaufächern ab 7. Klasse 3 Schultypen	* Sek. I. ab 6. Klasse, ungeteilt; ab 7. Klasse drei Schultypen	Wahl von Optionen gemäss Niveau-zuteilung

VS f	FR f	BE f	TI
6	6	6	7
ja	nein	ja	ja
ja	ja	ja	nein
ja	ja	ja	nein
Bb mit N, gB, Verhaltensbeurteilung durch Eltern, ÜG	Elternwunsch, Lempf, N aus F, M MU, P	Lempf, Se, Elternantrag	N in den Niveaufächern M, F, D
Lehrkraft	Entscheidungsgrundlagen	alle-Beteiligten zusammen	–
Elternweg	Direktion der CO	Schulkommission	–
nein	nein	nein	nein
1	1/2	1/2	1
Übertrittsverfahren ab Schuljahr	Einführung 1996/97	ab 1997/98	ab 8. Schuljahr Niveaufächer in M, F, D

Legende:

- B Bericht der Lehrerschaft
- Bb Beurteilungsbogen
- Bd Beurteilungsdossier
- CO Cycle d'orientation
- D Deutsch
- E Epreuve de référence (VD), Epreuve cantonale (GE), Epreuve d'orientation (NE) (= Vergleichsarbeiten)
- F1 Französisch: Ausdruck, Verstehen mündlich und schriftlich
- F2 Französisch: Grammatik + Rechtschreibung
- gB ganzheitliche Beurteilung durch Lehrkraft
- Lempf Empfehlung der Lehrkraft
- N Noten
- M Mathematik
- MU Mensch und Umwelt
- P Prüfung im Rahmen des Übertritts (Aufnahme-, Grenzfall-, Zuteilungsprüfung)
- ÜG Übertrittsgespräch(e) mit Eltern (und Kindern)
- Z Zeugnis

Überblick über die EDK-Region Westschweiz und Tessin

Im Überblick werden die Gemeinsamkeiten und hervorstechenden Besonderheiten einer Region und einzelner Kantone herausgehoben. Ausführlicher informieren die Erläuterungen zu den einzelnen Kantonen.

Die Struktur der Primarschule in sechs Kantonen (GE, NE, JU, TI, VD, FRf) ist in Lernzyklen von 2 oder 3 Jahren aufgeteilt. Lehrplan und Lernziele sind auf zwei bzw. drei Jahre angelegt und ermöglichen so offiziell einen Lern- und Entwicklungszeitraum ohne Promotion von mehr als dem sonst üblichen einen Schuljahr.

Beurteilung und Berichterstattung

Die Häufigkeit der offiziell vorgeschriebenen Berichterstattungen pro Jahr ist uneinheitlich und liegt zwischen zwei und vier Berichterstattungen in unterschiedlicher Form.

jährliche Berichterstattungen	zweimal	dreimal	viermal
Primarstufe	BE f, FR f, JU*, VS f	GE**, TI	NE, VD
Sekundarstufe I	BE f, JU*, NE, VS f, TI	FR f	GE, VD

* Mit dem «Carnet hebdomadaire» ist wöchentlich ein Informationsaustausch gewährleistet.

** 3. bis 6. Klasse jährlich 6 Berichtstermine; dreimal Leistungsnoten und dreimal Verhaltensbeurteilung

In den unteren Klassen der Primarschule werden die Leistungen und die Lernentwicklung mittels Eintragungen auf Skalen ausgedrückt. Die Skalen sind lernzielbezogen und die Lernfortschritte rund um den Begriff «ausreichend» skaliert. Der Beginn von Ziffernnoten als Ausdrucksform für die Leistungen in Zeugnissen ist auf unterschiedliche Zeitpunkte festgelegt. Zu unterscheiden ist weiter, ob die Bedeutung der Noten allgemein und damit undifferenziert ist (Note 4 = genügend) oder einen definierten Bezug zu den Lernzielen hat (Note 4 = Lernziele erreicht) oder Ausdruck einer Gesamtbeurteilung ist.

Zeugnisnoten ab	1. Kl.	2. Kl.	3. Kl.	4. Kl.	5. Kl.	6. Kl.
traditionelle Bedeutung der Noten		VS f	GE, JU*			NE*
lernzielorientierte Bedeutung der Noten	TI, NE*	FR f (nur Primar)	BE f, VD			

JU*: Primarschule: Noten nur in Mathematik und Französisch, sonst Wortetiketten

NE*: Primarschule, 1. bis 5. Kl.: Statt Noten Buchstaben A–D mit Lernzielbezug

Die Notenskala variiert ebenfalls: Die am häufigsten vorkommende Skala von 6 bis 1 kennen die drei Kantone BE f, JU, VS f; GE und FR f nur auf der Sekundarstufe I. Im Kanton Waadt reicht die Skala von 6 bis 2 und in der Genfer Primarschule sogar von 6 bis 0, wobei die Marke genügend bei der Note 3 angesetzt ist. 6 bis 0 wird an der Genfer und der Neuenburger Sekundarstufe I für die Verhaltensbeurteilung angewandt. TI und ab 1999 FR f kommen auf der Primarstufe mit 6 bis 3 aus.

Schullaufbahnentscheide

Die jährliche Promotion auf der Primarstufe kennen nur noch die Kantone BE f und VS f, wobei die Promotion nach dem ersten Schuljahr in der Regel von geringer Bedeutung ist oder wegfällt (VS f). In den anderen Kantonen ist ein Laufbahnentscheid am Ende eines Zyklus vorgesehen.

Zwei Methoden zur Entscheidungsfindung kommen zur Anwendung: 1. Es werden, sobald Notenzeugnisse verlangt sind, Notendurchschnitte aus bestimmten Fächern berechnet, so dass ungenügende Noten mit guten Noten kompensiert werden können (GE, JU Ende 1. Zyklus, NE ab 6. Kl., FR f ab 7. Kl., VS f). 2. In den entscheidbestimmenden Fächern (alle Fächer oder alle Hauptfächer) sind die Lernziele einer Klasse oder des Zyklus zu erfüllen (BE f, JU ab 2. Zyklus, NE bis 5. Kl., FR f bis 6. Kl., TI, VD).

In der Waadt wird die bedingte Promotion eingeführt, d. h. eine vereinbarte Fördermassnahme muss in einer bestimmten Zeit erfolgreich sein, was überprüft wird.

Übertrittsverfahren

Die Übertrittsverfahren von der Primarschule in die Sekundarstufe I in der Westschweiz sind vielfältig. Das Tessin kommt als einziger Kanton ohne Verfahren aus,

da alle Schülerinnen und Schüler mit Promotion in die Scuola media unificata wechseln. Erst Ende 7. Klasse werden die Lernenden aufgrund der erreichten Fachnoten in 3 Fächern auf zwei Niveaus aufgeteilt und unterrichtet.

Waadt und Neuenburg haben als einzige Kantone ein Übertrittsverfahren, das vollständig von der Sekundarstufe I durchgeführt wird, so dass die Primarschule von diesen Aufgaben entlastet ist. Die Sekundarstufe I beginnt in diesen Kantonen allerdings bereits in der 5. bzw. 6. Klasse. Die Waadt kennt ein zweistufiges Übertrittsverfahren. 1. Am Ende der 5. Klasse werden die Schülerinnen und Schüler in den Fächern Französisch, Deutsch und Mathematik auf die zwei unterschiedlich anspruchsvollen Niveaueurse in der 6. Klasse aufgeteilt. 2. Im 2. Semester der 6. Klasse werden die Lernenden aufgrund ihres Beurteilungsdossiers auf drei Schultypen aufgeteilt. In Neuenburg, wo das Übertrittsverfahren in der 6. Klasse ganz in der Verantwortung der Sekundarstufe I liegt, werden die Entscheidungsgrundlagen (Erfahrungsnoten, Lehrerempfehlung, Ergebnis der kantonalen Orientierungsprüfung) in Buchstabencodes (A, B, C) umgewandelt. Gewisse Codekombinationen ermöglichen den Eintritt in einen der drei Schultypen der Sekundarstufe I.

In allen Kantonen werden im Rahmen des Übertrittsverfahrens ein oder zwei Vergleichsarbeiten in den Hauptfächern geschrieben. Die Resultate werden mit mehr oder weniger Gewichtung, offiziell oder konsultativ ins Verfahren einbezogen.

Die Eltern werden in alle Verfahren persönlich einbezogen. Ihr Wunsch für die Zuteilung in einen bestimmten Schultyp ist Diskussions- und Beratungsgrundlage. Der Letztentscheid liegt aber bei den Schulinstanzen, d. h. bei der Lehrerkonferenz, bei der Direktion der aufnehmenden Schule oder bei den Schulbehörden. Zwei Ausnahmen: Im Jura wie im ganzen Wallis wird der Elternwunsch in Grenzfällen massgebend für die Zuteilung.

Kommentar

Die Organisation von Lernzyklen von zwei oder drei Jahren auf der Primarschule ist in der Westschweiz und im Tessin weiter fortgeschritten als in der Deutschschweiz, wo die ersten zwei Schuljahre als Zyklus verstanden werden. Die offizielle Anzahl Berichterstattungen pro Jahr ist in vier Kantonen häufiger als in den meisten Kantonen der Schweiz, nämlich mehr als zweimal jährlich. Die Ziffernnoten sind aus der ersten Klasse fast ganz verschwunden (Ausnahme: Tessin) und werden in vier von acht Kantonen erst in der dritten Klasse eingeführt. Dabei ist zu beachten, dass in vier Kantonen die Noten eine lernzielorientierte Bedeutung aufweisen.

Promotionsentscheide, dank der Lernzyklen weniger häufig als in der Deutschschweiz, werden häufiger aufgrund von Notendurchschnitten und seltener aufgrund der Lernzielerreichung gefällt. In zwei Kantonen (NE, VD), einmalig in der Schweiz, liegt das Übertrittsverfahren ganz in den Händen der Sekundarstufe I, was mit der Dauer der Primarschule zusammenhängt (vier bzw. fünf Jahre). Die Vergleichsprüfungen sind ein überall praktiziertes Mittel und bilden eine mehr oder weniger gewichtige Entscheidungsgrundlage beim Übertritt.

Erläuterungen zu den einzelnen Kantonen

Genf

Beurteilung und Berichterstattung

In der ersten und zweiten Klasse der Primarschule findet dreimal jährlich eine Berichterstattung statt, in den Klassen 3 bis 6 sind es sechs Termine, aufgeteilt in dreimal Verhaltensbeurteilung und dreimal Beurteilung von Fachleistungen mit Noten. Auf der Sekundarstufe I liegt die Frequenz bei vier Berichterstattungen pro Jahr. In den Klassen 1 und 2 werden je zweimal die Lernfortschritte in allen Fächern und die Verhaltensentwicklung mit «sehr zufriedenstellend», «zufriedenstellend» und «wenig zufriedenstellend» formativ beurteilt. Am Ende des Schuljahres werden im dritten Zeugnis in allen Fächern die Fortschritte im Hinblick auf Lehrplanziele mit «genügend» und «nicht genügend» summativ qualifiziert.

Von der 3. bis zur 6. Klasse werden die erteilten Fächer dreimal benotet, wobei die Skala auffällt: Sie reicht von 6 (excellent) bis 0 (nul) und die 3 gilt als genügend (médiocre = mittelmässig). Neben den Fachleistungen werden dreimal pro Jahr zwölf Aspekte des Verhaltens nach der Häufigkeit ihres Auftretens bei einem Schüler oder bei einer Schülerin beurteilt: sehr häufig, häufig, manchmal, selten. Die ganze Berichterstattung wird mit einem Kommentar zur schulischen Arbeit ergänzt. Im dritten Trimester der 6. Klasse, im Rahmen des Übertrittsverfahrens, kommen noch weitere Beurteilungen dazu, so z. B. eine kantonale Prüfung.

Auf der Sekundarstufe I mit viermaliger Berichterstattung jährlich werden die Fachleistungen mit Noten von 6 bis 1 qualifiziert. Eine genügende Leistung wird mit der Note 4 ausgedrückt, die «zufriedenstellend» bedeutet. Die Trimester- und Jahresnoten werden in Zehntelpunkten ausgedrückt. Pro Beurteilungsperiode wird eine Vergleichsarbeit geschrieben, die zu maximal 30% in die Fachnote einfließen darf. Das Verhalten wird in wenigen globalen Aspekten beurteilt, wobei sowohl Noten (6 bis 0) als auch Kommentare gesetzt werden können. Zunehmend mehr Schulen haben die Note für «Betragen» fallengelassen.

Schullaufbahntscheide

Von der ersten zur zweiten und auch zur dritten Klasse ist die Promotion «im Prinzip automatisch». Sie gründet auf der Jahresbilanz der Fortschritte in allen Fächern, insbesondere in Französisch und Mathematik. Ausnahmen sind möglich, wenn die Fortschritte deutlich hinter den Erwartungen zurückbleiben und die Gesamtbeurteilung der Person keine günstige Prognose erlaubt. Ab der 3. Klasse sind eine Anzahl Notenpunkte aus den Fächern Französisch (2 Noten) und Mathematik für die Promotion erforderlich, nämlich mindestens Note 3 (mittelmässig) in allen drei Promotionsfächern oder eine Note 2, die durch zwei Noten 4 oder höher kompensiert werden muss.

Auf der Sekundarstufe I ist die Promotion je nach Schultyp unterschiedlich geregelt. Für die in Schultypen aufgeteilte Struktur der Sekundarstufe I gilt zuerst eine Basisnorm, die besagt, dass 1. in allen Fächern durchschnittlich die Note 3,5 (genügend) erreicht werden muss und 2. in vier bzw. fünf Fächern einer ersten Fächergruppe mindestens die Notensumme 14 bzw. 17,5 erreicht werden muss. Gewisse Abweichungen von dieser Basisnorm werden toleriert, wobei Zehntelsnoten bei den Toleranzgrenzen eine Rolle spielen. Weiter ist im Schwerpunkt eines Schultyps die Mindestnote 3 im Schwerpunktfach unerlässlich für die Promotion, so z. B. in Latein in der «section latine» oder in Mathematik in der «section scientifique». In den anderen Schulen mit Niveauunterricht in Deutsch und Mathematik ab der 8. Klasse als Strukturmerkmal sind in den Niveaus unterschiedliche Notendurchschnitte für den Verbleib in einem Niveau erforderlich, so z. B. Note 4 und höher im Niveau A oder eine Note zwischen 3 und 3,9 im Niveau B.

Übertrittsverfahren

Die Elemente, die einem Übertrittsentscheid gegen Ende der 6. Klasse zugrunde liegen, sind vielfältig: a) Notenwerte in den benoteten Fächern Französisch, Mathematik, Geschichte und Geographie, wobei Mathematik und Französisch promotions- und selektionswirksamer sind als die anderen Fächer, b) kantonale Prüfung, deren Notenergebnis in den Notendurchschnitt des 3. Trimesters einfließt, c) Bericht der Klassenlehrkraft, worin Verhaltensbeobachtungen und die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler beschrieben werden, d) psychopädagogischer Test, e) Gespräch mit den Eltern, f) Beurteilung der anderen Fächer in Worten, g) Verhaltensbeurteilung nach 12 Aspekten. Für die heterogenen Klassen der Schulen mit Niveauunterricht ist die Erfüllung der Promotionsbedingungen ausschlaggebend für den Übertritt in die ungeteilte 7. Klasse. Für die einzelnen Schultypen der Schulen mit getrennten Bildungsgängen ab der 7. Klasse sind in erster Linie die Notenwerte in den Fächern Mathematik und Französisch (zwei Noten) ausschlaggebend. In allen Fächern mindestens Note 4 berechtigt zum Eintritt in die «section latino-scientifique». Die Noten 3,5, 3,5 und 3 in beliebiger Verteilung auf die Fächer berechtigt zum Eintritt in die «section générale». Auf Wunsch der Eltern

können die anderen Entscheidungselemente einbezogen werden und zu einem abweichenden Entscheid führen, d. h. zu einer höheren Einstufung, als dies die Notenwerte ermöglichen würden. Den Letztentscheid fällt aber die Direktion des «Cycle d'orientation».

Kommentar

Die offizielle Berichterstattung im Kanton Genf ist in der obligatorischen Schulzeit dreigeteilt. In den ersten zwei Primarschuljahren werden die Lernfortschritte sowie die Verhaltensentwicklung global nach dem Mass der Zufriedenheit beurteilt und im Zeugnis ausgewiesen. Die Promotion ist Sache der Lehrperson und basiert auf ihren Beobachtungen und Einschätzungen bezüglich der individuellen Entwicklung. Ab der 3. Klasse erfolgt der Wechsel von der individuumorientierten zur summativen Beurteilung. Es werden Noten für die Leistungsbeurteilung in Mathematik und Französisch eingeführt und die anderen Fächer mit Worten beurteilt. 12 Aspekte des Verhaltens werden nach der Häufigkeit ihres Auftretens beurteilt. Die Notenskala mit den Werten 6 bis 0 wie auch die Note 3 als Ausdruck für genügende Leistung sind aussergewöhnlich für die Schweiz und gelten auch im Kanton Genf nur für die Primarschule.

Auf der Sekundarstufe I werden alle Fächer benotet und das Verhalten wird noch summarisch unter den Aspekten «Benehmen» und «Fleiss» beurteilt. Die Notenskala von 6 bis 1 und mit einem Schnitt zwischen «genügend» und «ungenügend» bei 3,5 zählt wieder zur schweizerischen Normskala. Die Promotion in den mehrheitlich nach Schultypen organisierten Schulen ist recht komplex. Die Bedingungen und die erlaubten Abweichungen sowie die Errechnung von Noten auf Zehntelpunkte lassen vermuten, dass im Lauf der Zeit diese Ausdifferenzierung aufgebaut wurde, um bei Entscheiden Gerechtigkeit einerseits und Beurteilungssicherheit andererseits zu erlangen.

Reformen der Beurteilung sind im Gange. Im Rahmen der «Réforme de l'enseignement primaire» ist es in den 15 beteiligten Primarschulen zu einer stärkeren Betonung der formativen Beurteilung gekommen. Vier Wege einer Erneuerung der Beurteilung werden in den einzelnen Schulen mit unterschiedlicher Gewichtung besprochen: 1. Die Beurteilung soll den individuellen Lernweg ins Zentrum stellen, so dass Beurteilen immer auch Unterstützen beabsichtigt. 2. Die Beurteilung umfasst alle Kompetenzen. 3. Die formative Beurteilung wird grundsätzlich aufgewertet und die notwendigen Beurteilungsinstrumente formativer und summativer Art entwickelt. 4. Für die Berichterstattung und den Dialog mit den Eltern werden neue Formen entwickelt und erprobt.

Auf der Sekundarstufe I wird in einigen Schulen die drei- statt viermalige Beurteilung erprobt. Die formative Beurteilung wird im Fachunterricht in Projekten an

verschiedenen Schulen aufgenommen und praktiziert. Verschiedene weitere Projekte sind darauf angelegt, die gegensätzlichen Ziele der formativen und zertifikativen Beurteilung in geeigneter Weise zu entflechten.

Waadt

Ab dem Schuljahr 1998/99 beginnt die stufenweise Einführung der grundlegenden Reform des Waadtländer Bildungssystems unter dem Titel «Ecole vaudoise en mutation» (EVM), der das Volk Ende 1996 zugestimmt hat. Für das Beurteilungssystem sind die folgenden strukturellen Merkmale von Bedeutung: Die Jahrgangsklasse wird auf der Primarschule in Lernzyklen von zwei Jahren übergeführt, und die 5. und 6. Klasse sind der Sekundarstufe I zugeteilt. Sie sind ungeteilt und eigentliche Orientierungsjahre, die mit einem Übertrittsverfahren in die drei Schultypen der Sekundarstufe I enden. Die dargestellten Formen und Verfahren der Beurteilung für den Kanton Waadt beziehen sich ausschliesslich auf das neue Beurteilungssystem im Rahmen der EVM. Der Einführungsplan sieht vor, dass die neue Beurteilung an zwei Punkten der Schullaufbahn beginnt und sukzessive definitiv eingeführt wird: Im Schuljahr 1998/99 beginnen alle 5. Klassen und ab 2000/01 alle 1. Klassen der Primarschule.

Beurteilung und Berichterstattung

In der ganzen Schulzeit gibt es jährlich viermal oder alle 9–10 Wochen eine Berichterstattung. In allen Klassen wird die neu einzuführende Berichterstattung aus zwei Teilen bestehen: einer globalen Verhaltensbeurteilung und einer Beurteilung der Zielerreichung. In den ersten zwei Zyklen der Primarschule (1./2. bzw. 3./4. Klasse) werden drei Verhaltensaspekte in einer dreistufigen Skala beurteilt. Diese Skala reicht von «wenig befriedigend» über «befriedigend» bis «sehr befriedigend». Die Unterrichtsbereiche werden mit der gleichen Skala beurteilt, wobei die Arbeit in den Fächern Gegenstand der Beurteilung ist. Im zweiten Zyklus der Primarschule (3./4. Klasse) werden die Noten «wenig befriedigend» = 2, «befriedigend» = 4, «sehr gut» = 6 sowie die Zwischennoten 3 und 5 eingeführt.

Die Sekundarstufe I beginnt mit dem Übergangszyklus, der die 5. und 6. Klasse umfasst. Die globale Verhaltensbeurteilung besteht aus fünf Aspekten, die in einer Fünferskala einzutragen sind. Drei Skalenwerte sind bezeichnet mit «nicht befriedigend», «befriedigend» und «sehr befriedigend». Die Zwischenwerte haben keine Umschreibung. Die gleiche Skala und dieselben Bezeichnungen werden auch für die Beurteilung der Fächer verwendet. Zusätzlich erhält jeder Skalenwert ein Notenäquivalent zwischen 2 («nicht befriedigend») und 6 («sehr befriedigend»). Die Notenwerte beziffern den Grad der Beherrschung der Basislernziele. Ab dem Übergangszyklus wird das Zeugnis auch von den Kindern unterschrieben. In den Klas-

sen 7 bis 9 ist die Art der Zeugnisse noch nicht festgelegt, doch werden diese vermutlich in allen drei Schultypen die erwähnten Formen übernehmen.

Das Beurteilungsdossier für alle Zyklen und Klassen, das die Kommunikation zwischen Schule und Elternhaus unterstützen soll, enthält drei Teile: 1. von den Schülern gemeinsam mit den Lehrern ausgewählte und von letzteren mit Kommentaren versehene Arbeiten, die zusammen mit den Eltern diskutiert werden, 2. Dokumente, die Rechenschaft ablegen über Fortschritte im Lernprozess, 3. offizielle Dokumente, die Berechtigungen für Übertritte und die Beschreibung der Schullaufbahn belegen.

Schullaufbahnentscheide

Die Bildung von Lernzyklen von zwei Jahren bis zum 6. Schuljahr macht die jährliche Promotion überflüssig, d. h. innerhalb eines Lernzyklus findet eine automatische Promotion statt. Ausnahmen sind möglich. Die Erreichung der Basislernziele in allen unterrichteten Fächern oder Unterrichtsbereichen (ab 3. Klasse \geq Note 4) ist Voraussetzung für den Übertritt in den nächsten Zyklus oder in die nächste Klasse ab dem 7. Schuljahr. Das Verrechnen von Notenwerten ist unzulässig, so dass nicht mit Durchschnittsnoten operiert werden kann. Bei Nichterreichen der Lernziele gemäss Lehrplan ist nicht automatisch eine Repetition angesagt, sondern eine umfassende Beurteilung unter Einbezug der Eltern läuft an. Wenn das Ungenügen wenig wichtig ist, erfolgt die Promotion. Wenn das Ungenügen sektoriell ist, wird eine Vereinbarung getroffen, welche die zu erreichenden Lernziele aufzählt, die Bedingungen der Unterstützung umschreibt, eine Frist enthält und eine Kontrollprüfung vorschreibt. Beim Bestehen dieser Kontrollprüfung erfolgt die Promotion. Wenn aber generelles Ungenügen festgestellt wird, erfolgt eine Repetition.

Übertrittsverfahren

Das Übertrittsverfahren ist zweistufig organisiert: 1. Am Ende der 5. Klasse werden die Schülerinnen und Schüler in den Fächern Französisch, Deutsch und Mathematik auf zwei unterschiedlich anspruchsvolle Niveaueurse aufgeteilt. 2. Im 2. Semester der 6. Klasse werden die Lernenden aufgrund ihres Beurteilungsdossiers auf drei Schultypen (voie de baccalauréat, voie générale, voie à option) aufgeteilt, die vom 7. bis 9. Schuljahr angeboten werden. Am Ende der 7. Klasse kann unter bestimmten Bedingungen von einem Typ zum anderen gewechselt werden. Die Aufteilung auf die Niveaueurse stützt sich auf das Beurteilungsdossier; insbesondere werden das Arbeitsverhalten, das Lernverhalten und die Haltung in verschiedenen Lernformen, die Entwicklung der Fachleistungen und die Meinung der Lernenden und ihrer Eltern in die Entscheidung durch die Lehrerkonferenz einbezogen. Ein Wechsel des Niveaus ist nach einem Semester möglich, wenn die Entwicklung dies nahelegt.

In der 6. Klasse finden auch zwei kantonal organisierte «Epreuves de référence» statt. Sie dienen der Harmonisierung des Leistungsniveaus und informieren die Schüler über den Stand der Beherrschung der Lernziele. Die Zuteilung auf einen der drei Schultypen stützt sich auf fünf Elemente: das Ergebnis der kantonalen Prüfung, die Leistungsbeurteilungen in den Zeugnisperioden der 6. Klasse, eine globale Beurteilung des Arbeitsverhaltens, die Arbeit in den Niveaufächern und die persönlichen Interessen. Ein Zuteilungsvorschlag wird den Eltern vorgelegt. Wenn der Wunsch der Eltern und der Vorschlag nicht übereinstimmen, findet ein Einigungsgespräch statt. Kommt es zu keiner Einigung im Gespräch, entscheidet die Lehrerkonferenz über die Zuteilung.

Kommentar

Das Projekt «Ecole vaudoise en mutation» (EVM) bringt auf allen Schulstufen der obligatorischen Schulzeit Neuerungen, die bis Mitte des nächsten Jahrzehnts in allen Klassen eingeführt werden. Die Beurteilung wird über die Fachleistungen hinaus auf das Verhalten ausgeweitet und erhält damit eine umfassendere Ausrichtung. Die explizite Erwähnung von drei Funktionen der Beurteilung, nämlich die formative, die informative und die zertifikative, zeigt auch die Intention, eine Entflechtung herbeizuführen. Die offizielle Berichterstattung ist häufiger als in anderen Kantonen, die in der Regel die Häufigkeit reduzieren oder unterschiedliche Formen wählen. Alle neun Wochen ist eine informative Beurteilung in Form einer Bilanz vorgesehen. Die Zielorientierung der Notengebung ab der 3. Klasse wird dadurch gewährleistet, dass die Note 4 das Erreichen von Basiszielen anzeigt und die Noten untereinander nicht verrechnet werden können. Die Notenskala, die vor der EVM – einmalig für die Schweiz – von 10 bis 1 reichte, ist auf 6 bis 2 verkürzt worden und besteht nur aus ganzen Werten.

Die Schullaufbahnentscheide sind bis zur 6. Klasse nur alle zwei Jahre vorgesehen. Für die Promotion ist in erster Linie die Erreichung der Basislernziele erforderlich, in zweiter Linie eine umfassende Gesamtbeurteilung. Zwischen Promotion und Nicht-Promotion ist auch eine provisorische Promotion mit vereinbarten Bedingungen möglich, was in keinem anderen Kanton vorgesehen ist. Die Vereinbarung regelt, dass bestimmte Schwächen mit Unterstützung in einem bestimmten Zeitraum behoben werden sollen und dass mit einer gesonderten Prüfung der Erfolg der vereinbarten Massnahmen überprüft und die Promotion neu beurteilt wird. Die Übertrittsselektion erfolgt in einem zweistufigen Verfahren, das ganz auf der Sekundarstufe I angesiedelt ist. Zuerst werden die Lernenden aufgrund umfassender Beurteilungsergebnisse auf Niveaurosure in drei Fächern aufgeteilt und ein Jahr danach auf die drei unterschiedlich anspruchsvollen Züge der 7. bis 9. Klasse aufgeteilt. Kein anderer Kanton kennt ein solches zweistufiges Verfahren. Nach der 7. Klasse ist noch ein Wechsel des Schultyps möglich, was das Verfahren sogar dreistufig erscheinen lässt.

Neuenburg

Die Primarschule des Kantons Neuenburg ist in zwei Zyklen aufgeteilt, 1. bis 3. Klasse und 4./5. Klasse. Die unten beschriebenen Bestimmungen zur Beurteilung sind in den ersten vier Klassen bereits eingeführt und werden ab 1999/2000 auch in der 5. Klasse angewendet.

Beurteilung und Berichterstattung

Auf der Primarstufe sind jährlich vier Berichterstattungen (Ende Oktober, Ende Januar, Ende April und Ende Schuljahr) unterschiedlicher Art vorgesehen. Auf der Sekundarstufe I sind es zwei Termine. Vom ersten bis zum fünften Schuljahr: Die erste und dritte Information (Oktober, April) ist ein frei formulierbarer Bericht unter dem Titel «Beobachtungen und Kommentare» von einer halben A4-Seite Länge, auf dem die Eltern und die Schüler Bemerkungen anbringen können. Im Januar werden die Fortschritte in den Fächern einzeln in freier Formulierung umschrieben und die Lernfortschritte gesamthaft in einer Skala beurteilt, nämlich «Ihr Kind macht Fortschritte beim Lernen» oder «Ihr Kind hat einige Schwierigkeiten beim Lernen» oder «Ihr Kind hat viele Schwierigkeiten beim Lernen». Am Ende des Schuljahres werden Schlussbeurteilungen mit Buchstaben-Noten von A bis D ausgedrückt. Die lernzielbezogenen Bedeutungen der Buchstaben sind: A: beherrscht die Lernziele und kann das Wissen autonom in neuen Situationen anwenden; B: erreicht die Lernziele; C: ist auf dem Weg, alle oder Teile der Lernziele zu erreichen; D: erreicht die Lernziele nicht.

Ab der 6. Klasse, der ersten in der Sekundarstufe I, bis zur 9. Klasse werden die Leistungen in allen Fächern mit Noten zwischen 6 und 1 bewertet, wobei halbe Noten erlaubt sind.

Schullaufbahntscheide

Innerhalb der Zyklen der Primarschule ist die automatische Promotion vorgesehen. Am Ende der 3. und der 5. Klasse müssen 6 der 7 beurteilten Fächer (ohne Deutsch) mit den Codes A oder B versehen sein. Ein Code C oder D in den Fächern Mathematik oder Französisch bedeutet Nicht-Promotion. In besonderen Fällen kann davon abgewichen werden, z. B. bei Fremdsprachigkeit des Kindes. Jeder Nicht-Promotion geht ein Gespräch mit den Eltern voraus. Innerhalb eines Zyklus kann die Wiederholung einer Klasse nur mit dem Einverständnis der Eltern erfolgen. In der sechsten Klasse ist die Promotion in die «Section préprofessionnelle» mit dem Code C in den Erfahrungsnoten zu erreichen (vgl. «Übertrittsverfahren» weiter unten). In der 7. bis 9. Klasse erfolgt die Promotion unter folgenden Bedingungen: Durchschnitt aller Fächer ist gleich Note 4 oder mehr, maximal eine Note in den Hauptfächern unter 4, maximal drei Noten unter 4 in allen Fächern, davon aber nur einmal Note 3; jede Note unter 3 bedeutet Nicht-Promotion. In den «Sections

de maturité» und «moderne» werden die Promotionsbedingungen in der 8. und 9. Klasse leicht gelockert, indem etwas mehr ungenügende Noten zugelassen sind.

Übertrittsverfahren

Das Übertrittsverfahren, das im ersten Schuljahr der Sekundarstufe I (6. Klasse) angesiedelt ist, basiert auf einer Verrechnung von drei Elementen: Erfahrungsnoten, Resultate aus zwei kantonalen Orientierungsprüfungen und Meinung der Lehrkraft, die sich auf umfassende Beobachtungen im Laufe des Jahres stützt. Die Erfahrungsnoten stützen sich auf die Leistungsnoten in allen Fächern aus den zwei Semestern. Die zwei Orientierungsprüfungen, bestehend aus Mathematik und Französisch in der ersten sowie denselben und Deutsch in der zweiten Prüfung, werden im Stanin-Verfahren bewertet, d. h., die besten 22,5% der Resultate erhalten die Punktwerte 9 bis 7, die mittleren 55% der Resultate die Punkte 6 bis 4, und die letzten 22,5% die Punktwerte 3 bis 1. Die Beobachtungen werden in allen Fächern gemacht, von der Klassenkonferenz bewertet und mit einem Code für das ermittelte Gesamturteil versehen.

Alle Elemente werden in die Codes A, B und C umgerechnet, so dass jeder Schüler und jede Schülerin aufgrund eines aus den drei Buchstaben zusammengesetzten Codes einem Schultyp zugeteilt werden kann bzw. je nach Code-Zusammensetzung einen Schultyp wählen kann. Die Note 5 im Durchschnitt aller 10 Fächer und im Durchschnitt der drei Hauptfächer ergibt den Code A. Code B gibt es für mindestens Notendurchschnitt 4,5 in allen 10 Fächern und 13 Notenpunkten in den drei Hauptfächern. Code C erhält, wer einen Durchschnitt von 4 aus allen und zwei Hauptfächern erreicht. Wer darunter liegt, wird nicht promoviert. Die Punktwerte 9 bis 7 in den Orientierungsprüfungen ergeben den Code A, 6 bis 4 den Code B und 3 bis 1 den Code C. Ebenfalls die Codes A bis C ermittelt die Klassenkonferenz aus der Synthese der gesammelten Beobachtungen. Freie Wahl zwischen der «Section de maturité», «moderne» oder «préprofessionnelle» erhalten Schülerinnen und Schüler mit den folgenden Codekombinationen: AAA, AAB, ABB, AAC. Die Wahl zwischen «Section moderne» und «préprofessionnelle» ermöglichen die Kombinationen ABC und BBB. Alle anderen Kombinationen führen zum Eintritt in die «Section préprofessionnelle».

Kommentar

Die viermalige Berichterstattung pro Jahr auf der Primarstufe erlaubt differenzierte Aussagen sowohl zur lernzielorientierten Beurteilung von Fachleistungen als auch zur Beschreibung der Lernfortschritte und zur Entwicklung in den Verhaltensbereichen. Diese findet aber auf der Sekundarstufe noch keine Fortsetzung. Dort werden zweimal Zeugnisse erteilt, die Noten enthalten, welche keine direkte Anbindung an die Lernziele haben. Auf der Primarstufe sind noch zwei Promotionstermine vorhanden, da die ersten drei und das 4. und 5. Schuljahr je als

Lernzyklen aufgebaut sind. Die Promotion verlangt in 6 von 7 Fächern und auf jeden Fall in Mathematik und Französisch die Lernzielerreichung am Ende des Zyklus. Das Mass der Lernzielerreichung wird mit den Buchstaben A bis D ausgedrückt, wobei A und B die Werte für die Erreichung der Lernziele sind. Auf der Sekundarstufe I, wo Noten für Leistungen gesetzt werden, sind mehrere Durchschnittsberechnungen massgebend für die Promotion.

Der Übertrittsentscheid in die Sekundarstufe I mit drei Schultypen wird ganz von den Lehrkräften der Sekundarstufe übernommen, was in der Schweiz einmalig ist. In einem Orientierungsjahr (6. Klasse) werden die Grundlagen für den Übertrittsentscheid gelegt. Ebenfalls einmalig ist die Codierung der drei Resultate aus den Elementen Erfahrungsnoten, Orientierungsprüfung und Beobachtungen der eine Klasse unterrichtenden Lehrkräfte. Die erreichte Code-Kombinationen von AAA bis CCC entscheiden für einen der drei Schultypen. Die Elemente für den Übertrittsentscheid decken ein breites Spektrum ab. Die einzelnen Elemente werden methodisch sehr unterschiedlich ermittelt. Die kantonale organisierte Orientierungsprüfung ermittelt einerseits mit statistischem Rangermittlungsverfahren eine Kennzahl, und die Beobachtungen der Lehrkräfte werden an einer Sitzung aller Lehrkräfte einer Klasse als Einschätzungen aufgenommen und in einen der drei Codes übergeführt.

Jura

Beurteilung und Berichterstattung

In den ersten zwei Primarschuljahren werden keine Noten erteilt. Die Fächer Mathematik und Französisch werden zweimal jährlich lernzielbezogen beurteilt, nämlich nach dem Grad der Beherrschung mit den Wortetiketten «maîtrisé», «partiellement maîtrisé» und «non maîtrisé». Am Ende des Schuljahres wird die lernzielbezogene Beurteilung noch mit einer Globalbeurteilung für die zwei Fächer ergänzt, die «suffisant» oder «insuffisant» ausfallen kann. Von der dritten bis zur sechsten Klasse werden in den Fächern Mathematik, Französisch und Umwelt die Noten von 6 bis 1 erteilt. In den anderen Fächern wird mit den oben erwähnten Wortetiketten beurteilt. «Suivi» und «non suivi» sind die Bemerkungen für besuchte und fakultative Fächer.

Auf der Sekundarstufe I werden alle Fächer in allen Niveaus und Optionen (vgl. Übertrittsverfahren) benotet. Für die Kommunikation zwischen den Zeugnisterminen ist das «Carnet hebdomadaire» geschaffen worden, das zum regelmässigen Informationsaustausch zwischen Schule und Elternhaus dient. Schüler und Schülerinnen notieren darin täglich ihre Hausaufgaben. Die Eltern unterschreiben das Carnet wöchentlich, notieren Entschuldigungen und finden darin auch spezielle

Seiten für Anträge. Die Lehrerinnen und Lehrer schreiben die Lernergebnisse und weitere Bemerkungen zum Verhalten der Lernenden hinein.

Schullaufbahnentscheide

Die Promotion ist in der Primarschule nur alle zwei Jahre fällig, da diese Stufe in Zweijahreszyklen organisiert ist. Beim Übergang in den 2. Zyklus sind genügende Leistungen («suffisant») in den Fächern Mathematik und Französisch notwendig, beim Übergang in den 3. Zyklus (5. Klasse) 8 Notenpunkte, d. h. ein Durchschnitt von 4 wird verlangt. Nach der 1., 3. und 5. Klasse kann ein Kind auf ausdrücklichen Wunsch der Eltern eine Klasse wiederholen.

Die Organisation der Sekundarstufe I nach Niveaus und Optionen (vgl. Übertrittsverfahren) erlaubt nur eine Umstufung in den drei Niveaus der Fächer Mathematik, Französisch und Deutsch. Herabstufungen erfolgen bei Noten unter 4, ein Niveau nach oben geht es, wenn in zwei aufeinanderfolgenden Semestern die Note 5,5 und mehr erreicht wird. Die Repetition ist nur aufgrund der Noten im tiefsten Niveau C möglich, nämlich wenn zwei oder drei Noten in den Niveaufächern unter 4 liegen.

Übertrittsverfahren

Der Übertritt erfolgt in eine nach Niveaus und Optionen geteilte Sekundarstufe I. Die Aufteilung in die Niveaus A, B, C (höheres, mittleres und Basisniveau) in den Fächern Französisch, Mathematik und Deutsch erfolgt über einen errechneten Rangplatz aufgrund der Ergebnisse aus zwei «Epreuves communes» und den Noten in den drei Fächern. Die Aufteilung in die drei Niveaus wird nach folgendem Schlüssel vorgenommen: Niveau A: 40%, Niveau B: 35% und Niveau C: 25%. Wenn das Gesamtergebnis eines Kindes im 5%-Bereich zwischen zwei Niveaus liegt, haben die Eltern die Möglichkeit, zwischen dem einen oder anderen Niveau zu wählen. Die Optionen werden in einem zweiten Schritt zugeteilt. Für die Option 1 (Latein) und die Option 2 (dritte Sprache und mehr naturwissenschaftlicher Unterricht) werden Schülerinnen und Schüler zugelassen, die in zwei Niveaufächern das Niveau A besuchen. Für die Option 3 (dritte und vierte Sprache und praktische Wirtschaftskunde) ist mindestens in zwei Niveaufächern das Niveau B erforderlich. Für die Option 4 (kreative und technische Fächer) sind keine Bedingungen zu erfüllen. Die Entscheidung über die Zuteilung fällt der Direktor der Sekundarschule. Dieser Entscheidung kann aber nach einer Beobachtungszeit von zwölf Wochen korrigiert werden.

Kommentar

Der Kanton Jura hat mit der Schaffung der Zweijahreszyklen in der Primarschule eine spezielle Beurteilungssituation geschaffen, die wie in anderen Westschweizer Kantonen geeignet ist, zur Verbreitung der formativen Beurteilung beizutragen.

Die Berichterstattung wurde allerdings nicht diesen Möglichkeiten angepasst, wenn nach wie vor halbjährlich wenig differenzierte Zeugnisse abgegeben werden, die ab der dritten Klasse in den Hauptfächern Noten mit traditioneller Bedeutung enthalten. Unterstützt wird die Idee des Zweijahreszyklus allerdings dadurch, dass von der Schulseite her nur alle zwei Jahre eine Promotion ausgesprochen wird und dass nur die Eltern eine frühere Repetition beantragen können, der beratende Gespräche vorausgehen. Das Wochenheft als Kommunikationsmittel ist eine weitere mögliche Unterstützung der förderorientierten Beurteilung. Die Promotion ist an das Erreichen gewisser Notenwerte gebunden. Auf der Primarschule sind Mathematik und Französisch ausschlaggebend, und auf der Sekundarstufe I kommt noch Deutsch als drittes Fach mit drei Niveaus dazu. Die gesamtschulähnliche Struktur der Sekundarstufe I mit Niveaus und Optionen verlangt nach einer leistungsorientierten Verteilung der Kursplätze in den einzelnen Niveaus. Es sind in erster Linie Noten und Prüfungsergebnisse, die als Grundlagen dienen. Die Wünsche der Eltern sind nur in Grenzfällen von Bedeutung.

Wallis (französischsprachiger Teil)

Die Ablehnung eines neuen Bildungsgesetzes in der Volksabstimmung vom Juni 1998 hat nur geringen Einfluss auf die Entwicklungsprojekte im Bereich Beurteilen. Das Gesetz enthielt mit einer Ausnahme keine beurteilungsrelevanten Bestimmungen. Die Ausnahme betrifft die Lernzyklen von zwei Schuljahren, die nur alle zwei Jahre eine Promotion vorsahen.

Beurteilung und Berichterstattung

Die offizielle Berichterstattung sieht einzig für die erste Klasse eine semesterweise Information der Eltern vor, die über die Erreichung der Lernziele und das Verhalten in bezug auf vier Merkmale informiert (individuelles und kollektives Arbeiten, Verhalten gegenüber anderen und Sachen). Eine dreistufige Beurteilung des Fortschritts in den Fächern gibt Auskunft über den normalen Verlauf, über einen Verlauf mit einigen Schwierigkeiten oder mit zahlreichen Schwierigkeiten. Ab der 2. bis zur 9. Klasse werden dreimal jährlich Notenzeugnisse erteilt. Die Notendurchschnitte werden auf Zehntelpunkte genau berechnet und in ganzen und halben Noten von 6 bis 1 ausgefertigt. Die Note 0 kann auf der Sekundarstufe I gegeben werden, wenn gemogelt wird. Seit mehreren Jahren sind immer mehr Schulen zum Semesterzeugnis übergegangen, das mit deskriptiven Berichten zwischendurch ergänzt wird. In den Elterngesprächen kommen immer häufiger auch die Lernfortschritte zur Sprache. Im Rahmen des grossen Bildungsprojekts Education 2000 wurden die Grundlagen für die formative Beurteilung und die Semesterinformation weiterentwickelt, so dass 1999 mit einer Veränderung des Beschlusses des Regierungsrats aus dem Jahr 1977 zu rechnen ist.

Eine Spezialität des Wallis sind die obligatorischen Jahresprüfungen ab der 2. Klasse bis zur 9. Klasse der Primarschule. Diese Jahresprüfungen können alle Fächer umfassen. Die Durchführungsbestimmungen erlauben ausserordentlich viel Spielraum. Die Resultate können von den Lehrkräften bei der Bestimmung der Zeugnisnoten verwendet werden. In den 4., 6. und 8. Klassen haben sie obligatorischen Charakter und die Resultate werden im Zeugnis speziell aufgeführt. Alle diese Prüfungen werden von Kommissionen von Lehrkräften ausgearbeitet und ein Jahr vor ihrer Verwendung in den entsprechenden Klassen erprobt. Die Klassenlehrkräfte führen die Prüfungen in ihren Klassen durch und korrigieren sie selbst. Sie decken die Grundansprüche ab und eignen sich deshalb nicht für Selektionszwecke, weil sie nur die Minimallehrziele des Lehrplans abdecken. Auf der Orientierungsstufe werden die Jahresprüfungen Promotionsprüfungen und in der 9. Klasse Abschlussprüfungen genannt und sind fakultativ. Am Ende der obligatorischen Schulzeit wird ein «Diplôme de fin d'études» ausgestellt, wenn die Lernziele erreicht wurden.

Schullaufbahntscheide

In der ersten Klasse findet keine Promotion statt. Damit ist ein erster Schritt in Richtung Zweijahreszyklen gemacht. Ab der zweiten Klasse wird jährlich promoviert, indem zweimal ein Durchschnitt von Note 4 zu erreichen ist, nämlich in den Hauptfächern und in allen Fächern.

Übertrittsverfahren

Eine Gesamtbeurteilung der Lehrkräfte der 6. Klasse der Primarschule ist die Grundlage für die Zuteilung in die Schultypen oder Niveaus der Orientierungsschule. Diese Gesamtbeurteilung umfasst die Leistungen der 6. Klasse, die Fähigkeiten sowie die Fortschritte und die Motivation der Schülerinnen und Schüler in zehn Merkmalen aus der Sozial- und Selbstkompetenz, die sowohl von den Eltern als auch von der Lehrkraft beurteilt werden und anlässlich eines Übertrittsgesprächs verglichen und besprochen werden. Der Zuteilungsantrag wird von der Lehrkraft verfasst, und die Eltern geben ihr Einverständnis oder ihr Nicht-Einverständnis bekannt. Die Elternwahl für einen Schultyp oder ein Niveau ist in Grenzfällen gewährleistet, nämlich bei Meinungsverschiedenheiten mit der Lehrkraft und bei Notendurchschnitten, die zwischen 4,7 und 4,9 liegen. Ebenso können sich die Eltern für eine Repetition entscheiden, wenn der Durchschnitt zwischen 4,0 und 4,2 liegt.

Kommentar

Im französischsprachigen Teil des Kantons Wallis haben sich viele Entwicklungsimpulse und -projekte noch nicht im offiziellen Beurteilungssystem niederschlagen. Das Gemeinsame bei aller Unterschiedlichkeit der Entwicklungsansätze ist die Stärkung der formativen Aspekte bei der Beurteilung von Arbeiten und

Leistungen sowie der Fortschritte. Einzig in der ersten Klasse ist die Entwicklung generell in Richtung auf verstärkte lernzielorientierte und formative Beurteilung regelmentarisch gefestigt worden. Ab der zweiten Klasse sind es Fachnoten und Notendurchschnitte, die in der dreimaligen Berichterstattung und für die Promotion massgebend sind. Die Jahresprüfungen über fast alle Schuljahre sind fast einzigartig in der Schweiz. Der angestrebte Vollausbau der St. Galler Orientierungsmodule oder die in der Primarschule des Kantons Appenzell-Innerrhoden etablierte Vergleichsprüfung kommen den Walliser Jahresprüfungen (die in beiden Kantonsteilen durchgeführt werden) am nächsten.

Freiburg (französischsprachiger Teil)

Beurteilung und Berichterstattung

Die Einführung eines neuen Schulzeugnisses beginnt im Herbst 1999 in der 1. Klasse und wird sukzessive bis zur 6. Klasse eingeführt. Im folgenden werden die ab 1999 gültigen Bestimmungen dargestellt. Neu wird die ganze Primarstufe in Zyklen von zwei Jahren eingeteilt. Die ersten drei Semester eines zweijährigen Zyklus werden in Beurteilungen mit Wortetiketten charakterisiert, wobei über die Fortschritte Auskunft erteilt wird, und zwar mit den drei Bewertungen «Votre enfant progresse avec aisance dans ses apprentissages», «... rencontre quelques difficultés ...», «... rencontre de nombreuses difficultés». Am Schluss der ersten Klasse wird nur noch die Frage nach der Erreichung der Lernziele gemäss Lehrplan erfragt. Die positive Antwort heisst: «Les résultats permettent une poursuite harmonieuse des apprentissages définis par le programme.» Die negative Antwort spricht von Lücken, die eine harmonische Fortsetzung behindern. Jedes Semester in der ganzen Primarschule wird eine Verhaltensbeurteilung mit einer dreistufigen Schätzskaala für acht Merkmale vorgenommen, in der die Häufigkeit des Auftretens eines erwünschten Verhaltens markiert wird. Ein Verhalten wie z. B. «l'enfant collabore» oder «l'enfant fait preuve d'autonomie» kann mit «normalerweise», «manchmal» oder «selten» eingeschätzt werden. Die Verhaltensbeurteilung kann aus dem Zeugnis herausgetrennt werden. Ab Ende der 2. bis zur 6. Klasse der Primarschule wird neben der Verhaltensbeurteilung jedes Semester eine Note für die Leistungen in den erteilten Fächern gesetzt. Die Notenskala von 6 bis 1 hat einen Bezug zur Erreichung der Lernziele: Note 4 «signifie que l'élève a atteint les objectifs».

In der Orientierungsstufe mit drei Schultypen gibt es jährlich drei Zeugnistermine. Notendurchschnitte werden bis auf Hundertstelpunkte errechnet und dann auf ganze oder Zehntelnoten gerundet. Die Notenskala hat keinen Lernzielbezug. Im Zeugnis wird noch der Notendurchschnitt der Klasse angegeben. Am Ende der obligatorischen Schulzeit wird ein «Certificat d'études» ausgestellt, wenn die Lernziele erreicht wurden.

Schullaufbahnentscheide

Über die Versetzung in die nächste Klasse ist nur am Ende eines Zyklus zu entscheiden. Über Promotion oder Nicht-Promotion entscheidet die Lehrkraft. Die Promotion ist angezeigt, wenn in den Fächern Mathematik und Französisch die Note 4 erreicht wird. Diese Globalnote setzt sich zusammen aus den Ergebnissen von Lernkontrollen, aus Beobachtungen und einer Gesamteinschätzung. In der Orientierungsstufe sind für die Promotion zwei verschiedene Notendurchschnitte massgebend: der Durchschnitt in allen erteilten Fächern und der Durchschnitt in den Promotionsfächern, die je nach Schultyp zwischen zwei und vier Fächer umfassen. Diese Notendurchschnitte werden in einer Zeugnisrubrik aufgeführt.

Übertrittsverfahren

Seit dem Schuljahr 1991/92 ist ein neues Übertrittsverfahren in Kraft, das die Aufnahmeprüfung weniger stark gewichtet. Vier Elemente charakterisieren das Verfahren: 1. Der Zuteilungsvorschlag der Eltern, 2. der Zuteilungsvorschlag der Lehrkraft, 3. Noten aus der Primarschule und 4. das Ergebnis aus dem «Test d'aptitude et de connaissances» (TAC). Bei Nicht-Übereinstimmung der vier Elemente, speziell beim Abweichen der schulischen Elemente von denjenigen der Eltern, findet ein Einigungsgespräch statt.

Kommentar

Die Weiterentwicklung der Beurteilung hat 1991 und 1999 wesentliche Impulse erhalten, 1999 insbesondere durch die Einführung von zweijährigen Lernzyklen auf der ganzen Primarstufe. Die Notengebung auf der Primarstufe wurde für die Lernergebnisse in den Fächern im 4. Semester eines Zyklus beibehalten und mit einer lernzielbezogenen Bedeutung versehen. Das Verhalten wird mit acht Merkmalen und je einer dreistufigen Skala beurteilt. Das Übertrittsverfahren setzt auf möglichst viele Grundlagen, die bei fehlender Übereinstimmung gesprächsweise in eine einvernehmliche Zuteilung in einen der drei Schultypen der Orientierungsstufe übergeführt werden sollen. Die Beurteilung an der Orientierungsstufe ist traditionell, und die Promotion stützt sich auf zwei Arten von Notendurchschnitten, so dass alle Fächer an der Promotion beteiligt sind.

Bern (französischsprachiger Teil)

Beurteilung und Berichterstattung

Zu unterscheiden ist zwischen zwei Modellen: 1. In den ersten zwei Primarklassen sind das Beurteilungsgespräch nach einem Semester und der Lernbericht der Lehrkraft am Ende des Schuljahres die zwei Formen der Berichterstattung. 2. Ab der 3. Klasse der Primarschule bis zur 9. Klasse wird der Lernbericht, mit einer Selbstbe-

urteilung der Schülerinnen und Schüler ergänzt, nach dem ersten Semester abgegeben und zum Ende des Schuljahres wird ein lernzielorientiertes Notenzeugnis ausgestellt. Die Gespräche werden weitergeführt, von der 3. bis 5. Klasse fakultativ auf Wunsch der Eltern oder der Lehrkraft, in der 6. und 7. Klasse sind sie im Rahmen des Übertrittsverfahrens obligatorisch. Die Lernzielorientierung der Noten zeigt sich in ihrer Bedeutung. «Die Noten kennzeichnen den Grad, inwieweit die Grundanforderungen erfüllt worden sind» (Art. 15. 2). Was unter «Grundanforderungen» zu verstehen ist, präzisiert Artikel 3: «Ausgangspunkt für die Beurteilung der Sachkompetenz bilden die Grobziele in den einzelnen Fächern. Mit der Festlegung der Grundanforderungen definieren die Lehrerinnen und Lehrer, in welchem Mass die Grobziele in den einzelnen Teilbereichen der Fächer von den Schülerinnen und Schülern erfüllt werden müssen, damit sie dem weiteren Unterricht folgen können.» Die Notenskala hat ihren Bezugspunkt bei der Note 4, bei der Erfüllung der Grundanforderungen.

Schullaufbahnentscheide

Auch die Schullaufbahnentscheide basieren auf dem Vergleich mit Grundanforderungen. Ein Antrag im Spektrum Überspringen einer Klasse bis zur Zuweisung in eine Kleinklasse beruht auf einer «umfassenden Gesamtbeurteilung», die das ganze Schuljahr einbezieht. Massgebend sind die Sachkompetenz sowie das Arbeits-, Lern- und Sozialverhalten. Eine problematische Beförderungssituation entsteht, wenn die Beurteilung der Sachkompetenz negativ ausfällt, d. h. wenn die Grundanforderungen in der Mehrheit der obligatorischen Fächer teilweise, mehrheitlich oder durchwegs sowohl im Lernbericht wie im Zeugnis nicht erfüllt sind. Eine Beförderung kann aber auch bei summativ negativ beurteilter Sachkompetenz erfolgen, wenn Arbeits-, Lern- und Sozialverhalten dies rechtfertigen.

Übertrittsverfahren

Das Übertrittsverfahren baut stark auf den Beteiligten auf und ist auf ihre Erfahrungen ausgerichtet. Neben dem Lernbericht der 6. Klasse werden auch die Selbstbeurteilung und der Antrag der Eltern, unterstützt durch eine Beobachtungshilfe für Eltern, einbezogen. Kommt auch in einem zweiten Gespräch kein gemeinsamer Antrag von Eltern und Lehrerschaft zustande, so entscheidet die Schulkommission der abgebenden Schule provisorisch, denn das erste Semester in der neuen Schulstufe gilt generell als Probezeit. Dieses Verfahren ist seit 1997/98 in Kraft und hat ein ähnliches aus dem Jahr 1995 abgelöst. Der Unterschied besteht darin, dass die zwei Vergleichsarbeiten zu unterschiedlichen Zeitpunkten der Vorjahre abgeschafft wurden und die neu eingeführten Orientierungsarbeiten nicht mehr als Grundlage im Übertrittsverfahren auftauchen, sondern zur «Objektivierung des Lehrerurteils», d. h. «zur Überprüfung des eigenen Beurteilungsmassstabes im Verhältnis zu anderen Klassen im Einzugsgebiet einer oder mehrerer Schulen mit Sekundarschulunterricht dienen». Mit diesem Schritt konnte den negativen Erfah-

rungen mit den «versteckten Aufnahmeprüfungen», wie sie von verschiedenen Seiten kritisiert wurden, Rechnung getragen werden.

Kommentar

Die Entwicklung zu einem grundlegend neu ausgerichteten Beurteilungssystem im Kanton Bern wurde nicht zuletzt möglich, weil gleichzeitig eine neue Schulstruktur (6 Jahre Primarschule, 3 Jahre Sekundarstufe I) und ein neuer Lehrplan (1995) erarbeitet und eingeführt wurden. Es ist dabei gelungen, gewisse Prinzipien von der ersten bis zur neunten Klasse durchzuhalten. Zu nennen sind: die umfassende Gesamtbeurteilung, die konsequente Lernzielorientierung selbst der Noten mit dem Mittel der Grundanforderungen, die differenzierte Berichterstattung mit Lernberichten und Selbstbeurteilung, die vier obligatorischen und die fünf fakultativen Beurteilungsgespräche sowie ein Übertrittsverfahren, das alle Beteiligten einbezieht.

Tessin

Beurteilung und Berichterstattung

Seit mehr als 10 Jahren kennt die Primarschule im Tessin das Jahreszeugnis, das mit den Noten von 6 bis 3 Auskunft gibt über den Grad der Erreichung der Lernziele in den einzelnen Fächern, aber auch in zwei Verhaltensdimensionen (*condotta*, *applicazione*). Während des Schuljahres werden den Eltern zwei Berichte abgegeben, die sie über das Verhalten und die Lernfortschritte informieren. Im zweiten Bericht wird eine Globalbewertung des Berichts mit drei vorgegebenen Aussagen zum Ankreuzen angefügt (mehr als genügend; genügend; weniger als genügend). Das Kommunikationsheft für die Berichte enthält auch Rubriken für eine Reaktion der Eltern. Am Ende der 2. und der 5. Klasse der Primarschule sowie am Ende der 7. und der 9. Klasse der Scuola media werden Vergleichsarbeiten geschrieben, die der klassenübergreifenden Standortbestimmung der Lehrkräfte dienen und auf den Lernzielen aufgebaut sind.

Auch die Scuola media kennt das Jahreszeugnis, das mit den Noten 6 bis 2 über die Lernzielerreichung Auskunft gibt. Im Laufe des Schuljahres werden die Eltern einmal mit einem Schulbericht über die Lernfortschritte und das Verhalten informiert. Am Ende der obligatorischen Schulzeit wird eine «Licenza dalla scuola media» ausgestellt, wenn die Lernziele der 9. Klasse erreicht worden sind.

Schullaufbahnentscheide

Eine Promotion ist in der Primarschule nur zweimal vorgesehen: am Ende der 2. und der 5. Klasse. Dann müssen in allen Fächern die Note 4 bzw. genügende Lernfortschritte vorliegen. In der Scuola media ist eine Repetition die Ausnahme, die

von der Konferenz der Lehrkräfte an einer Klasse beschlossen werden kann, nachdem vorgängig die Eltern angehört worden sind. Nach sieben Schuljahren ist eine Aufteilung der Schülerinnen und Schüler auf den Niveauunterricht in den drei Fächern Französisch, Mathematik und Deutsch vorgesehen. Ins anspruchsvollere Niveau eines Faches kommen alle mit einer Fachnote 4,5 und mehr im Zeugnis der 7. Klasse.

Übertrittsverfahren

Ein Übertritt in eine nach Schultypen geteilte Struktur der Sekundarstufe I, wie sie in allen anderen Kantonen besteht, ist im Kanton Tessin seit mehr als zehn Jahren unbekannt. Alle Schüler und Schülerinnen bleiben bis zur 9. Klasse beisammen und werden nur ab dem 8. Schuljahr für die drei Niveaufächer in zwei Leistungsgruppen geteilt.

Kommentar

Im Kanton Tessin ermöglicht eine gering selektive Schulstruktur seit mehr als zehn Jahren ein stärker lernzielorientiertes, kommunikatives und formatives Beurteilungssystem. Das Jahreszeugnis mit lernzielorientierten Noten ist eingeführt, und im Schuljahr ist zusätzlich eine zweimalige, differenzierte Berichterstattung gewährleistet. Die Promotionszyklen sind verlängert und betragen zwei und drei Jahre, und ein Übertrittsverfahren ist überflüssig. Von den formellen Bedingungen der Beurteilung her bestehen im Tessin gute Voraussetzungen und keine Hindernisse für eine didaktische Erneuerung des Unterrichts, die sich nicht mehr so stark an der Klasse orientiert, sondern stärker dem lernenden Subjekt zuwendet, was eine weitere Voraussetzung für eine verstärkt formative Beurteilung ist. Ebendiesen Schritt vermissen Erziehungsdirektion und Schulinspektorat aber in der Praxis. Ein langjähriges Entwicklungsprojekt wurde im Schuljahr 1998/99 gestartet, das die Selbstbeurteilung und die individuellere, umfassendere Beurteilung zum Gegenstand hat und die Noten ganz abschaffen will.

Verbindliche Formen der Lern- und Entwicklungsbeurteilung bzw. der Berichterstattung in den Kantonen der Nordwestschweiz

	AG	BE	BL	BS
Beurteilungen/ Jahr	2	2	2	2, 1 (5./6. Kl.)
1. Kl.	1. B oder N, 2. N	1. G, 2. B	B oder N	1. S 2. G, S
2. Kl.	N	wie 1.	wie 1.	wie 1.
3. Kl.	N	1. B, Se, (G) 2. N*	wie 1.	1. S 2. B, G, S
4. Kl.	N	wie 3.	N, (B)	wie 3.
5. Kl.	N	wie 3.	wie 4.	B, Se nach 1. Semester
6. Kl.	N	1. B, Se, G 2. N*	N	B, Se, N* nach 1. Semester
7. Kl.	N	1. B, Se, G 2. N*	N	1. B, Se, N* 2. S
8. Kl.	N	1. B, Se, (G) 2. N*	N	Gym: N, WBS: 1. B, Se, N, G* 2. OA, N
9. Kl.	N; Bez mit Ent- lassungszeugnis + Prüfungsausweis aus A	wie 8.	N	Gym: 1. B, 2. N WBS: 1. B, Se, N, G*, 2. N, A
Bemerkungen	Reform seit 1996 im Gang	1.–6. ab 1994/95, 7.–9. ab 1996/97		8./9. ab 1997/98

SO	FR d
2, 1 (1.–3. Kl.)	2
G, S	1. W*, (B), G* 2. W*, B
wie 1.	wie 1.
wie 1.	1. W*, (B), G* 2. N*, (B)
G, N	wie 3.
wie 4.	wie 3.
1. G, N 2. N	wie 3.
N	1. W*, B, Se, G* 2. W*, Se, N*
N	wie 7.
N	wie 7., zusätzlich N* nach 1. Semester
Einführung 1.– 6. 1997 abgeschlossen	sukzessive ab 1995/96 1.–6., ab 1998/99 7.–9.

Legende:

- ==== Übertritt in die und ggf. innerhalb der Sekundarstufe I
- A Abschlussprüfung auf drei Niveaus (WBS)
- B Lernbericht der Lehrkräfte zum Verhalten
- B Lernbericht der Lehrkräfte vorherrschend
- (B) fakultativer Lernbericht der Lehrkraft
- Bez Bezirksschule
- G Beurteilungsgespräch
- (G) fakultatives Beurteilungsgespräch
- G* ein Beurteilungsgespräch im Laufe des Schuljahres, Zeitpunkt freigestellt
- Gym Gymnasium
- N Noten im Zeugnis ohne Angabe der Bezugsnorm
- N* lernzielorientierte Bedeutung der Noten (BE, FR)
- prognostische Bedeutung der Noten (BS)
- OA Orientierungsarbeiten zur Standortbestimmung
- S Schulbestätigung mit Promotionsentscheid, aber ohne Noten; Ausnahme: BS 5.–7. Kl. ohne Promotionsentscheid, da keine Repetition vorgesehen
- Se Selbstbeurteilung durch Schülerinnen und Schüler
- W Zeugnis mit lernzielbezogenen Wortetiketten
- W* Zeugnis mit lernzielbezogenen Wortetiketten für Beurteilung des Lernprozesses und der Leistung
- WBS Weiterbildungsschule BS (8./9. Schuljahr)

Promotionsbedingungen 1998/99 in den Kantonen der Nordwestschweiz

	AG	BE	BL
1.–3. Kl.	Ø 4 aus D, M	Lernzielerreichung; Antrag gestützt auf Gesamtbeurteilung	Ø 3,5 aus D, M, MU oder Bericht mit entsprechendem Beförde- rungsentscheid
4. Kl.	Ø 4 aus D, M, MU	wie 1.	Ø 3,5 aus D, M, MU
5. Kl.	wie 4.	wie 1.	Ø 3,5 aus D, M, MU
6. Kl.	wie 7.	Übertrittsverfahren	wie 7.
7. Kl.	Bez : Ø 4 aus 2D, 2F, 2M, 2L, Gg, G, Na, E. Sek: wie Bez ohne L, E. Real: Ø 4 aus D, M, MU	Lernzielerreichung in M, F, D; Antrag ge- stützt auf Gesamt- beurteilung	Real: Ø 4 aus allen Pflicht- und Wahlfächern. Sek: definitive Beförderung auf- grund Noten in Pflicht- und Wahlfächern: a) max. 3 Noten unter 4, b) Minuspunkte doppelt kompensieren
8./9. Kl.	wie 7.	wie 7.	wie 7.
Bemer- kungen	Remotion generell erst nach Probe- semester	1.–6. ab 1994/95, 7.–9. ab 1996/97	Remotion generell erst nach Probeseester

BS	SO	FR d
Gesamtbeurteilung; Remotion nach vorangegangenem Probesemester	Lernzielorientierung + Gesamtbeurteilung	Lernzielerreichung, bei Über- oder Unterforderung päd. Fördermassnahmen
wie 1.	Ø 4 aus D, M, MU	wie 1.
keine Remotion, ausser auf Wunsch der Eltern	wie 4.	wie 1.
wie 5.	wie 4.	wie 1.–3.
wie 5.; Einteilung in einen Niveaufachkurs in D, M, F aufgrund Empfehlung (Noten 1 bis 4) und Elternwunsch im März der 6. Klasse	Bez und Sek: max. 1,5 Notenpunkte unter 4 aus D, F, M, Geometrie, Na	Ø 4 aus D, F, M, (Ø Na, Gg, G) sowie nur eine Note unter 4
WBS: Pro Semester Umstufung in drei Niveaufächern; Gym: max. 2 Noten unter 4	wie 7.	wie 7.
1998/99 Einführung bis 9. Klasse abgeschlossen	Remotion generell erst nach Probesemester	1.–6. ab 1996/ 97, 7.–9. ab 1998/99

Legende:

≡ Übertritt in die Sekundarstufe I
 Ø Durchschnitt
 Bez Bezirksschule
 D Deutsch
 E Englisch
 F Französisch
 G Geschichte
 Gg Geografie
 L Latein

M Mathematik
 MU Mensch und Umwelt oder z. B. Natur- und Kulturkunde (BL), Sachunterricht (SO)
 Na Naturlehre
 PS Primarschule
 Real Realschule
 Sek Sekundarschule

Übertrittsverfahren in den Kantonen der Nordwestschweiz 1998/99

Die Tabelle zeigt die wesentlichen Merkmale der Verfahren zur Zuweisung von Schülerinnen und Schülern in die Sekundarstufe I (ohne Untergymnasium).

	AG	BE
Dauer der gemeinsamen Schulbildung vor der Selektion (in Jahren)	5	6
Vergleichsarbeiten in den zwei Jahren vor der Selektion	nein	ja
Beobachtungs- und Beurteilungsinstrumente für Lehrkräfte ...	nein	ja
... und für Eltern	nein	ja
Offizielle Entscheidungsgrundlagen	L, Le, AV, SV, ÜG	Antrag Lehrkraft, Antrag Eltern, Se
Übertrittsgespräch(e) mit Eltern zielen auf Zuweisungsantrag durch	Lehrkraft	alle Beteiligten zusammen
Bei Uneinigkeit über Zuweisung liegt der Entscheid bei	Prüfung, Instanzenweg	Einigungsgespräch; Schuko
Zuteilungsquoten auf die Angebote der Sek I (kant. Richtwerte)	keine	keine
Erste Promotion in Sek I nach (in Jahren)	1/2	1/2
Bemerkungen		seit 1997/98

Legende:

Ø	Durchschnitt
AV	Arbeitsverhalten
B	Lernbericht der Lehrkraft
D	Deutsch
gB	ganzheitliche Beurteilung durch Lehrkraft
L	Leistungen
Le	Leistungsentwicklung

Lempf	Empfehlung der Lehrkraft
LT	Leistungstest
LV	Lernverhalten
M	Mathematik
MU	Mensch und Umwelt
OS	Orientierungsschule
P	Prüfung im Rahmen des Übertritts (Aufnahme-, Grenzfall-, Zuteilungsprüfung)
PS	Primarschule

BL	BS	SO	FR d
5	7 (4 PS, 3 OS)	6	6
ja	nein	ja	nein
ja	ja	nein	ja
ja	nein	nein	ja
L, LT, AV, LV, VA, Se	B, Se, Einteilung in den Niveauekursen	Lempf, L, Aufnahmeprüfung in M, D	gB, Lempf, Vorschlag der Eltern, P
Lehrkraft	alle Beteiligten zusammen	Lehrkraft	Lehrkraft
Aufnahmeprüfung	Elternwunsch massgebend	Prüfungsergebnis massgebend	1. Lempf, Ergebnis P, 2. OS-Direktion
keine	Gym : WBS ≈ 30 : 70	keine	ja
1/2	Gym: 1/2 oder 1, WBS: 1/2 in Niveaufächern	1/2	1/2
	seit 1998/99		seit 1998

- Real Realschule
Schuko Schulkommission der abgebenden Schule
Se Selbstbeurteilung durch Schülerinnen und Schüler
SV Sozialverhalten
VA Vergleichsarbeiten (BL: frühere Aufnahmeprüfungen)
ÜG Übertrittsgespräch(e) mit Eltern (und Kindern)

Zusammenfassende Erläuterungen zur EDK-Region Nordwestschweiz

In den Kantonen der Nordwestschweiz zeigt sich ein sehr uneinheitliches Bild, wenn man die offiziellen Formen und Verfahren zur Erfüllung der verschiedenen Aufgaben der Beurteilung überblickt. Die Kantone Bern, Basel-Stadt und Deutsch-Freiburg verfügen von der 1. bis zur 9. Klasse über entwickelte Beurteilungssysteme, die lernzielorientiert und umfassend sind und der Kommunikation unter den Beteiligten einen hohen Stellenwert zukommen lassen. In der Mitte liegen Solothurn und Basel-Landschaft, die lediglich in der Primarschule Weiterentwicklungen unterstützten und einführten. Schliesslich ist der Aargau zu nennen, wo die Notenzeugnisse das Bild beherrschen und es trotz mehreren Anläufen in den letzten zwölf Jahren noch nicht gelungen ist, ein neues, dem Lehrplan angepasstes Reglement zu schaffen; eine Veränderung ist hier nun für 2000/01 geplant. Ein neuer Lehrplan und eine veränderte Schulstruktur waren in den Kantonen Bern und Basel-Stadt die ausschlaggebenden Momente für eine Weiterentwicklung der Beurteilung.

Beurteilung und Berichterstattung

Gespräch und Berichte lösen in der Unterstufe der Primarschule fast überall die Notenzeugnisse ab. Notenzeugnisse werden erstmals in der 3. Klasse (FR, BE) oder 4. Klasse (SO, BL) oder erst in der 6. Klasse (BS) ausgestellt. Die Notenzeugnisse enthalten allerdings in den Kantonen Bern und Freiburg Noten mit lernzielorientierter Bedeutung; Beurteilungsmassstab sind die zu erreichenden Lernziele einer Klasse. In Freiburg werden im Zeugnis sowohl die Leistungen als auch die Lernfortschritte beurteilt. In Basel-Stadt haben die Noten von 1 bis 4 an der Orientierungsschule (5.–7. Schuljahr) explizit eine prognostische Bedeutung im Rahmen von Laufbahnentscheidungen. Sie geben eine Empfehlung für den Besuch eines Niveaurourses oder für die Entscheidung zwischen Gymnasium und Weiterbildungsschule im 8. Schuljahr. Das Maximum an vorgeschriebenen Formen und Verfahren der Beurteilung sieht die Weiterbildungsschule im 8. und 9. Schuljahr mit sechs verschiedenen Formen und unterschiedlichen Funktionen vor. Das baselstädtische Gymnasium macht mit dem Jahreszeugnis ab der zweiten Klasse und dem Lernbericht nach einem Semester deutlich, dass die formative Beurteilung gestützt werden soll.

Schullaufbahnentscheide

Diese Entscheide sind mit Ausnahme von Basel-Stadt jährlich zu fällen. In den unteren Klassen stützen sie sich auf die Erreichung von Lernzielen und eine Gesamtbeurteilung ab. Mit den Notenzeugnissen in den oberen Klassen der Primarschule setzt auch das Verrechnen von Noten zu Durchschnittsnoten ein (BL, SO) oder es wird ein erlaubtes Mass an Abweichungen von der Note 4 nach unten vorgeschrieben. Anders bei den Noten im Kanton Bern, wo die 4 nicht unterschritten werden sollte, weil sie bedeutet, dass die Grundanforderungen erfüllt sind.

Übertrittsverfahren

Mit den unterschiedlichen Schulstrukturen in den Kantonen der Nordwestschweiz ist die Übertrittsselektion in verschiedene Schultypen in unterschiedlichen Schuljahren angesiedelt: Aargau und Basel-Landschaft nach dem 5., Bern, Deutschfreiburg und Solothurn nach dem 6. und in Basel-Stadt nach dem 7. Schuljahr.

Vergleichsarbeiten sind in drei von sechs Kantonen vorhanden (BE, BL, SO), wenn auch mit unterschiedlicher Handhabung und Bedeutung. Nur in den Kantonen Aargau und Solothurn stehen offiziell keine Instrumente für die Beobachtung und Beurteilung zur Verfügung. «Offiziell» – dies könnte immer wieder angefügt werden – heisst, dass Instrumente vorliegen und dass deren Gebrauch geregelt ist bzw. dass in den anderen Kantonen solche Instrumente in der Praxis nicht unbekannt sind und angewandt werden, insbesondere Eigenkonstruktionen oder Übernahmen aus anderen Kantonen.

Eine Prüfung für alle im Rahmen des Übertrittsverfahrens kennt nur Freiburg. Diese «Vergleichsprüfung» hat in den letzten Jahren im Entscheidungsprozedere an Gewicht verloren zugunsten der umfassenden Beurteilung durch die Lehrkraft. Diese Prüfung soll im Verfahren eine Aufgabe erfüllen, die anderswo von Vergleichsarbeiten während der letzten zwei Jahre an der Primarschule gelöst wird, nämlich vermehrte Objektivität bei der Leistungsbeurteilung durch einen klassenübergreifenden Vergleichsmassstab.

Der Einbezug der Eltern ins Übertrittsverfahren hat in den letzten zehn Jahren deutlich zugenommen. Gespräche im Rahmen der Verfahren sind die Regel; ihre Handhabung liegt in der Verantwortung und Berufsauffassung der Lehrkräfte. Einigkeit unter den Direktbeteiligten über die Zuweisung in einen Schultyp der Sekundarstufe I ist das Ziel dieser Gespräche. In drei der sechs Kantone (BE, BL, FR) unterstützen Instrumente für die Eltern ihre Kompetenz und die Transparenz der Verfahren.

Bei Uneinigkeit unter den Beteiligten oder sich widersprechenden Grundlagen sind in der Nordwestschweiz drei Wege anzutreffen: 1. Eine Prüfung soll zusätzliche Entscheidungsgrundlagen liefern (AG, BL). 2. Nach weiteren Gesprächen unter Beizug von weiteren Fachleuten entscheidet die Schulkommission oder die aufnehmende Schule (BE, SO, FRd). 3. Die Letztentscheidung bei Niveau- und Schultypenzuteilungen liegt im Kanton Basel-Stadt nach eingehender Beratung bei den Eltern. Die offizielle erste Korrekturmöglichkeit einer Zuteilung ist nach einem Semester möglich. Ausnahme: Wer in Basel-Stadt ohne Einschränkung dem Gymnasium zugeteilt wird, kann sich dort ein Jahr lang bewähren.

Erläuterungen zu den einzelnen Kantonen

Aargau

Beurteilung und Berichterstattung

Abgesehen vom ersten Zeugnistermin in der ersten Klasse, wo ein Bericht oder Noten zur Wahl stehen, sind Zeugnisnoten das ausschliessliche Mittel der offiziell vorgeschriebenen Beurteilung und Berichterstattung. In der 9. Klasse der Bezirksschule werden neben dem Semesterzeugnis ein Entlassungszeugnis (Ganzjahreszeugnis) und ein Prüfungsausweis (Abschlussprüfung) ausgestellt. Eine Ausnahme ist im Rahmen des Projekts «Erweiterte Lernformen» möglich: In den Projektschulen werden die Fachleistungen mit mehreren Skalen von Wortetiketten beurteilt und durch allgemeine Beobachtungen ergänzt.

Schullaufbahnentscheide

Die Beförderung von einer Klasse zur nächsten beruht auf unterschiedlich vielen und unterschiedlich gewichteten Fachnoten, deren Durchschnitt mindestens 4 betragen muss. Die Nichterreicherung des Notendurchschnitts bewirkt zuerst eine Versetzung ins Provisorium; erst mit dem zweiten, unmittelbar darauffolgenden Nichterreichen ist eine Rückversetzung möglich.

Übertrittsverfahren

Das Übertrittsverfahren im Kanton Aargau zählt zu den ältesten. Seit 1973 wird aufgrund einer einfachen Weisung des Erziehungsrates nach dem gleichen Verfahren vorgegangen, das zur Hauptsache auf der Empfehlung der Primarlehrkraft beruht. Da bisher keine nennenswerten Störungen aufgetreten sind, besteht kein Handlungsbedarf. Auch im Rahmen der Neuregelung der Promotion ist keine Anpassung des Übertrittsverfahrens geplant, sondern das bisherige Verfahren im Reglement festgehalten. Die Weisungen regeln auch die Übertritte innerhalb der

Sekundarstufe I, nämlich die Wechsel von einem Schultyp mit niedrigen zu einem Schultyp mit höheren Ansprüchen der gleichen Klasse, der nach jedem Schuljahr möglich ist. Die Aufnahmeprüfung für nicht empfohlene Schülerinnen und Schüler wird von einer gemischten Arbeitsgruppe der betroffenen Schulstufen und -typen ausgearbeitet, durchgeführt, korrigiert und bewertet. Prüfungsgrundlage sind die Lernziele der fünften Klasse.

Kommentar

Bei der Betrachtung des offiziellen Beurteilungssystems im Kanton Aargau ist ein System zu erkennen, das vor zehn Jahren in den meisten Kantonen anzutreffen war. Das heisst nicht, dass im Aargau keine Anstrengungen zur Weiterentwicklung der Beurteilung unternommen wurden. Ein dritter Anlauf zu einer lehrplankonformerer Beurteilung ist seit 1996 im Gange. Dabei wird versucht, das Promotionsreglement an die allgemeine Entwicklung anzunähern, wobei sich die Arbeit auf das «Leitbild Schule Aargau» stützen kann, worin Lernzielorientierung, Ganzheitlichkeit und vermehrte Kommunikation als Zielgrössen formuliert sind. Als einziger Deutschschweizer Kanton kennt der Aargau seit 1972 die Abschlussprüfung nach der 4. Klasse der Bezirksschule (Zug mit progymnasialem Charakter). Dieses immer wieder umstrittene Instrument will einerseits sicherstellen, dass der Lehrplan eingehalten wird, und andererseits im klassenübergreifenden Leistungsvergleich einen Beitrag zum Übertrittsverfahren in die Abteilungen der Mittelschulen leisten.

Bern (deutschsprachiger Teil)

Beurteilung und Berichterstattung

Zu unterscheiden ist zwischen zwei Modellen:

- In den ersten zwei Primarklassen sind das Beurteilungsgespräch nach einem Semester und der Lernbericht der Lehrkraft am Ende des Schuljahres die zwei Formen der Berichterstattung.
- Ab der 3. Klasse der Primarschule bis zur 9. Klasse wird der Lernbericht, ergänzt mit einer Selbstbeurteilung der Schülerinnen und Schüler, nach dem ersten Semester abgegeben. Zum Ende des Schuljahres wird ein lernzielorientiertes Notenzeugnis ausgestellt. Die Gespräche werden weitergeführt, von der 3. bis 5. Klasse fakultativ auf Wunsch der Eltern oder der Lehrkraft. In der 6. und 7. Klasse sind sie im Rahmen des Übertrittsverfahrens obligatorisch.

Die Lernzielorientierung der Noten zeigt sich in ihrer Bedeutung. «Die Noten kennzeichnen den Grad, inwieweit die Grundanforderungen erfüllt worden sind» (Art. 15. 2 der Weisungen für die Primarschule). Was unter «Grundanforderungen»

zu verstehen ist, präzisiert Artikel 3 derselben Weisungen: «Ausgangspunkt für die Beurteilung der Sachkompetenz bilden die Grobziele in den einzelnen Fächern. Mit der Festlegung der Grundanforderungen definieren die Lehrerinnen und Lehrer, in welchem Mass die Grobziele in den einzelnen Teilbereichen der Fächer von den Schülerinnen und Schülern erfüllt werden müssen, damit sie dem weiteren Unterricht folgen können.» In der Folge hat die Notenskala ihren Bezugspunkt bei der Note 4, bei der Erfüllung der Grundanforderungen.

Schullaufbahnentscheide

Die Schullaufbahnentscheide an der Primarschule basieren auf den Grundanforderungen und dem Grad ihrer Erfüllung und werden jährlich einmal getroffen. Ein Antrag für einen Schullaufbahnentscheid im Spektrum der Möglichkeiten vom Überspringen einer Klasse über Promotion bis zur Zuweisung in eine Kleinklasse beruht auf einer «umfassenden Gesamtbeurteilung, welche die Entwicklung des Kindes über das ganze Schuljahr einbezieht. Massgebend sind die Sachkompetenz sowie das Arbeits-, Lern- und Sozialverhalten. Eine problematische Beförderung in die nächstfolgende Klasse ist dann gegeben, wenn die Beurteilung der Sachkompetenz negativ ausfällt, d. h. wenn die Grundanforderungen in der Mehrheit der obligatorischen Fächer teilweise, mehrheitlich oder durchwegs im Lernbericht bzw. im Zeugnis nicht erfüllt sind. Eine Beförderung kann aber auch bei negativ beurteilter Sachkompetenz erfolgen, wenn Arbeits-, Lern-, und Sozialverhalten dieses rechtfertigen».

Auf der Sekundarstufe I mit mehreren Modellvarianten werden Laufbahnentscheide nach jedem Semester getroffen. Die Anträge der Konferenz der Lehrkräfte stützt sich auf eine umfassende Gesamtbeurteilung, bestehend aus den folgenden drei Elementen: 1. der Beurteilung der Sachkompetenz in den Fächern Deutsch, Französisch und Mathematik, 2. der Beurteilung der Sachkompetenz in den andern Fächern, 3. der Beurteilung des Arbeits-, Lern- und Sozialverhaltens. Für den Entscheid ist in einem ersten Schritt das erste Element ausschlaggebend. Wenn nämlich in den gleichen zwei der drei Fächern in zwei aufeinanderfolgenden Beurteilungen (Lernbericht und Zeugnis) die Grundanforderungen nicht erreicht werden (Noten < 4), kann eine Herabstufung oder Repetition erfolgen. Ausnahmen sind möglich, wenn dies vom zweiten oder dritten Element her gesehen gerechtfertigt ist. Aufstufungen kann die Lehrerkonferenz mit Begründung beantragen.

Übertrittsverfahren

Das Übertrittsverfahren bezieht alle Beteiligten mit ihren Erfahrungen in hohem Masse ein. Neben dem Lernbericht der 6. Klasse werden auch die Selbstbeurteilung und der Antrag der Eltern berücksichtigt. Der Elternantrag wird unterstützt durch eine Beobachtungshilfe für Eltern. Kommt auch in einem zweiten Gespräch (Eini-gungsgespräch) kein gemeinsamer Antrag von Eltern und Lehrerschaft zustande,

so haben die Eltern Anrecht auf einen eigenen Antrag. Die Schulkommission der abgebenden Schule entscheidet. Das erste Semester in der neuen Schulstufe gilt generell als Probezeit. Dieses Verfahren ist seit 1997/98 in Kraft und hat ein ähnliches aus dem Jahr 1995 abgelöst. Der Unterschied besteht darin, dass die Vergleichsarbeiten der Vorjahre zugunsten von Orientierungsarbeiten abgeschafft wurden. Die Orientierungsarbeiten dienen der «Objektivierung des Lehrerurteils», d. h. «zur Überprüfung des eigenen Beurteilungsmassstabes im Verhältnis zu anderen Klassen im Einzugsgebiet einer oder mehrerer Schulen mit Sekundarschulunterricht». Mit diesem Schritt konnte den negativen Erfahrungen mit den «versteckten Aufnahmeprüfungen», wie sie von Lehrerseite moniert wurden, Rechnung getragen werden.

Kommentar

Die Entwicklung zu einem grundlegend neu ausgerichteten Beurteilungssystem im Kanton Bern wurde nicht zuletzt möglich, weil gleichzeitig eine neue Schulstruktur (6 Jahre Primarschule, 3 Jahre Sekundarstufe I) und ein neuer Lehrplan (1995) erarbeitet und eingeführt wurden. Es ist dabei gelungen, gewisse Prinzipien von der ersten bis zur neunten Klasse durchzuhalten. Zu nennen sind die umfassende Gesamtbeurteilung, die konsequente Lernzielorientierung – selbst bei Noten – mit dem Mittel der Grundanforderungen, die differenzierte Berichterstattung mit Lernberichten und Selbstbeurteilung, die vier obligatorischen und die fünf fakultativen Beurteilungsgespräche sowie ein Übertrittsverfahren, das alle Beteiligten einbezieht.

Basel-Landschaft

Beurteilung und Berichterstattung

Die Lehrkräfte der 1. bis 3. Klassen der Primarschule haben zwischen einem Notenzeugnis und einem Bericht zu wählen. In der Praxis fällt die Wahl in der ersten Klasse fast zu 100% auf den Bericht, und in der 3. Klasse werden zu etwa 60% Berichte geschrieben. Für die 4. und 5. Klasse ist das Notenzeugnis vorgeschrieben. Es kann allerdings mit einem Bericht ergänzt werden. In der Oberstufe ist das Notenzeugnis die Norm und wird nur in der 4. Realklasse mit einem Bericht ergänzt. Berichtsformulare werden zur Verfügung gestellt. «Formulare mit vorgegebenem Bewertungstext» sind nicht zulässig (§ 22.5). «Arbeitshaltung und soziales Verhalten werden nicht in die Leistungsnote einbezogen. Falls die Arbeitshaltung oder das soziale Verhalten besondere Auffälligkeiten zeigen, wird dem Zeugnis ein Verhaltensbericht beigelegt» (§ 18.2).

Schullaufbahnentscheide

Die definitive Beförderung in die nächste Klasse ist von Notendurchschnitten abhängig, ausser an den zwei Abteilungen der Sekundarschule, wo von erlaubtem Umfang von Minusnotenpunkten und deren zwingender Kompensation die Rede ist. Dabei wird mit auf Zehntelpunkte gerundeten Noten gerechnet. Auf der Sekundarstufe I werden alle erteilten Fächer (Pflicht- und Wahlfächer) in den Entscheid einbezogen. Sind die Bedingungen der Beförderung nicht erfüllt, so erfolgt eine provisorische Beförderung für ein Semester, bevor bei nochmaliger Nichterfüllung der Bedingungen eine Nichtbeförderung ausgesprochen werden kann. Bei Nichterfüllung der Bedingungen in der Primarschule können die Arbeitshaltung und weitere Persönlichkeitsmerkmale für eine Beförderung mitberücksichtigt werden. Wenn diese zu einer definitiven Beförderung führen, ist eine schriftliche Begründung notwendig.

Übertrittsverfahren

Das Übertrittsverfahren ist ein ausgesprochenes Empfehlungsverfahren. Die Primarlehrkräfte präsentieren in einer Besprechung mit den Eltern ihre breit abgestützte Empfehlung. Zur Gesprächsvorbereitung erhalten die Eltern einen Fragebogen mit dem Charakter eines Beobachtungsbogens, den sie ausgefüllt ans Gespräch mitbringen. Eltern, die diese Empfehlung nicht akzeptieren wollen, melden ihr Kind an die Aufnahmeprüfung an, deren Ergebnis zu einem definitiven Entscheid führt. Eine Korrektur des Entscheids ist nach einem Schuljahr möglich, wenn nach einem Semester eine provisorische Beförderung ausgesprochen wird.

Kommentar

Die Wahlmöglichkeit zwischen Bericht und Notenzeugnis in den ersten drei Primarschuljahren wird vorwiegend zugunsten von Berichten entschieden. Auffallend ist weiter die Berücksichtigung von Aspekten der Sozial- und Selbstkompetenz, die vor allem in der Primarschule einen Platz erhalten hat. Auf der Sekundarstufe I werden vorderhand in hohem Masse mit Noten Entscheide ermittelt, insbesondere ist zu erwähnen, dass Notendurchschnitte auf Zehntelpunkte genau berechnet werden. Im Kanton Basel-Landschaft stehen grössere Veränderungen bevor. Ein neues Bildungsgesetz wird erst im nächsten Jahrtausend die Abstimmungsreife erreichen. Mit ihm sind verschiedene Anpassungen der Verordnungen vorgesehen, so auch bei der Beurteilung und beim Übertrittsverfahren. Ziel ist eine Harmonisierung über die Stufen hinweg. So sollen z. B. die Übertrittsverfahren von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II nach demselben Verfahren geregelt werden, das beim Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe I angewandt wird. Weiter wird eine Form der klassenübergreifenden Orientierungsprüfung für die Sekundarstufe I in Erwägung gezogen, wie sie für die 4. und 5. Klassen der Primarschule schon vorgeschrieben sind, aber zurzeit erst provisorisch umgesetzt werden.

Basel-Stadt

Die obligatorische Schulzeit wird in Basel-Stadt in drei eigenständige Stufen unterteilt: Primarschule 1.–4. Schuljahr, Orientierungsschule 5.–7. Schuljahr, Gymnasium oder Weiterbildungsschule 8.–12. bzw. 8. und 9. Schuljahr. Entsprechend sind vier eigenständige Beurteilungssysteme darzustellen, die etliche gemeinsame Elemente aufweisen.

Beurteilung und Berichterstattung

Primarschule: 1986 ersetzte der Kanton Basel-Stadt als erster Deutschschweizer Kanton die Notenzeugnisse an der 1. und 2. Primarklasse durch Beurteilungsgespräche oder Lernberichte. 1994 folgte eine Verordnung über die Lernbeurteilung und die Klassenwiederholung an der Primarschule, der die Berichte und Gespräche zu den Hauptelementen der Beurteilung und Berichterstattung in der ganzen Primarschule erhob. Die Form des Berichts existiert in zwei Varianten: lernzielbezogene Skalen für die Fachleistungen für beide Varianten, aber die Beurteilung von Arbeits-, Lern- und Sozialverhalten kann entweder frei formuliert werden oder aber die Beurteilung einer Reihe vorgegebener Verhaltensmerkmale erfolgt in einer vierstufigen Skala. Aufgrund einer Evaluation der Beurteilung an der Primarschule wurden 1998 der Lernbericht und eine Unterlage zur Vorbereitung von Beurteilungsgesprächen aus dem umfassenden Dossier Lernbeurteilung überarbeitet.

Orientierungsschule (OS): Vier Beurteilungselemente gehören an der Orientierungsschule zu den «Erweiterten Beurteilungsformen». Es sind dies: Lernerfolgskontrollen, Lernbericht, Schülerinnen- und Schülerbericht sowie Noten 1 bis 4 als Prognose bei der Niveauezuteilung und beim Übertritt in die WBS und ins Gymnasium. Der Lernbericht der Lehrkräfte gibt Auskunft über die Lernfortschritte in den Fächern sowie über das Arbeits- und Lernverhalten und wird einmal jährlich im Januar abgegeben; gleichzeitig wird der Bericht der Schülerinnen und Schüler geschrieben. Beide Berichte sind Grundlagen für ein Gespräch zwischen der Lehrkraft und den Lernenden bzw. deren Eltern. Im 2. und 3. Jahr der OS werden im März prognostische Noten erteilt, die in Gesprächen mit den Eltern erläutert werden. Die Orientierungsschule Basel-Stadt wurde 1997/98 umfassend evaluiert, wobei sich unter anderem zeigte, dass bei der Beurteilung differenzierte Lernziele fehlen und der Lernbericht überarbeitet werden muss.

Gymnasium: Das Gymnasium nimmt die Beurteilungstradition der OS zum Teil auf und will das Lernen in einem umfassenderen Sinn erfassen und fördern. Im ersten Jahr werden zwei Notenzeugnisse abgegeben, ab dem zweiten Jahr nur noch eines am Ende des Schuljahres (Jahreszeugnis). Nach dem ersten Semester wird ein

Lernbericht abgegeben und besprochen, der von den einzelnen Gymnasien erarbeitet wurde.

Weiterbildungsschule (WBS): Dieser zweijährige Schultyp zur Vollendung der obligatorischen Schulzeit und mit Anschluss sowohl an Berufslehren als auch – im Sinne einer zweiten Chance – mit der Möglichkeit zum Eintritt ins Gymnasium ist im Schuljahr 1997/98 gestartet und hat ein anspruchsvolles Beurteilungssystem. Alle bekannten Formen und Verfahren zu Beurteilung und Berichterstattung sind in der WBS zu finden: Lernbericht und Selbstbeurteilung, Notenzeugnisse und Beratungsgespräche, Orientierungsarbeiten in Deutsch und Mathematik nach dem ersten Jahr und eine Abschlussprüfung auf drei verschiedenen Niveaus.

Schullaufbahnentscheide

Primarschule: Eine Klassenwiederholung ist auf Wunsch der Eltern jederzeit möglich. Eine Rückversetzung aufgrund der Tatsache, dass ein Kind «dem Unterricht der Klasse nicht zu folgen» vermag, ist erst nach seiner vorgängigen einsemestrigen Probesetzung möglich.

Orientierungsschule: Eine Rückversetzung ist nicht vorgesehen und kann einzig auf Wunsch der Eltern und unter Beizug des schulpyschologischen Dienstes gewährt werden. Eine Entscheidung ist nach dem dritten Semester fällig, wenn es um die Zuteilung zum Grund- oder Erweiterungskurs in den Niveaufächern geht. Eine Zuteilung erfolgt mit den Empfehlungsnoten 1 bis 4. Die Noten 1 und 2 empfehlen den Erweiterungskurs, 3 und 4 den Grundkurs. Weicht der Elternwunsch von der Empfehlung ab, findet ein Gespräch zwischen den Beteiligten statt. Der Elternwunsch nach diesem Gespräch ist für die Zuteilung ausschlaggebend.

Gymnasium: Befördert wird, wer Ende Schuljahr nicht mehr als zwei ungenügende Noten hat. Das Provisorium wird abgeschafft. Für alle, die mit einer Empfehlung ins Gymnasium eintreten, findet der erste Beförderungsentscheid nach einem Jahr statt, für solche, die nicht empfohlen worden sind, sondern auf Wunsch der Eltern eintreten, wird nach einem Semester über den Verbleib entschieden.

Weiterbildungsschule: Die Beförderung geschieht hier automatisch. Pro Semester sind aber Umstufungen in den Niveauekursen Deutsch, Mathematik und Französisch möglich. Aufstufungen sind in einem Niveaufach mit der Note 5,5 und mehr möglich, Abstufungen mit einer Note von weniger als 4.

Übertrittsverfahren

Primarschule: Von der Primarschule treten alle Schüler und Schülerinnen, die die Lernziele der 4. Klasse erreichen, in die ungeteilte Orientierungsschule über.

Orientierungsschule: Nach dem 7. Schuljahr ist eine Einteilung in die WBS und in das Gymnasium vorzunehmen. Dabei sind Empfehlungsnoten (1 bis 4) aus dem Grund- und dem Erweiterungskurs der Niveaufächer Deutsch, Mathematik und Französisch unter Berücksichtigung der Gesamtsituation massgebend. Nach einem bestimmten Verrechnungsmodus für die Noten ist der Eintritt ins Gymnasium ohne Probezeit, in die WBS mit verschiedenen Kurszuteilungen in den Niveaufächern möglich. Wenn die Eltern nach intensiver Beratung durch die Klassenlehrkraft eine höhere Einstufung wünschen, wird diese gewährt. Es ist jedoch eine Probezeit von einem Semester zu bestehen.

Kommentar

Im Kanton Basel-Stadt ist im Zuge der Strukturreform und der Gründung neuer Schultypen auch das Beurteilungssystem gründlich erneuert worden. Die Lernzielorientierung und eine umfassende Beurteilung unter Einbezug der Selbstbeurteilung sind zu den Hauptelementen geworden. Die ersten Noten werden in der 6. Klasse mit rein prognostischer Bedeutung erteilt. Auch am Gymnasium wird die formative Beurteilung stärker gewichtet, wenn ab der 2. bis zur 5. Klasse ein Lernbericht das Notenzeugnis nach dem ersten Semester ersetzt. Eine Fülle, vielleicht auch Überfülle, von Formen und Zeitpunkten der Beurteilung hat die Weiterbildungsschule zu bewältigen. Ob damit und speziell mit der Abschlussprüfung die beabsichtigte Botschaft «Lernen ist wichtig, Lernerfolg bringt etwas» gehört wird, werden die Erfahrungen der ersten Jahrgänge zeigen. Der erste Abschluss fand 1999 statt. Sowohl die Beurteilung an der Primarschule als auch die Orientierungsschule als ganze wurden kurz nach ihrer Einführung evaluiert, und aus den Ergebnissen wurden die Konsequenzen gezogen. Damit wurde dem Umstand Rechnung getragen, dass jede noch so gut vorbereitete Neuerung Gefahr läuft, neben erwünschten auch unerwünschte Wirkungen hervorzubringen, und dass diese ermittelt, untersucht und behoben werden sollten.

Solothurn

Beurteilung und Berichterstattung

Anfang der neunziger Jahre wurde die Beurteilung und Berichterstattung an der Primarschule auf eine neue Basis gestellt. Vermehrte Kommunikation und Förderung lösten auf der Primarschule die Semesterzeugnisse ab. Von der 1. bis zur 3. Klasse steht ein offizielles umfassendes Beurteilungsgespräch gegen Ende des Schuljahres im Zentrum. Das Zeugnis gibt in knapper Form Auskunft über die Zielerreichung in Mathematik und Deutsch und über den Promotionsentscheid. Ab der 4. Klasse enthält das Zeugnis Noten und das Datum des Beurteilungsgesprächs, das zwischen Januar und März stattfindet. Auf der Sekundarstufe I kam es in dieser Phase zu keinen Veränderungen.

Schullaufbahnentscheide

Die Bedingungen für die Beförderung in die nächste Klasse wechseln im Laufe der obligatorischen Schulzeit zweimal. In den ersten drei Primarschuljahren heisst die Bedingung Lernzielerreichung in den Fächern Mathematik und Deutsch, wobei Verhaltensaspekte eine Rolle spielen, aber nicht offiziell erwähnt werden. Notendurchschnitte sind in der 4. bis 6. Klasse massgebend. Auf der Sekundarstufe I sind die Abweichungen von der Note 4 nach unten (max. 1,5 Punkte) für alle Fächer und der Notendurchschnitt von 4 für alle Promotionsfächer das Mass für ein Provisorium, das jeder allfälligen Nichtpromotion vorauszugehen hat.

Übertrittsverfahren

Das Übertrittsverfahren in die Sekundarstufe I kennt zwei Varianten. Die Lehrerempfehlung ist Teil beider Varianten und wird durch eine Prüfung ergänzt, die entweder von der aufnehmenden oder der abgebenden Schule durchgeführt wird. Der Variantenentscheid ist in den neunziger Jahren in der Mehrheit der Bezirke zugunsten einer Prüfung durch die abgebende Schule (Primarschule) verändert worden. Das Prüfungsergebnis wird mit der Empfehlung der Primarlehrkraft verglichen. Bei fehlender Übereinstimmung wird im Gespräch eine Einigung gesucht. Über die Aufnahme oder Ablehnung entscheidet die Aufsichtskommission der abnehmenden Schule.

Kommentar

Solothurn steht zurzeit zwischen zwei Phasen der Weiterentwicklung der Beurteilung an der Volksschule. Eine erste Phase brachte der Primarschule vermehrt kommunikative, umfassende und lernzielorientierte Beurteilungsverfahren und Formen der Berichterstattung. Eine Totalrevision ist im Anschluss an die Einführung auf der Primarstufe begonnen worden. 1997 wurde ein Entwurf zu einem neuen «Reglement über die Beurteilung und die Schullaufbahnentscheide an der Volksschule» in die Vernehmlassung gegeben. Die Auswertung der Vernehmlassungser-

gebnisse zeigte eine mehrheitlich positive Stellungnahme zugunsten von mehr Lernzielorientierung, Beurteilungsgesprächen und Gesamtbeurteilung auf allen Stufen. Ein neues Reglement wird nach der Überarbeitung des Lehrplans, der konkretere Formulierungen zu Minimallernzielen bringen soll, nicht vor dem Jahr 2000 in Kraft gesetzt. Das Übertrittsverfahren mit Lehrerempfehlung und Aufnahmeprüfung mit vorgängigen Querprüfungen setzt noch stark auf das Element Prüfung. Dieses Element hat in vielen anderen Kantonen an Gewicht verloren und ist durch Orientierungsarbeiten ersetzt worden.

Freiburg (deutschsprachiger Teil)

Beurteilung und Berichterstattung

Die Berichterstattung im Kanton Freiburg ist dreiteilig: Beurteilung der Leistung, der Fortschritte und des Verhaltens. Leistung und Fortschritte werden grundsätzlich lernzielorientiert beurteilt. Bei der Beurteilung des Lern-, Arbeits-, Sozial- und Individualverhalten wird die Häufigkeit des Auftretens eines Verhaltensmerkmals (z. B. «führt Arbeiten selbständig aus») auf einer Dreierskala eingetragen. Eine vierte Spalte kann genutzt werden, um anzuzeigen, dass keine Aussage möglich ist.

In der ersten und der zweiten Primarklasse werden nach dem ersten Semester die Fortschritte bezüglich der Lernziele und am Ende des Schuljahres mit einer dreistufigen Skala betreffend effektive Zielerreichung beurteilt. In der Verhaltensbeurteilung sind elf Merkmale zu beurteilen. In der 3. bis 6. Klasse ändern sich zwei Dinge: Die Lernzielerreichung am Ende des zweiten Semesters wird mit lernzielorientierten Noten beurteilt und die Verhaltensbeurteilung erstreckt sich über 15 Merkmale. An der kooperativ geführten Orientierungsschule (7.–9. Schuljahr) erfolgt jedes Semester eine Beurteilung des Lernprozesses und der Leistung pro Fach mit je einer Viererskala. Zusätzlich werden am Ende des Schuljahres Globalnoten in den Fächern Deutsch, Französisch, Mathematik, Naturlehre, Geografie, Geschichte und Politik, in einer zweiten modernen Fremdsprache und in Latein gesetzt. Diese Note ist «eine reduzierte und aufs Wesentliche verdichtete Mitteilungsförm. Sie ist Ausdruck einer Globalbeurteilung, die auf Prüfungsergebnissen, Beobachtungen und dem Gesamteindruck beruht.» Die Bedeutung der Noten ist lernzielorientiert; so bedeutet z. B. die Note 5, «dass der Schüler die in Lernzielen geforderten Inhalte und Fertigkeiten beherrscht. Er hat gefestigte Kenntnisse und überdauernde Fertigkeiten.» Halbe Noten sind möglich. Die Verhaltensbeurteilung an der Orientierungsschule umfasst 20 Verhaltensmerkmale. Ebenfalls zweimal jährlich haben die Schülerinnen und Schüler der Orientierungsschule sich selbst zu beurteilen, nämlich in den gleichen vier Verhaltensdimensionen, die im Beurteilungsbogen der Lehrkräfte vorkommen,

und auch bezüglich ihrer Fortschritte und Leistungen in allen unterrichteten Fächern. Mindestens einmal jährlich findet ein Beurteilungsgespräch mit den Eltern statt. Das Datum ist frei wählbar. Die Eltern können das Blatt mit der Verhaltensbeurteilung vom Blatt mit der Leistungsbeurteilung trennen und separat aufbewahren.

Schullaufbahnentscheide

In der Primarschule ist eine Beförderung in die nächste Klasse die Regel, denn «das Kind absolviert die Primarschule grundsätzlich in sechs Jahren», weil die pro Klasse festgelegten Lernziele in der Regel erreicht werden sollten. Ausnahmen: «Ist ein Kind regelmässig über- oder unterfordert, werden pädagogische Fördermassnahmen erwogen.» Diese Massnahmen sind die bekannten für die überforderten Kinder sowie das Überspringen einer Klasse für die unterforderten.

Übertrittsverfahren

Das Übertrittsverfahren ist seit 1990 in Kraft und löste ein Verfahren ab, das die Elemente Zeugnissenoten, Beobachtungsbogen, Lehrerempfehlung, Prüfungsergebnis stark quantifizierte. Die erreichte Gesamtpunktzahl war für die Zuteilung entscheidend. Dieses «mechanistisch quantifizierende Verfahren» stand im Widerspruch zum gesetzlich neu bestimmten Auftrag der Orientierungsschule, die stärker fördern als selegieren soll. Die neue Gewichtung der Elemente macht die Empfehlung der Lehrkraft, die sich auf die Zeugnissenoten und den Beobachtungs-Beurteilungsbogen abstützt, zum Hauptfaktor. Die Übertrittsprüfung (Vergleichsprüfung genannt) hat einen geringeren Stellenwert als früher, indem sie «lediglich noch ein Vergleichselement zur Lehrerempfehlung» ist. Bei bestimmten Abweichungen des Prüfungsergebnisses von der Lehrerempfehlung wird die Situation vom OS-Direktor mit dem Primarlehrer und gegebenenfalls mit den Eltern analysiert und besprochen. Den Zuweisungsentscheid trifft die OS-Direktion. Für die drei Schultypen der Orientierungsschule gelten für einen Durchschnitt an Zuweisungen kantonale Richtwerte. Vorgesehen sind 15–20% Eintritte in die Sekundarklassen A, 45–55% in die allgemeinen Sekundarklassen und 30–35% in die Realschule, wobei begründete Abweichungen von maximal +/-2% bei den einzelnen Abteilungen zugelassen werden.

Kommentar

Ein mehr als zehn Jahre dauernder Erneuerungsprozess ging mit dem Schuljahr 1998/99 seinem Abschluss entgegen. Mit der sukzessiven Einführung der Orientierungsschulzeugnisse ist im Kanton Freiburg ein in hohem Masse einheitliches Beurteilungssystem etabliert worden. Charakteristische Merkmale sind die Lernzielorientierung, die in Skalen und Noten zum Ausdruck kommt, mehr Kommunikation mit den Eltern (Beurteilungsgespräche), aber auch mit den Lernenden (Selbstbeurteilung) sowie die Trennung zwischen der Beurteilung von Lernfortschritten

mit formativer und derjenigen mit summativer Absicht. Das Übertrittsverfahren stützt sich zur Hauptsache auf die Lehrerempfehlung, die durch eine Vergleichsprüfung für alle Schüler in ihrer Objektivität getestet werden soll. Zur Erhöhung der Objektivität der Empfehlung verwenden andere Kantone (z. B. Innerschweiz) Orientierungsarbeiten für den klasseninternen Gebrauch vor dem eigentlichen Übertrittsverfahren.

Verbindliche Formen der Lern- und Entwicklungsbeurteilung bzw. der Berichterstattung in den Kantonen der Zentralschweiz

	LU	OW	NW
Beurteilungen/Jahr	2	2	2
1. Kl.	3 G in 2 Jahren pro Jahr 1 S	1. G 2. S	G
2. Kl.	wie 1.	wie 1.	1. G 2. W
3. Kl.	N	wie 1.	wie 2.
4. Kl.	N	1. G 2. N	wie 2.
5. Kl.	N	N	N
6. Kl.	N	N	N
7.–9. Kl.	N	N	N, R in Nichtpromotionsfächern möglich
Bemerkungen	Einführung 1./2. bis 2003; Versuche mit G, S: 3.–6. PS; B, Se, G: 7.–9. Kl.	Einführung 1.–4. bis 1994/95; Evaluationsbericht 1996	Einführung 3./4. 1998 abgeschlossen

UR	SZ	ZG	VS d
2	2	1 (1.–3.) 2 (4.–9.)	2
1. G; 2. G oder B	1. – 2. G	G	1. G 2. B
wie 1.	1. G 2. N	G	wie 1.
1. G 2. N	N	G	1. G oder N 2. B oder N
wie 3.	N	1. G 2. N	wie 3.
1. N, G 2. N	N	N	N
1. N, G; 2. N	N	N	N
N	N	N	N
Einführung 1998 abgeschlossen	1./2. seit 1988	Einführung 1.–4. ab 1996/97	Einführung 1.–4. auf freiwilliger Basis seit 1987/88

Legende:

—	Übertritt in die Sekundarstufe I
B	Lernbericht der Lehrkraft
G	Beurteilungsgespräch
N	Noten im Zeugnis
PS	Primarschule
R	römische Ziffern mit Lernzielbezug
S	Schulbestätigung mit Promotionsentscheidung, aber ohne Noten

Se	Selbstbeurteilung durch Schülerinnen und Schüler
W	Zeugnis mit lernzielbezogenen Wortetiketten
—	keine offizielle obligatorische Beurteilung und Berichterstattung in diesem Semester

Promotionsbedingungen in den Kantonen der Zentralschweiz 1998/99

Kanton	LU	OW	NW
1. Kl.	Promotion automatisch	Lernzielerreichung	Lernzielerreichung
2. Kl.	Gb	wie 1.	wie 1.
3. Kl.	Gb + Ø 3,5 aus D, M, MU	wie 1.	wie 1.
4. Kl.	wie 3.	Ø 3,5 aus D, M, MU	wie 1.
5./6. Kl.	wie 3.	wie 4.	wie 1.
7.–9. Kl.	Sek: Gb + Ø 4 aus (Ø D, F), M, (Ø Gg, G, Na); Real: wie Sek ohne F	Sek: Ø 4 aus (Ø D, F), M, Realien, Real: Ø 4 aus D, M, Realien	integrierte OS: Ø 4 aus M, D in Niveau B kooperative OS: vgl. Erläuterungen
Bemerkungen	1./2. Einführung 1998 bis 2003; in Versuchen andere Regelung		OS: nur integrierte und kooperative Formen

Legende:

—	Übertritt in die Sekundarstufe I	D	Deutsch	F	Französisch
Ø	Durchschnitt	Dm	Deutsch mündlich	G	Geschichte
		Ds	Deutsch schriftlich	Gb	Gesamtbeurteilung

Übertrittsverfahren in den Kantonen der Zentralschweiz 1998/99

Die Tabelle zeigt die wesentlichen Merkmale der Verfahren der Zuweisung von Schülerinnen und Schülern in die Sekundarstufe I (ohne Untergymnasium). Die Dauer der gemeinsamen Schulbildung aller Kinder beträgt überall sechs Jahre.

	LU	OW
Vergleichsarbeiten in den zwei Jahren vor der Selektion	ja	ja
Beobachtungs- und Beurteilungsinstrumente für Lehrkräfte ...	ja	nein
und für Eltern ...	ja	nein

UR	SZ	ZG	VS d
Lernzielerreichung + Gesamtbeurteilung	keine Promotion, nur freiwillige Repetition	Lernzielerreichung+ Gesamtbeurteilung	Gb der Lernbereiche
wie 1.	Ø 3,5 aus D, M	wie 1.	wie 1.
Ø 3,5 aus Dm, Ds, M	Ø 3,5 aus D, M	wie 1.	wie 1. oder Notendurchschnitt 4
wie 3.	Ø 3,5 aus D, M	Ø 4,0 aus D, M, MU	wie 1. o. Noten-Ø 4
wie 3.	Ø 3,5 aus D, M	wie 4.	Ø 4 aus D, M, Umwelt
Sek: Ø 4 aus 2D, F, 2M, Real: Ø 4 aus D, M, R	Sek: Ø 4 aus Sprachen (40%), M (40%), R (20%), Real: Ø 4 aus D, M, R	Sek: Ø 4 aus D, F, 2M, R, Real: Ø 4 aus D, M, R	Ø 4 in den Hauptfächern oder in 2 von 3 Niveaus Ø 4 in den allgemeinen Fächern
		Einführung 1.–3. Klasse ab 1996/97	

Gg	Geografie	R	Realien (Geschichte, Geografie, Naturlehre)
M	Mathematik	Real	Realschule
MU	Mensch und Umwelt	Sek	Sekundarschule
Na	Naturlehre		
PS	Primarschule		

NW	UR	SZ	ZG	VS d
ja	ja	ja	ja	ja
nein	nein	ja	ja	ja
nein	nein	ja	ja	nein

Fortsetzung auf der folgenden Doppelseite

	LU	OW
Offizielle Entscheidungsgrundlagen	Bb, gB, Le, N in D, M, MU, ÜG	L, Le, gB, ÜG
Übertrittsgespräch(e) mit Eltern zielen auf Zuweisungsantrag durch ...	Lehrkraft + Eltern (Entscheid)	Lehrkraft
Bei Uneinigkeit über Zuweisung liegt der Entscheid bei	Instanzenweg	Instanzenweg
Zuteilungsquoten auf die Angebote der Sek. I (kantonale Richtwerte)	nein	ja
Erste Promotion in Sek. I nach (in Jahren)	1	1
Bemerkungen	Grundlagen aus Versuch GBF: Fremd- und Selbstbeurteilung und Anforderungsprofil Abnehmerschulen	iOS in Lungern; Quoten: 63% Sek/Gym, 37% Real/ Werkklassen

Legende:

Ø	Durchschnitt	gB	ganzheitliche Beurteilung durch die Lehrkraft	kOS	kooperative Orientierungsstufe
AV	Arbeitsverhalten			L	Leistungen
Bb	Beurteilungsbogen	iOS	integrierte Orientierungsstufe	Le	Leistungsentwicklung
D	Deutsch			LV	Lernverhalten

NW	UR	SZ	ZG	VS d
L, Le, AV, LV, NI, ÜG	L, Le, gB, ÜG	Bb mit N, gB, ÜG	L, Le, Fähigkeiten, AV, NI, ÜG	L, Le, Fähigkeiten, Motivation, ÜG
Lehrkraft und Eltern	Lehrkraft	Lehrkraft	Lehrkraft und Eltern	Lehrkraft und Eltern
Instanzenweg	Instanzenweg	Instanzenweg	Instanzenweg	begrenzte Elternwahl
nein	nein	ja	ja	nein
1	1	1	1	1
iOS oder kOS im ganzen Kanton	iOS in Gurtellen, kOS in Schattdorf	ab 95/96; iOS in Einsiedeln kOS in Oberarth		2 Formen der Sek I: getrennte oder integrierte Klassen

M	Mathematik	P	Prüfung im Rahmen des Übertritts (Aufnahme-, Grenzfall-, Zuteilungsprüfung)	Sek	Sekundarschule
MU	Mensch und Umwelt			Sek. I	Sekundarstufe I, Oberstufe der Volksschule
N	Noten			ÜG	Übertrittsgespräch(e) mit Eltern (und Kindern)
NI	Neigungen und Interessen	Real	Realschule		

Überblick über die IEDK-Kantone

Ein erster Blick auf die vorhergehenden drei Tabellen mit ausgewählten wichtigen Merkmalen zeigt viel Identisches oder Ähnliches. Diese Parallelen sind nicht zufällig. Die Zusammenarbeit unter den Kantonen der IEDK hat eine lange Tradition, die vom Zentralschweizerischen Beratungsdienst für Schulfragen (ZBS) animiert und unterstützt wird. Im Bereich Beurteilen wurde die Entwicklung begünstigt durch eine IEDK-Arbeitsgruppe Beurteilen und eine gemeinsame Ausbildung für Kader zum Thema Entwicklungen der Beurteilung. Die Entwicklungen in einzelnen Kantonen verlaufen zwar nach eigenem Rhythmus und Fahrplan, doch ist die Ausrichtung der Entwicklung sehr ähnlich. Dass die Eigenständigkeit der Kantone gewahrt bleibt, zeigen die Unterschiede in Detailfragen und in der Terminierung der Entwicklungsschritte.

Beurteilung und Berichterstattung

In den ersten drei Primarklassen sind die Noten als Beurteilungsform fast gänzlich ersetzt worden durch Beurteilungsgespräche mit den Eltern und Kindern. Bei diesen Gesprächen handelt es sich um eine lernzielorientierte, umfassende und differenzierte Berichterstattung mit förderorientierter Absicht. Wenn die Kantone Luzern und Schwyz 1996 zu den Ausnahmen zählten, so ist gleichzeitig zu erwähnen, dass im Kanton Luzern seit 1988 der älteste und weit verbreitete Versuch «Ganzheitlich beurteilen und fördern» erfolgreich läuft. Die Projektphase 3 dieses Versuchs (1998–2003) sieht zweierlei vor: die generelle Einführung in der 1. und 2. Klasse und die Aufnahme ganzer Schulteams (1. bis 6. Klasse) in den Versuch, so dass der Übergang von einem Verfahren der Beurteilung und Berichterstattung zum anderen in der Primarschule wegfällt. Ebenso wird Schwyz, das als erster Innerschweizer Kanton Beurteilungsgespräche auf der Primarunterstufe 1988 einführt, eine Ausweitung über die ersten drei Semester hinaus erarbeiten. Schliesslich wird in Nidwalden neben dem Gespräch nach einem Semester zum Schuljahresende ein lernzielorientiertes Wortzeugnis abgegeben.

In der vierten bis sechsten Klasse, also in der Nähe des Übertritts in die Sekundarstufe I, hat sich die traditionelle Notengebung noch weitgehend halten können. Als Ausnahmen sind zu erwähnen: Der Versuch «Ganzheitlich beurteilen und fördern» im Kanton Luzern umfasst auch einzelne Klassen, die bis und mit Zuweisungsentscheid in die Sekundarstufe I mit einer mehrphasigen, differenzierten, umfassenden und prognostischen Gesamtbeurteilung und ohne Noten Erfahrungen sammeln. Nidwalden beginnt als einziger Kanton erst in der 5. Klasse mit Notenzeugnissen. In den Kantonen Uri, Obwalden und Zug werden erstmals am Ende der 4. Klasse Notenzeugnisse abgegeben. Im Oberwallis haben die Gemeinden die Freiheit, bis Ende der 4. Klasse ohne Noten zu beurteilen. In allen Schultypen der Sekundarstufe I sind die Notenzeugnisse als Berichtsform die Regel. Eine Ausnahme bilden die integrierten und z. T. auch die kooperativen Orientierungsschulen der Kantone Schwyz, Uri und Luzern, die Lernberichte und ein Beurteilungsgespräch nach dem ersten Semester und ein Notenzeugnis nach dem zweiten Semester erproben.

Schullaufbahnentscheide

Solange Beurteilungsgespräche geführt und keine Notenzeugnisse erteilt werden, sind die Lernzielerreichung und eine Gesamtbeurteilung massgebend für die Promotion, die in der Regel im Gespräch mit den Eltern verhandelt und entschieden wird. Sobald die Notenzeugnisse einsetzen (Ausnahme Nidwalden), ist ein Notendurchschnitt in den Hauptfächern Deutsch und Mathematik und in drei Kanto-

nen auch im Fach «Mensch und Umwelt» ausschlaggebend für die Promotion. Sonderregelungen können überall auf der Primarstufe in Anspruch genommen werden für Fremdsprachige, Kinder mit Teilleistungsschwächen und aus anderen Gründen. Auf der Sekundarstufe I müssen auch noch Französisch (Sekundarschule) und Realien (Realschule) in den Notendurchschnitt einbezogen werden. Interessant ist auch, dass in fünf von sieben Kantonen der Mindestdurchschnitt in der Primarschule 3,5, auf der Sekundarstufe I aber 4,0 beträgt. Diese Differenz ist nur historisch und nicht sachlich zu erklären.

Übertrittsverfahren

Man kann ein weitgehend homogenes «Übertrittsverfahren Zentralschweiz» ausmachen. Seine Merkmale sind:

- keine Aufnahmeprüfung im ganzen Verfahren, Vergleichsarbeiten in den 5. und 6. Klassen;
- umfassende und prognostische Beurteilung durch die Lehrkraft;
- hoher Stellenwert des Übertrittsgesprächs mit den Eltern und den Kindern;
- bei Uneinigkeit unter den Beteiligten des Übertrittsgesprächs wird eine nächste Instanz (Inspektorat oder Übertrittskommission) eingeschaltet, die aufgrund der bestehenden Unterlagen und gegebenenfalls weiterer Gespräche den Zuweisungsentscheid fällt;
- die erste Promotion bzw. Remotion ist nach einem Schuljahr möglich.

Im Laufe von zehn Jahren wurde die Umstellung vom Verfahren mit Prüfung zum prüfungsfreien Verfahren möglich. Den Anfang machte ein Schulversuch in Seedorf (Uri) Mitte der achtziger Jahre, dessen Verfahren 1988 kantonsweit eingeführt wurde, den Schluss der Kanton Schwyz, der 1995/96 diesen Schritt nachvollzog. In den Kantonen Uri und Nidwalden ist der prüfungsfreie Wechsel auch innerhalb der Sekundarstufe I und beim Eintritt ins Gymnasium etabliert. Eine Spezialität der Region findet sich im Oberwallis, wo seit 1986 in bestimmten Grenzfällen die Eltern den Zuweisungsentscheid fällen. Wenn der Notendurchschnitt eines Kindes zwischen 4,7 und 4,9 liegt, können die Eltern gegen den Vorschlag der Lehrkraft an ihrem Zuteilungswunsch festhalten und dieser erhält Gültigkeit.

Luzern

Beurteilung und Berichterstattung

An den ersten zwei Klassen der Primarschule werden kontinuierlich ab 1998 bis 2003 alle Klassen nach den Vorgaben des Modells GBF (= «Ganzheitlich beurteilen und fördern», vgl. Kap. 5) beurteilt; dies bedeutet konsequent und permanent förderorientierte Beurteilung, drei Beurteilungsgespräche in zwei Schuljahren und jedes Jahr eine Schulbestätigung. Ab der dritten Klasse sind im Kanton Luzern die traditionellen Noten im Zeugnis vorherrschend. «Arbeitsverhalten» und «Verhalten in der Gemeinschaft» werden im Regelzeugnis jedes Semester je in einer Schätzskaala mit vier Qualitätsmerkmalen zwischen «gut» und «unbefriedigend» summarisch beurteilt. Für eine Einschätzung des Ist-Zustands ist zu berücksichtigen, dass seit 1988 versuchsweise in der 1./2. Klasse und seit 1992 an allen Primarschulklassen einzelne Lehrkräfte und auch ganze Schulhäuser in die Beurteilung nach dem Modell GBF eingeführt werden. Die Versuchsklassen und -schulen mit GBF verfügen über ein eigenes Zeugnis mit einer Schulbestätigung und dem Promotionsentscheid nach der 2. und 4. Klasse. In allen vier integrierten und zwei kooperativen Modellen der Orientierungsstufe, die im Schuljahr 1998/99 mit der Einführung in den ersten Klassen (7. Schuljahr) begannen, treten nach dem ersten Semester ein Lernbericht, eine Selbstbeurteilung der Schüler und Schülerinnen und ein Beurteilungsgespräch an die Stelle des Notenzeugnisses.

Schullaufbahnentscheide

Die Bedingungen für die Versetzung in die nächste Klasse sind ähnlich wie in anderen Innerschweizer Kantonen. Für die ersten zwei Schuljahre gelten die Zielerreichung und eine Gesamtbeurteilung. Auffällig ist, dass der erforderliche Notendurchschnitt in der Primarschule 3,5, in der Sekundarstufe I aber 4 beträgt. Als Grundsatz wird von einer differenzierten Gesamtbeurteilung ausgegangen, die sich zusammensetzt aus der Erfüllung der Steignorm (Notendurchschnitt), Berücksichtigung der Entwicklungsmöglichkeiten und einem Gespräch «zwischen Lehrperson und Erziehungsberechtigten». Damit wird für die Entscheidungsträger ein Spielraum geschaffen, den es zu nutzen gilt. In den Versuchsklassen GBF entscheiden gegen Ende des 2. und des 4. Schuljahres Lehrperson und Eltern gemeinsam über die Promotion. In den integrierten und kooperativen Orientierungsschulen ist keine Repetition vorgesehen. Auf- und Herabstufungen in den Niveaufächern erfolgen auf der Grundlage einer Gesamtbeurteilung ohne Berechnung von Notendurchschnitten.

Übertrittsverfahren

Das Übertrittsverfahren dauert drei Semester und wird nach dem 1. Semester der 6. Klasse mit der Einigung zwischen Lehrkraft und Eltern auf einen Schullaufbahn-

entscheid abgeschlossen. Ohne Einigung in einem weiteren Gespräch entscheiden Inspektorat und abnehmende Schulen. Das Verfahren ist seit 1990 in Kraft und regelt alle Übertritte an die Sekundarstufe I (Real- und Sekundarschule sowie Untergymnasium) einheitlich. Es hat sich insofern bewährt, als die letztinstanzlichen Rekurse an den Erziehungsrat abgenommen haben und gesamtkantonal bei unter zehn Fällen pro Jahr liegen. Das dreisemestriges Verfahren gründet auf breiten Entscheidungsgrundlagen und dem frühzeitigen erstmaligen Einbezug der Eltern (Ende des 2. Semesters der 5. Klasse), die ihrerseits zu Beobachtungen angeleitet werden. Uneinigkeiten zwischen Eltern und Lehrperson werden über den Beizug von nicht direkt Beteiligten geklärt und entschieden. Dabei werden keine weiteren Leistungsabklärungen (Prüfungen) durchgeführt. Die Orientierungsarbeiten sind als Grundlage nicht zugelassen. Sie dienen den Lehrkräften als Möglichkeit, ihren Beurteilungsmassstab über die Klasse hinaus zu vergleichen.

Kommentar

Luzern ist der einzige Innerschweizer Kanton, der 1995 die bisher üblichen Formen der Beurteilung für die ganze Volksschule in einem neuen Reglement festgeschrieben hat. Zwar ist «das Lernziel der Klasse gemäss Lehrplan massgebend für die Bewertung der Leistungen» und die differenzierte Gesamtbeurteilung massgebend für die Promotion, doch besteht ein gewisser Handlungsspielraum. Die praktische Umsetzung dieser Grundsätze wird an Grenzen stossen, wenn die Formen die alten bleiben und es sich erwiesen sollte, dass die Formen ein Verfahren prägen. Das Vorwort im Zeugnis zeigt auch einige Probleme auf, die der widersprüchliche Auftrag der Beurteilung zwischen Förderung und Selektion hervorruft. Es wird auch auf das Projekt «Ganzheitlich beurteilen und fördern» hingewiesen, das den Schwerpunkt konsequent bei «Fördern durch Beurteilen» legt. Die Revision des Reglements von 1995 ist denn auch mit dem Beschluss nötig geworden, dass die erste und die zweite Klasse als Lernzyklus geführt werden sollen und drei Beurteilungsgespräche die Notenzeugnisse ablösen werden. Damit ist ein neuer Weg eingeschlagen und eine Lösung für den Widerspruch zwischen Fördern und Auslesen gefunden worden (vgl. dazu Kap. 5 «Ganzheitlich beurteilen und fördern»).

Das Übertrittsverfahren 1990 ist aufgrund zunehmender Rekurse gegen die frühere Aufnahmeprüfung eingeführt worden. Der Abschied von der Aufnahmeprüfung ist ohne Nachteile gelungen, wie jährliche Evaluationen zeigen. Im Projekt GBF, das neuerdings bis zur 6. Klasse fortgesetzt wird, wurde ein projekteigenes Übertrittsverfahren erarbeitet, das ohne Zeugnisnoten auskommt und zurzeit in Erprobung steht. Die Seminarien des Kantons haben alle die Beurteilung zu einem Entwicklungsschwerpunkt gemacht. Sie entwickeln und erproben angepasste Instrumente und Verfahren für eine Beurteilung auf der Sekundarstufe II, die dem Projekt GBF nahesteht. Die Beurteilungsformen und -verfahren am Seminar und

in der Primarschulpraxis nähern sich an und gewährleisten damit eine praxisrelevante Ausbildung.

Obwalden

Beurteilung und Berichterstattung

In Obwalden wurde 1990 die Neuorientierung der Beurteilung von der 1. bis Mitte 4. Klasse beschlossen und bis zum Schuljahr 1994/95 in allen Gemeinden eingeführt. Ein obligatorisches Beurteilungsgespräch pro Schuljahr steht im Zentrum der Berichterstattung. Lernprozesse und Lernergebnisse werden von den Lehrpersonen im Laufe des Jahres genau beobachtet, so dass die Eltern umfassend informiert werden. Die Lehrkräfte werden durch Beobachtungsbogen und Minimalzielkataloge unterstützt. Das Zeugnis gibt Auskunft über das Datum des Beurteilungsgesprächs und den Promotionsentscheid. Ab dem Ende der 4. Primarklasse bis zum 9. Schuljahr werden Notenzeugnisse (Noten 6 bis 1) erteilt. Auf der Sekundarstufe 1 werden die Noten in den Promotionsfächern auf Hundertstelpunkte genau berechnet. In drei von sieben Gemeinden des Kantons werden kooperative (Alpnach, Giswil) oder integrierte (Lungern) Modelle der Orientierungsstufe geführt, in denen für Elterngespräche und für Umstufungen schriftliche Beurteilungen des Arbeits-, Lern- und Sozialverhaltens durchgeführt werden.

Schullaufbahnentscheide

Bis zur 3. Klasse der Primarschule wird die Promotion zwischen Eltern und Lehrperson anlässlich der Beurteilungsgespräche besprochen und entschieden. Ab der 4. Klasse ist der Notendurchschnitt aus den Fächern Deutsch, Mathematik und «Mensch und Umwelt» promotionsentscheidend. Ab der 7. Klasse kommt in der Sekundarschule noch Französisch als Promotionsfach dazu. In den integrierten und kooperativen Modellen wird auf die Berechnung eines Promotionsdurchschnitts verzichtet. Umstufungsentscheide basieren dort auf einer umfassenden Beurteilung der Schülerinnen und Schüler unter Einbezug derselben und deren Eltern. Das Verfahren für Umstufungen festzulegen ist Sache der Schulen.

Übertrittsverfahren

Das Übertrittsverfahren ist seit 1990 in Kraft. Artikel 3 hält Zuweisungsquoten im Sinne von Richtgrössen fest, wonach 63% der Schüler der Sekundarschule und dem Untergymnasium und 37% der Real- bzw. Werkschule zugewiesen werden sollen. Es ist prüfungsfrei, betont die enge Zusammenarbeit der Betroffenen und will eine eignungsgerechte Zuweisung. Diese geschieht aufgrund einer ganzheitlichen Beurteilung, die die aktuellen Schulleistungen, die Leistungsentwicklung und das Gespräch mit den Eltern und Schülerinnen bzw. Schülern berücksichtigt. Die Vergleichsarbeiten in der 5. und 6. Klasse dienen «zur Objektivierung der

Leistungsbeurteilung». Das Übertrittsverfahren beginnt mit der frühzeitigen Orientierung der Schüler und Eltern über die Angebote und das Verfahren. Die Lehrperson formuliert einen Antrag an den Schulrat, nachdem ein Zuweisungsgespräch mit den Eltern und den Kindern stattgefunden hat und die Zuweisungsvorstellung der Eltern bekannt ist. Der Schulrat entscheidet aufgrund des Antrags, gegebenenfalls nach Rücksprachen.

Kommentar

Der Kanton Obwalden war einer der ersten Kantone der Schweiz, der eine Einführung von Beurteilungsgesprächen anstelle von Notenzeugnissen als Form der Berichterstattung bis in die 4. Primarklasse realisierte. Anschliessend werden Beurteilungen wieder mit Noten versehen und die Promotion mit Notendurchschnitten begründet. Auf der Sekundarstufe I wird gar mit Hundertstelnoten gerechnet, was in der Innerschweiz einmalig ist. Die Spanne von offiziellen Formen der Beurteilung und Berichterstattung von der 1. bis zur 9. Klasse zeigt grosse stufenbezogene Unterschiede. Eine Evaluation der «Zeugnisse ohne Noten» der 1.–4. Primarklassen fand 1995 statt. Befragt wurden alle betroffenen Lehrpersonen, Eltern und Schulräte. Bei einer hohen Rücklaufquote von 75% bei den Eltern, 81% bei den Lehrkräften und 100% bei den Schulräten ergab die Auswertung u. a. folgende Resultate: hohe Akzeptanz bei allen Befragten und Erreichen der wesentlichen Ziele der Neuerung (angstfreiere Schule, ganzheitliche, differenzierte und fördernde Selbst- und Fremdbeurteilung, Intensivierung der Zusammenarbeit). Zur Optimierung werden Massnahmen in den folgenden Bereichen vorgeschlagen: Verstärkung der Aussagekraft der Beurteilungen, Fortbildung in Beobachten, Beurteilen und Gesprächsführung, fließender Übergang zum Notenzeugnis.

Nidwalden

Beurteilung und Berichterstattung

In einem Versuch an allen 1. und 2. Klassen des Kantons wurden 1990–1994 die Grundlagen für die neue Art der Berichterstattung gelegt. Das Beurteilungsgespräch ist bald ein fester Bestandteil in der ganzen Primarschule. Die Schülerinnen und Schüler nehmen in der Regel am Beurteilungsgespräch teil. Ab der 2. Klasse werden am Ende des zweiten Semesters in allen Fächern mehrere Leistungsaspekte beurteilt. Die Beurteilungen geben an, wie die Anforderungen erfüllt worden sind. Zur Auswahl stehen vier Niveaus: hohe und mittlere Anforderungen, Grundanforderungen sowie Grundanforderungen noch nicht erreicht. Ab der 5. Klasse werden die Fachbeurteilungen in einer Note zusammengefasst. Die Notenskala ist im Bereich der ungenügenden Noten verkürzt worden (6 bis 3 mit halben Noten). Die definitive Einführung dieses Systems in der Unterstufe erfolgte im Schuljahr 1995/96; 1996/97 folgten die Klassen 3 und 4. Das Zeugnis ist als Ordner mit Ein-

zelblättern gestaltet. Die Einführung des neuen Beurteilungskonzepts an den 5. und 6. Klassen erfolgte nicht anschliessend, sondern ist mindestens drei Jahre hinausgeschoben worden. Auf der Sekundarstufe I (Orientierungsstufe) werden alle Schulen in kooperativer oder integrierter Form geführt. Es werden zwei Arten von Noten erteilt. Die Notenskala von 6 bis 1 wird für die Promotionsfächer und für Naturlehre, Geografie sowie Geschichte und Politik verwendet. In den übrigen Fächern kann die Leistungsbewertung auch mit römischen Ziffern erfolgen: I = Lernziele erfüllt, II = Lernziele teilweise erfüllt, III = Lernziele nicht erfüllt.

Schullaufbahnentscheide

Der Klassenübertritt bzw. die Promotion an den 1. bis 4. Klassen der Primarschule stützt sich auf eine Gesamtbeurteilung der Leistungen. Die Lernzielerreichung bzw. die Erfüllung der Grundanforderungen ist eine Bedingung für die Promotion im Rahmen der Gesamtbeurteilung. «Bei dieser Gesamtbeurteilung ist die Überlegung wegleitend, ob die Voraussetzungen für einen erfolgreichen Besuch der nächsten Klasse gegeben sind.» Als Folge der Verschiebung der Einführung an den 5. und 6. Klassen bleiben zurzeit die bisherigen Bestimmungen gültig, die auf Notendurchschnitten basieren. Der Klassenübertritt bzw. die Promotion in die Sekundarstufe I sind in den zwei Organisationsformen der Orientierungsstufe (OS) ähnlich und doch strukturell bedingt unterschiedlich. In der kooperativen OS erfolgt bei ungenügenden Leistungen in der Kernklasse A und dem höchsten Niveau A in den Fächern Mathematik, Deutsch und Französisch zuerst eine Niveauabstufung. In der Kernklasse B und im Niveau B ist eine Beförderung abhängig vom Erreichen der Durchschnittsnote 4 aus den drei Niveaufächern. In der integrierten OS ist eine Promotion bei einem Notendurchschnitt von 4 in den Fächern des Niveaus B gewährleistet. Neben Herabstufungen und Repetitionen sind auch Aufstufungen möglich: Der Kernklassenwechsel in der kooperativen Form und der Niveauwechsel in beiden Formen geschehen nach Absprache zwischen Eltern, Lehrperson und Schülerin oder Schüler.

Übertrittsverfahren

Das Übertrittsverfahren ist seit 1992 nach einer mehrjährigen Versuchsphase in Kraft. Es dauert drei Semester und ist prüfungsfrei. Die vergleichenden Semesterarbeiten in der 5. und 6. Klasse dienen «zur innerkantonalen Objektivierung der Leistungsbeurteilung». Die Eltern werden zu Beginn der 5. Klasse über das Übertrittsverfahren orientiert. Am Anfang der 6. Klasse werden die Anforderungen und Möglichkeiten der weiterführenden Schulen vorgestellt. Massgebend für eine Zuweisung sind die aktuellen Leistungen und die Leistungsentwicklung, das Lern- und Arbeitsverhalten in allen Fächern sowie die Neigungen und Interessen. Zu Beginn des zweiten Semesters der 6. Klasse findet die gemeinsame Suche nach einer Empfehlung (Zuweisungsgespräche) statt. Bei Uneinigkeit zwischen Eltern und Lehrkraft prüft die kantonale Übertrittskommission die eingereichten Unterlagen

und stellt einen Zuweisungsantrag an die Schulbehörde, die einen Entscheid trifft. Eine Beschwerdemöglichkeit besteht bei der Erziehungskommission. Auch der Übertritt ins Langzeitgymnasium geschieht prüfungsfrei und stützt sich auf einen 1997 angepassten Notendurchschnitt von 5,2 aus den Fächern Deutsch und Mathematik sowie eine Empfehlung der Lehrkraft. Ähnliches gilt für den Übertritt ins Kurzzeitgymnasium.

Kommentar

In Nidwalden sind einige aktuelle Entwicklungen bemerkenswert. Auf der Primarstufe wird nach dem ersten Semester aller Klassen ein Beurteilungsgespräch geführt. Am Ende eines Schuljahres folgt ein knapper lernzielbezogener Lernbericht, der mehrere Aspekte eines Faches berücksichtigt. Ab der 5. Klasse werden die Leistungsbeurteilungen eines Faches in eine Note nach gängiger Skala (6 bis 1) übergeführt. Schullaufbahnentscheide basieren konsequenterweise auf der Lernzielerreichung und einer Gesamtbeurteilung bei Wortzeugnissen bzw. auf einem bestimmten Notendurchschnitt bei Zeugnissen mit Notenwerten traditioneller Bedeutung. Das Übertrittsverfahren von 1992 ist nach dem Muster aufgebaut, das in der Innerschweiz weit verbreitet ist. Es stützt sich auf eine breite Information und auf die Zusammenarbeit mit den Eltern. Semesterarbeiten ersetzen alle früheren Prüfungen im Zusammenhang mit dem Übertritt.

Uri

Beurteilung und Berichterstattung

An der Primarschule des Kantons Uri läuft zurzeit die Einführung neuer Formen der Berichterstattung. Zwei Merkmale kennzeichnen die Neuerungen:

- Das Beurteilungsgespräch ist fester Bestandteil der Berichterstattung in der Primarschule. In der 5. Klasse trägt das Beurteilungsgespräch den Namen Elterngespräch und in der 6. Klasse Zuweisungsgespräch. Die Namensänderung ist damit zu erklären, dass in der 5. und 6. Klasse gleichzeitig Notenzeugnisse abgegeben werden und in der 6. Klasse das Gespräch im Rahmen des Übertrittsverfahrens eine spezifische Funktion erhält.
- Die Note als Beurteilungsform erhält im Lauf der Primarschule mehr und mehr Gewicht. In der 3. und 4. Klasse ist sie Ende Schuljahr vorgeschrieben und in der 5. und 6. Klasse jedes Semester.

In der 1. und 2. Klasse ist anstelle des Beurteilungsgesprächs am Ende des Schuljahres auch ein Beurteilungsbericht möglich, der dieselben Aspekte zu berücksichtigen hat: Bericht und Gespräch behandeln die schulische Entwicklung, den Leistungsstand und den Lernfortschritt, das Arbeits- und das Sozialverhalten. In der

Oberstufe werden Beurteilung und Berichterstattung noch in traditioneller Form (Noten und Semesterzeugnis) durchgeführt. Eine Überprüfung und Neugestaltung mit einer Erprobung läuft zwischen 1996 und 1999. Das Verhalten wird in den Notenzeugnissen mit Worten (gut, befriedigend, unbefriedigend) beurteilt.

Schullaufbahntscheide

Für die Promotion in der 1. und 2. Klasse ist eine lernzielorientierte Gesamtbeurteilung massgebend, die auch die Frage beantworten muss, ob die Voraussetzung für einen erfolgreichen Besuch der nächsten Klasse gegeben ist. In den 3.–6. Klassen ist der Notendurchschnitt in Deutsch und Mathematik massgebend. In der Primarschule beträgt der promotionsrelevante Notendurchschnitt 3,5 und in der Oberstufe 4.

Übertrittsverfahren

Das Übertrittsverfahren in die Oberstufe inklusive Gymnasium beginnt in der 5. Klasse mit einer Elternorientierung zum Verfahren. Das Verfahren ist prüfungsfrei. Das Reglement hält als Grundsatz fest, dass die Lehrer der beteiligten Schulen zusammenarbeiten und dass die Eltern in den Zuweisungsentscheid einzubeziehen sind. Im Januar der 5. und der 6. Klasse werden Vergleichsarbeiten geschrieben. In der 6. Klasse werden die Anforderungen und Möglichkeiten der weiterführenden Schulen vorgestellt. Zu Beginn des 2. Semesters der 6. Klasse findet die gemeinsame Suche nach einer Empfehlung (Zuweisungsgespräche) statt. Entscheidungskriterien sind «die Leistungen des Schülers in der 5. und 6. Klasse, die ganzheitliche Beurteilung des Schülers sowie die Gespräche mit dem Schüler und den Eltern».

Kommentar

Die Berichterstattung in Gesprächsform wird mit zunehmender Primarschulzeit durch die Notengebung ersetzt. Das Gespräch wird – wenn auch mit anderer Gewichtung – von der 1. bis zur 6. Klasse beibehalten und schafft Kontinuität in der Beziehung und Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus. Mit der Erprobung neuer Beurteilungsformen auf der Orientierungsstufe bis 1999 ist zu erwarten, dass anschliessend in der gesamten Volksschule die Beurteilung stärker kommunikativ und förderorientiert ausgerichtet wird. Der Kanton Uri hat als erster Innerschweizer Kanton den prüfungsfreien Übertritt eingeführt, nachdem ein Versuch in der Gemeinde Seedorf erfolgreich verlaufen war. Prüfungsfrei in diesem Zusammenhang meint in erster Linie die Abschaffung der Übertrittsprüfung für alle Schülerinnen und Schüler der 6. Klassen. Bei Uneinigkeit zwischen Lehrkraft und Eltern beurteilt und entscheidet die erste Rekursinstanz (Schulrat), ohne dass eine zusätzliche Leistungsprüfung durchgeführt wird. Die Vergleichsprüfungen übernehmen die Aufgabe der klassenübergreifenden Objektivierung der Beurteilungsmassstäbe, die von den einzelnen Lehrpersonen verwendet werden.

Schwyz

Beurteilung und Berichterstattung

1988, also früher als die anderen Kantone der Zentralschweiz, begann der Kanton Schwyz mit Beurteilungsgesprächen am Ende der ersten und Mitte der zweiten Klasse. Diesem ersten Schritt folgte bis 1998 kein weiterer Kanton. Seit 1998 ist eine Arbeitsgruppe mit der Entwicklung neuer Beurteilungsformen und -verfahren beschäftigt. Ab Ende der 2. Primarklasse sind Notenzeugnisse die Regel. Eine Ausnahme bildet die Versuchsschule in Einsiedeln, die auf der Sekundarstufe I eine integrierte Schulform erprobt: In der Mitte des Schuljahrs wird ein mit Lernbericht und Selbstbeurteilung dokumentiertes Beurteilungsgespräch durchgeführt und Ende des Schuljahrs ein Notenzeugnis abgegeben.

Schullaufbahnentscheide

Die Promotion richtet sich nach dem Notendurchschnitt in den Promotionsfächern: 3,5 in der Primarschule, 4,0 auf der Sekundarstufe I.

Übertrittsverfahren

Der Übertritt ist seit dem Schuljahr 1995/96 prüfungsfrei und verläuft nach dem Muster der anderen Kantone der Zentralschweiz. Die Orientierungsarbeiten des Kantons Luzern wurden für den Kanton Schwyz überarbeitet und den Lehrpersonen abgegeben. Zudem steht Lehrkräften und Eltern ein differenziertes Beobachtungsinstrumentarium zur Verfügung. Aufgrund von Zuweisungsquoten im Sinne von Richtgrößen gilt zurzeit folgender Verteilschlüssel: ca. 63% der Schüler gelangen in die Sekundarschule und ins Gymnasium, ca. 33% in die Real- und ca. 4% in die Werkschule.

Kommentar

Der Kanton Schwyz hat recht früh (1988) die 1. und 2. Klassen von Notenzeugnissen entlastet und an deren Stelle Gespräche mit den Eltern gesetzt. Mit dem neuen Schwyzer Übertrittsverfahren kennt nun die ganze Zentralschweiz das prüfungsfreie Übertrittsverfahren. Der Eindruck mag entstehen, im Kanton Schwyz sei die Entwicklung ins Stocken geraten, das trifft aber nicht zu. Eine Versuchsschule an der Sekundarstufe I ist seit mehreren Jahren zum Jahreszeugnis übergegangen, und seit 1998 ist eine Arbeitsgruppe an der Ausarbeitung einer Beurteilung mit stärker förderorientierter Ausrichtung.

Zug

Beurteilung und Berichterstattung

Seit dem Schuljahr 1996/97 werden sukzessive Beurteilungsgespräche von der ersten bis zur Mitte der vierten Klasse die Notenzeugnisse ablösen. Beobachtungs- und Beurteilungsinstrumente unterstützen die Umstellung auf eine förderorientierte Beurteilung in engerer Zusammenarbeit mit Eltern und Kindern. Ab dem 4. Schuljahr sind Änderungen in der Planung. Bis zum 9. Schuljahr soll die Beurteilung so verändert werden, dass eine möglichst grosse Einheitlichkeit über alle Stufen hinweg entstehen kann. Beschlüsse sollen noch 1999 fallen.

Schullaufbahnentscheide

Von der 1. bis zur 3. Klasse ist für die Promotion eine Gesamtbeurteilung und die Einschätzung der «Aussichten für einen erfolgreichen Besuch der nächsten Klasse» massgebend, nachher sind es Notendurchschnitte in den Promotionsfächern.

Übertrittsverfahren

Seit dem Schuljahr 1992/93 gilt ein neues Übertrittsverfahren, das den anderen zentralschweizerischen Verfahren sehr ähnlich ist. Im Zentrum steht der stärkere Einbezug der Eltern beim Finden eines gemeinsamen Zuweisungsentscheids. Die Zuweisungsgrundlagen werden in einem Beurteilungsbogen gesammelt. Standardaufgaben (Vergleichsprüfungen) werden in der 5. und der 6. Klasse eingesetzt, um die Notengebung der einzelnen Lehrkräfte zu objektivieren. Der Kanton Zug setzt für die Zuweisungsquoten zu den Schultypen die folgenden Planungsgrössen ein: 12% Untergymnasium, 55% Sekundarschule und 33% Realschule.

Kommentar

Der Kanton Zug führte schon in den frühen achtziger Jahren einen Beobachtungsbogen mit Aussagen zu den Lernfortschritten und zum Sozial- und Arbeitsverhalten als Ersatz für das Zeugnis nach dem 1. Semester in der 1. und 2. Primarklasse ein. Nun ist auch die Einführung des Beurteilungsgesprächs als Vollersatz für das Notenzeugnis bis Mitte 4. Klasse im Gange. Die Schullaufbahnentscheide und das Übertrittsverfahren unterscheiden sich in ihren wesentlichen Punkten kaum von denen anderer Kantone der Zentralschweiz. In den unteren Klassen der Primarschule wird aufgrund der Gesamtbeurteilung promoviert, anschliessend aufgrund von Notendurchschnitten. Wie die Kantone Obwalden und Schwyz kennt auch der Kanton Zug Richtwerte für die Aufteilung in die einzelnen Schultypen der Sekundarstufe I. Real werden diese Richtwerte zugunsten des Gymnasiums leicht überschritten, für die anderen Schultypen hingegen unterschritten. Statt der Richtwerte von 12% Gymnasium, 55% Sekundarschule und 33% Realschule ergaben sich für die Übertrittsjahrgänge 1995 bzw. 1996 die folgenden Werte: 15,3% (1996: 16,5%) Gymnasium, 45,3% (47,6%) Sekundarschule und 28,8% (25,9%)

Realschule. Die verbleibende Menge bis 100% verteilt sich auf Werkschule, Privatschulen und Repetenten der 6. Klasse.

Wallis (deutschsprachiger Teil)

Beurteilung und Berichterstattung

Seit dem Schuljahr 1987/88 können sich Gemeinden freiwillig für die ganzheitliche Beurteilung an der 1. und 2. Klasse entscheiden. Ein Beurteilungsgespräch und ein strukturierter schriftlicher Lernbericht sind die zwei Elemente, zu denen sich Lehrkräfte verpflichten. 1998 sind alle Lehrkräfte und alle Gemeinden beigetreten. Seit dem Schuljahr 1994/95 ist die wiederum freiwillige Ausweitung der ganzheitlichen Beurteilung auf die 3. und 4. Klasse möglich. 14 Gemeinden sind seither auf das Angebot eingetreten und haben bis 1999 das Beurteilungskonzept bis zur 3. oder 4. Klasse eingeführt. Eine Spezialität des Wallis sind die obligatorischen Jahresprüfungen ab der 3. Klasse der Primarschule. Diese umfassen die Fächer Deutsch und Mathematik und dienen ausschliesslich der Orientierung der Lehrkräfte. Die Durchführung erlaubt ausserordentlich viel Spielraum. So können auch hausgemachte repräsentative Prüfungen anstelle der offiziellen Prüfungen angesetzt werden. Der Durchführungszeitpunkt ist im 2. Semester frei wählbar. Die Bewertung darf höchstens zu 25% in die Semesterbenotung einfließen. Auf der Orientierungsstufe werden die Jahresprüfungen obligatorisch, und zwar in der 2. Klasse (8. Schuljahr) für die Sekundarabteilung bzw. das Niveau I und in der 3. Klasse für alle. Die Umstellung von Trimester- zu Semesterzeugnissen erfolgte im Wallis als letztem Deutschschweizer Kanton erst zu Beginn der neunziger Jahre und ist 1995 abgeschlossen worden.

Schullaufbahntscheide

Für die 1.–4. Klassen ist in Gemeinden mit ganzheitlicher Beurteilung die «Gesamtbeurteilung der Lernbereiche» massgebend, die aufgrund des differenzierten Lernberichts summarisch als «Lernziele erreicht» oder «Lernziele nicht erreicht» formuliert wird. Sobald Noten erteilt werden, was nur noch ab der 3. Klasse der Fall ist, ist ein Notendurchschnitt von 4 massgebend.

Übertrittsverfahren

Eine Gesamtbeurteilung durch die Lehrkräfte der Primarschule ist die Grundlage für die Zuteilung in die Schultypen oder Niveaus der Orientierungsschule. Diese umfasst die Leistungen der 6. Klasse, die Fähigkeiten, die Fortschritte und die Motivation der Schüler und die Meinung der Eltern. Die Wahl der Eltern für einen Schultyp oder ein Niveau ist in Grenzfällen gewährleistet, nämlich bei Meinungsverschiedenheiten mit der Lehrkraft und bei Notendurchschnitten, die zwischen 4,7 und 4,9 liegen.

Kommentar

Der Kanton Wallis setzte bei der Umstellung von Notenzeugnissen zu Gesprächen und Berichten auf Freiwilligkeit und erreichte damit in den ersten beiden Klasse ein gutes Resultat: In elf Jahren sind alle Gemeinden auf das Angebot eingestiegen. Der Kanton Wallis weicht auch in anderen Punkten vom zentralschweizerischen Muster ab: Pro Schuljahr sind ein Beurteilungsgespräch durchzuführen und ein recht umfangreicher Lernbericht zu verfassen. Weiter sind Jahresprüfungen mit viel Spielraum bezüglich Konzipierung, Durchführung und Auswertung obligatorisch.

Der Ist-Zustand in der EDK-Ost im Schuljahr 1998/99

Verbindliche Formen der Beurteilung bzw. der Berichterstattung in den Kantonen der Ostschweiz und im Fürstentum Liechtenstein

	ZH	GL	GR	SG
Beurteilungen/ Jahr	2	2	2	2
1. Kl.	G	1. B oder G oder N, 2. N	<u>N</u> oder B	G
2. Kl.	1. N 2. N, (B)	wie 1. 2. N	wie 1.	1. G
3. Kl.	wie 2.	wie 1.	wie 1.	N, G*
4. Kl.	wie 2.	wie 1.	wie 1.	wie 3.
5. Kl.	wie 2.	wie 1.	wie 1.	wie 3.
6. Kl.	wie 2.	wie 1.	wie 1.	wie 3.
7. Kl.	1. N, 2. N, (B)	N	wie 1.	wie 3.
8. Kl.	1. N, 2. N*, (B)	N	wie 1.	wie 3.
9. Kl.	1. N*, 2. N, (B)	N	wie 1.	wie 3.
Bemerkungen	7.–9.: B, W in einigen gegliederten Sek		GA; Richtlinien des ED	

Legende

—	Übertritt in die Sekundarstufe I	GA	Gemeindeautonomie
B	Lernbericht der Lehrkraft	N	Noten im Zeugnis
(B)	Lernbericht der Lehrkraft fakultativ oder empfohlen	<u>N</u>	Noten in der Praxis vorherrschend
B*	Lernbericht der Lehrkraft und Selbstbeurteilung der Schüler	N*	Noten und Beiblatt mit Detailnoten in D, M, Realien
ED	Erziehungsdepartement	PS	Primarschule
G	Beurteilungsgespräch	S	Schulbestätigung mit Promotionsentscheid, ohne N
(G)	fakultatives Beurteilungsgespräch	Sek	Sekundarschule
G*	ein Beurteilungsgespräch im Laufe des Schuljahrs, in der Regel im 2. Semester	W	Zeugnis mit lernzielbezogenen Wortetiketten

AR	AI	TG	SH	FL
1 (1.–6.) 2 (7.–9.)	2	wahlweise 1 oder 2	2	2
G*, B*, S	1. G 2. B	B oder N oder G, S	1. G 2. N	1. G 2. G, S
wie 1.	N	wie 1.	wie 1.	wie 1.
wie 1.	N	wie 1.	wie 1.	wie 1.
W, G*, S	N	<u>N</u> oder B oder G, S	wie 1.	wie 1.
wie 4.	N	wie 4.	1. G, N, 2. N	wie 1.
wie 4.	N	wie 4.	wie 5.	N
N, G*	N	wie 4.	N	N
N, G*	N	wie 4.	N	N
N, G*	N	wie 4.	N	N
Einführung: 1.–3. 1998; 4.–6. 1998/99; Versuch 7.–9. in Teufen mit B, S		GA; Sek: zwei Zeugnisse pro Jahr		bis 2000 in allen Primarschulen realisiert

Promotionsbedingungen 1998/99 in den Kantonen der Ostschweiz und im Fürstentum Liechtenstein

	ZH	GL	GR	SG
1. Kl.	Gb	Ø 4 aus D, M, MU, MHS; 3mal > 4; Arbeits- verhalten	Note 4 in M, Sp	Gb
2. Kl.	wie 1.	wie 1.	wie 1.	12 Pkte aus D, M, MU
3. Kl.	wie 1.	wie 1.	Sp, M, R: Note 4 in 2 Fächern	wie 2.
4. Kl.	wie 1.	wie 1.	wie 3.	wie 2.
5. Kl.	wie 1.	wie 1.	wie 3.	wie 2.
6. Kl.	wie 1.	wie 1.	wie 3.	wie 2.
7.– 9. Kl.	wie 1.	Ø 4 aus D, M, MU, MHS und 3mal > 4 und Ar- beitsverhalten	(siehe Erläuterungen)	Real: Ø 4 aus D, M, KU, Sek: Ø 4 aus D, F, 2M, R
Bemerkungen	Gb: vgl. Erläuterungen	vier Unterrichts- bereiche massgebend	GA; Empfehlun- gen des ED	

Legende

—	Übertritt in die Sekundarstufe I	Gm	Geometrie
Ø	Durchschnitt	Gg	Geografie
AZ	Abschlusszeugnis	KU	Kernunterricht (SG)
D	Deutsch	M	Mathematik
ED	Erziehungsdepartement	MHS	musisch-handwerklicher Bereich und Sport (GL)
F	Französisch	MU	Mensch und Umwelt
GA	Gemeindeautonomie	Na	Naturlehre
Gb	Gesamtbeurteilung		

AR	AI	TG	SH	FL
Entscheid Lehrkraft	genügende Leistungen in D, M, Schrift	auf Gemeindeebene geregelt	12 Pkte aus M, 2D	keine, nur freiwillige Repetition
wie 1.	11,5 Pkte aus 2D, M	wie 1.	wie 1.	wie 1.
wie 1.	wie 2.	wie 1.	wie 1.	wie 1.
wie 1.	14,5 Pkte aus 2M, 2D	wie 1.	wie 1.	wie 1.
wie 1.	wie 4.	wie 1.	wie 1.	wie 1.
wie 1.	wie 4.	wie 1.	wie 1.	wie 7.–9.
Entscheid Lehrkraft	Sek: Ø 4 aus D, F, M, R Real: keine	auf Gemeindeebene geregelt	Real: 24 Pkte aus 2D, F, 2M, R; Sek: 16 Pkte aus D, F, M, R	Oberschule: Ø 3,5 aus M, D, R, Real: Ø 4 aus F, D, M, Gm, 2R
GA		GA; Sek: zwei Zeugnisse pro Jahr		AZ wenn Ø ≥4

Pkte Notenpunkte
 PS Primarschule
 R Realien (Geschichte, Geografie, Naturlehre)
 Real Realschule
 Sek Sekundarschule
 Sp Sprache (D oder I oder Ro)
 Z Zeugnis

Übertrittsverfahren 1998/99 in den Kantonen der Ostschweiz und im Fürstentum Liechtenstein

Die Tabelle zeigt die wesentlichen Merkmale der Verfahren der Zuweisung von Schülerinnen und Schülern in die Sekundarstufe I (ohne Untergymnasium). Die Dauer der gemeinsamen Schulbildung aller Kinder beträgt 6 Jahre, ausser FL 5 Jahre.

	ZH	GL	GR
Vergleichsarbeiten in den zwei Jahren vor der Selektion	nein	nein	nein
Beobachtungs- und Beurteilungsinstrumente für Lehrkräfte ...	ja	ja	ja
... und für Eltern	nein	nein	nein
Offizielle Entscheidungsgrundlagen	Gesamtbeurteilung, Empfehlung, ÜG, Antrag	Z 1. Semester Zuweisungsvorschlag Lk	Gesamtbeurteilung, L, Le 5./6. Kl., ÜG
Übertrittsgespräche mit Eltern zielen auf Zuweisungsantrag durch ...	Lk	Lk	Lk
Bei Uneinigkeit über Zuweisung liegt der Entscheid bei	Schulpflege der Oberstufe	AP	Einsprachebeurteilung
Zuteilungsquoten auf der Sekundarstufe I (kantonale Richtwerte)	keine	keine	keine
Erste Promotion/Umfestufung in Sek I nach (in Wochen)	Ende November	1/2 Jahr	1 Jahr
Bemerkungen	geteilte und gegliederte Sek		

Legende:

- | | | | |
|----|---|----|---|
| * | Gemeinden wählen aus zwei Verfahren, vgl. Erläuterungen | L | Leistungen |
| ∅ | Durchschnitt | Le | Leistungsentwicklung |
| AP | Aufnahmeprüfung | Lk | Lehrkraft |
| Bb | Beurteilungsbogen | N | Noten |
| BS | Bandbreite pro Schultyp | Oa | Orientierungsarbeiten |
| GA | Gemeindeautonomie | P | Prüfung im Rahmen des Übertritts (Aufnahme-, Grenzfall-, Zuteilungsprüfung) |
| gB | ganzheitliche Beurteilung durch Lehrkraft | | |

SG	AR	AI	TG	SH	FL
ja	nein	ja	nein	nein	ja
ja	in Entwicklung	ja	nein	nein	ja
ja	nein	nein	nein	nein	nein
Bb, Oa, ZN, ÜG	keine kantonalen	Aufnahmeprüfung, gB, Empfehlung	keine kantonal verbindlichen	Eintrittsprüfung für Sekundarschule	Gesamtbeurteilung, Empfehlung
Lk und Eltern	Lk	Lk	GA	Entscheid für Anmeldung an die Eintrittsprüfung zur Sek	Lk
Instanzenweg	Schulkommission	Aufnahme-kommission	GA		Schulrat
BS	keine	keine	BS		
12, PZ	GA	11, PZ	12, PZ	11, PZ	1/2 Jahr
*	GA		grosse GA	seit 1982 gültig	seit 1995

PZ Probezeit
 Real Realschule
 Sek Sekundarschule
 ÜG Übertrittsgespräch(e) mit Eltern
 (und Kindern)
 Z Zeugnis
 ZN Zeugnisnoten

Zusammenfassender Überblick über die EDK-Region Ostschweiz

Die obigen Tabellen mit ausgewählten wichtigen Merkmalen zeigen, dass die Kantone der EDK-Ost in Beurteilungsfragen ihre je eigenen Wege gehen. Es fehlt in dieser Region eine kantonsübergreifende koordinierende Kraft für die Sache der Beurteilung, wie z. B. der ZBS in der Innerschweiz. Im Fürstentum Liechtenstein und in Appenzell-Ausserrhoden sind grosse Entwicklungsschritte in der Umsetzungsphase. Mittलगrosse Schritte sind in Zürich, Graubünden und St. Gallen im Schuljahr 1997/98 angelaufen, und im Thurgau und in Schaffhausen ist die Diskussion lanciert. In drei Kantonen (Graubünden, Thurgau, Appenzell-Ausserrhoden) sind es die Gemeinden, die ganz oder teilweise über Formen und Verfahren der Beurteilung zu bestimmen haben. Diese Möglichkeit wird vor allem von den Gemeinden im Thurgau für die Primarunterstufe genutzt, so dass sich dort die Praxis von Gemeinde zu Gemeinde mehr oder weniger unterscheidet.

Beurteilung und Berichterstattung

In der ersten Primarklasse sind die Noten als Beurteilungsform fast gänzlich ersetzt worden durch Beurteilungsgespräche mit den Eltern und Kindern oder Berichte. Lediglich drei Kantone (GL, GR und SH) kennen am Ende des ersten Schuljahres ein Notenzeugnis. In der 2. und der 3. Klasse sind die Notenzeugnisse am Ende des Schuljahres die Regel mit zwei Ausnahmen (AR und FL). In der Mitte des Schuljahres bestehen andere Lösungen, die von den Gemeinden oder von den Lehrkräften gewählt werden. Einzig Zürich und Appenzell-Innerrhoden kennen ab der zweiten Klasse verpflichtend zwei Notenzeugnisse pro Jahr. In der vierten bis sechsten Klasse, also in der Nähe der Sekundarstufe I, sind Noten und Notenzeugnisse in sieben von neun Kantonen der EDK-Ost die Regel. Als Abweichungen oder Ergänzung sind zu erwähnen: Zürich kennt den freiwilligen Lernbericht zusammen mit dem zweiten Zeugnis. Glarus gibt den Lehrkräften die Wahl zwischen Bericht, Gespräch oder Notenzeugnissen nach dem ersten Semester. Schaffhausen hat das Gespräch als Form der Berichterstattung in der ganzen Primarschule nach dem ersten Semester etabliert, in der 5. und der 6. Klasse von einem Notenzeugnis begleitet.

Zwei Mitglieder der EDK-Ost (AR und FL) bilden, wie erwähnt, die Ausnahmen: Auffallend ist das Schulentwicklungsprojekt im Fürstentum Liechtenstein, das 1990 begann und im Jahr 2000 in allen Primarschulen abgeschlossen ist. Dannzumal wird überall die Berichterstattung gesprächsweise und mit einer Schulbestätigung durchgeführt. Das Gespräch in Verbindung mit Lernberichten und Schulbestätigung ist die Berichtsform, die im Kanton Appenzell-Ausserrhoden für die 1. bis 3. Klassen eingeführt wurde und in ähnlicher Form bis zur 6. Klasse fortgesetzt wird. In allen Schultypen der Sekundarstufe I sind die Notenzeugnisse als Berichts-

form die Regel. Ergänzt werden diese in den Kantonen St. Gallen und Appenzell-Ausserrhoden durch ein einmal jährlich stattfindendes Gespräch. An einzelnen Schulen der gegliederten Sekundarschule im Kanton Zürich sind Berichte mit Wortetiketten im Gebrauch und ebenso versuchsweise in Teufen (AR). In den Kantonen Graubünden und Thurgau stehen neben dem Notenzeugnis andere Formen zur Auswahl; sie werden aber (noch) kaum genutzt.

Schullaufbahnentscheide

Schullaufbahnentscheide in den Kantonen der EDK-Ost stützen sich mit Ausnahmen auf Notendurchschnitte. Die Ausnahmen: In Zürich ist die Grundlage in allen Klassen eine Gesamtbeurteilung, die breiter abgestützt und prognostischer sein muss und sich nicht nur auf Notendurchschnitte abstützen kann. Wenn in Appenzell-Ausserrhoden in allen Klassen der Entscheid der Lehrperson massgebend ist, so hat dieser bis zur dritten Klasse und 2001 bis zur 6. Klasse eine umfassende Beurteilung als Grundlage. Im Kanton Thurgau sind die Entscheide gemeindeweise geregelt, was ab der 4. Klasse zu verschiedenen, aber vorwiegend notennahen Bestimmungen geführt hat. Im Fürstentum Liechtenstein werden an der fünfjährigen Primarschule keine offiziellen Laufbahnentscheide mehr gefällt. Die Repetition einer Klasse kann freiwillig von den Eltern aufgrund von Beurteilungsgesprächen gewählt werden.

Übertrittsverfahren

Uneinheitlichkeit ist auch bei den Übertrittsverfahren das Stichwort. Eine Mehrheit der Kantone kennt das Empfehlungsverfahren. Orientierungsarbeiten in den Primarschulen kennen zwei Kantone (SG und AI) und das Fürstentum Liechtenstein. Offizielle Beobachtungs- und Beurteilungsinstrumente für Lehrkräfte kennen sieben Kantone, wobei in den restlichen zwei (SH und TG) davon ausgegangen werden kann, dass in der Praxis informelle Bogen verschiedenster Herkunft verwendet werden. Zur Unterstützung der Eltern gibt es nur in St. Gallen Beobachtungsinstrumente. Selten ist auch die Aufnahmeprüfung für alle geworden, die die Sekundarschule besuchen wollen; sie wird noch in den Kantonen Schaffhausen und Appenzell-Innerrhoden durchgeführt. Zuteilungsquoten für die Schultypen der Sekundarstufe I sind keine in Kraft, hingegen gibt es in zwei Kantonen und im Fürstentum Liechtenstein eine bestimmte Bandbreite pro Schultyp, d. h. eine bestimmte Prozentwerttoleranz bei der Zuteilung der übertretenden Schülerinnen und Schüler. In fünf Kantonen gilt eine kurze Probezeit von elf oder zwölf Wochen nach dem Eintritt in die Sekundarstufe I; einzig in Graubünden ist der erste Promotionszeitpunkt erst nach einem Jahr.

Zürich

Beurteilung und Berichterstattung

Seit 1989 ist an der Volksschule ein Zeugnisreglement in Kraft, das den Begriff «Beurteilung der Gesamtleistungen» enthält. Diese werden in den einzelnen zu beurteilenden Fächern mit Noten zwischen 6 und 1 ausgedrückt, deren Bedeutung von «sehr gut» (6) bis «sehr schwach» (1) reicht. Der Grundsatz der Gesamtbeurteilung wird in der Broschüre «Lernbeurteilung in Unterricht und Schule» (1995) erläutert und präzisiert: Gestützt auf § 57 des Volksschulgesetzes von 1959 – «dabei sind die Leistungen unter Berücksichtigung der Gesamtbeurteilung des Schülers massgebend» – wird das Lernen in drei unterschiedlichen Perspektiven beurteilt, die im Dienste der individuellen Lernwege stehen sollen: die formative Beurteilung, die sich auf den Lernprozess bezieht und der Lernförderung dient, die summative Beurteilung, die Bilanz zieht und die Erreichung der Lernziele überprüft, und die prognostische Beurteilung, die das künftige Lernen und die weitere Schullaufbahn klären soll. Dieser Grundsatz wurde auch vom neuen Lehrplan aufgenommen: «Die Schülerbeurteilung soll vom Kind als Unterstützung seines Lernens erlebt werden können. Sie steht im Dienst der Förderung des Kindes und seiner schulischen Leistung.»

Wie wird die Gesamtbeurteilung auf eine Note reduziert, wenn die Noten auf einer Skala mit den knappen Bedeutungswerten zwischen «sehr gut» und «sehr schwach» zu setzen sind? Der Kommentar zum Promotionsreglement 1989 besagt: «Bei jeder Notengebung muss grundsätzlich beachtet werden, dass auf sämtliche Leistungen eines Schülers im betreffenden Fach und nicht ausschliesslich auf die Prüfungsergebnisse abgestellt werden darf. Es ist für jedes Fach eine umfassende Schülerbeurteilung vorzunehmen, die sich auf eine formative und eine summative, lernzielorientierte Schülerbeurteilung abstützt.» Die Broschüre «Lernbeurteilung in Unterricht und Schule» präzisiert: «Grundlage ist immer eine differenzierte, auf Lernziele bezogene Beurteilung der Gesamtleistungen. Die Selbstbeurteilung durch Schülerinnen und Schüler wird einbezogen. Die Beurteilungen sind in Kontakten mit den Eltern zur Sprache gekommen. Auf diesen Vorarbeiten basierend ist die Umsetzung der Gesamtleistungen in Notenwerte zuletzt der freie Ermessensentscheid des Lehrers, der Lehrerin.»

In der 1. Klasse werden zwei Beurteilungsgespräche zwischen Lehrperson und den Eltern je gegen Semesterende geführt, bei denen Leistungen und Verhalten zur Sprache kommen. Von der 2. bis zur 9. Klasse werden als Berichterstattung Zeugnisse mit Noten erteilt. Zudem werden ab 1998 den Lehrkräften Lernberichte als

Hilfsmittel zur formativen Beurteilung und als Grundlage für die Gespräche empfohlen. Ein kleiner Teil der gegliederten Sekundarschulen verwendet den Beobachtungsbogen (Lernberichte) anstelle des Notenzeugnisses.

Schullaufbahnentscheide

Laufbahnentscheide basieren in der ganzen obligatorischen Schulzeit auf einer Gesamtbeurteilung und nicht allein auf den Noten und deren Durchschnittsberechnung. Der Kommentar zum Promotionsreglement (1989) erläutert: «Ob eine Repetition sinnvoll sei, entscheidet sich aufgrund einer umfassenden pädagogisch begründeten Gesamtbeurteilung der Persönlichkeit eines Schülers durch den Lehrer. Der verantwortungsbewusste Lehrer misst die Leistungen an den Forderungen des Lehrplans und berücksichtigt die individuelle Leistungsfähigkeit des Schülers. Der Antrag auf Repetition oder provisorische Promotion kann aus diesen Gründen nicht ausschliesslich aufgrund der Leistungen des Schülers in zwei bzw. vier Promotionsfächern und schon gar nicht durch blosse Addition und Division von Zahlenwerten zustande kommen.»

Übertrittsverfahren

Das Übertrittsverfahren kennt zwei Varianten für die zwei Schulstrukturen der Sekundarstufe I. Sie unterscheiden sich in wenigen Punkten. Die Eltern erhalten bis Mitte März eine Übertrittsempfehlung der Klassenlehrperson. Für die «dreiteilige Sekundarschule» findet dann ein Gespräch mit den Eltern und in der Regel mit der Schülerin oder dem Schüler statt. Bei Uneinigkeit findet ein nächstes Gespräch unter Beizug von Oberstufenlehrkräften statt. Ende April erhalten die Eltern einen schriftlichen Antrag aufgrund der Gesamtbeurteilung und des Elterngesprächs. Sind die Eltern nicht einverstanden, klärt die Oberstufenschulpflege die Kenntnisse und Fähigkeiten ab und entscheidet. Prüfungen sind untersagt. Für die «gegliederte Sekundarschule» gilt abweichend: Die Empfehlung wird an einem Einstufungskonvent mit den künftigen Klassenlehrkräften der Oberstufe diskutiert und eine provisorische Zuteilung vorgenommen. Im Elterngespräch wird der Antrag zuhanden der Oberstufenschulpflege vorbereitet.

Kommentar

Lehrplan und Reglemente im Kanton Zürich stellen die förderorientierte Gesamtbeurteilung ins Zentrum von Berichterstattung und Laufbahnentscheidungen. Diese 1989 eingeleitete Entwicklung wird seit 1995 durch die Ausführungen in der Broschüre «Lernbeurteilung in Unterricht und Schule» unterstützt, hat sich aber mit einem nach wie vor bestehenden Problem zu befassen: Wie wird die Gesamtbeurteilung in eine Fachnote umgesetzt, die mit den alten Bedeutungen versehen ist («sehr gut» bis «sehr schwach»)? Die genannte Broschüre enthält aber auch eine neue Bedeutung der Noten als «allgemeine Aussagen zu formativen und summarischen Aspekten im Notenwert»: Note 6 ist für «Kinder, die alle Lernziele leicht er-

reichen und zusätzlich besondere Leistungen erbringen», Note 5 ist für «Kinder, die alle Lernziele erreichen», Note 4 ist für «Kinder, die häufig Hilfe brauchen und die nicht alle Lernziele erreichen», Note 3 ist für «Kinder, die nicht einmal die wichtigsten Lernziele erreichen» und unter Note 3 meint «Kinder, die keine Lernziele erreichen». Die Gesamtbeurteilung als Grundlage für die Berichterstattung und für Laufbahnentscheide unterstützt eine umfassende und differenzierte Sicht der Lernprozesse und Lernergebnisse, doch scheinen die Notenskala und die rudimentäre Bedeutung der Notenwerte nicht mehr ins neue Konzept zu passen. Die Reform der Beurteilung und Berichterstattung scheint auf halbem Weg stehen geblieben zu sein. Eine erziehungsrätliche Kommission ist zurzeit daran, eine Form zu finden, die dem Grundsatz der Gesamtbeurteilung und den Mitteln der Berichterstattung besser gerecht wird.

Glarus

Beurteilung und Berichterstattung

Die heute gültige Promotionsordnung für die Volksschule (1.–9. Schuljahr) ist im Juni 1990 erlassen worden. Sie regelt in 17 Artikeln auf nur vier Seiten sowohl die Beurteilung und die Zeugniserteilung als auch die Promotion und das Übertrittsverfahren im Rahmen der neun obligatorischen Schuljahre. Zur Beurteilung wird im ersten Artikel festgehalten: «Die Beurteilung der Schüler soll umfassend sein und neben Kenntnissen und Fähigkeiten auch das Arbeitsverhalten erfassen. Dazu steht dem Lehrer ein Beobachtungsbogen zur Verfügung.» Der Lehrplan enthält folgende Grundsätze zur Notengebung: «Zur richtigen Einschätzung der mit Noten bewerteten Arbeiten durch die Lernenden sollen schriftliche Bemerkungen angebracht und Gespräche geführt werden. Die Beurteilung soll auch Arbeiten einbeziehen, die nicht unter Prüfungsbedingungen entstanden sind. Schliesslich sollen die musischen Fächer gleichwertig benotet werden.» Die Berichterstattung erfolgt mit Zeugnissen, in denen die Noten 6 bis 1 gesetzt werden. Die Noten können mit Worten kommentiert werden. Zum Arbeitsverhalten können sich die Lehrkräfte in einer Rubrik äussern. An der Primarschule kann nach dem ersten Semester anstelle des Notenzeugnisses ein Bericht verfasst oder ein Beurteilungsgespräch geführt werden. Für den Bericht liegt eine Vorlage mit sechs Rubriken vor. Von den erwähnten Möglichkeiten zur Berichterstattung wird vor allem vom Gespräch in Verbindung mit einem Notenzeugnis Gebrauch gemacht.

Schullaufbahnentscheide

Die Promotion ist in erster Linie von den Noten in allen Fächern und in vier Fachbereichen abhängig. Für einen Promotionsantrag «werden die Leistungen und das Arbeitsverhalten des Schülers berücksichtigt» (Art. 8).

Übertrittsverfahren

Aufgrund des Zeugnisses nach einem Semester, als Bericht oder Notenzeugnis möglich, informiert die Lehrkraft die Eltern über den in Frage kommenden Schultyp. Am Schluss des dritten Quartals empfiehlt die Lehrperson jedes Kind zuhanden des Schulrats für einen Schultyp. Der Schulrat informiert die Eltern schriftlich über den Zuteilungsvorschlag. Die Eltern können ihr Kind für einen anderen Schultyp anmelden. Eine Aufnahmeprüfung klärt dann die Berechtigung der einen oder anderen Zuteilung. Hier ist auch die Aufnahme in die Kantonsschule anzusprechen: Von 1990 bis 1995 erfolgte die Zuweisung ins Gymnasium versuchsweise prüfungsfrei durch die abgebende Schulstufe. Schon 1994, vor Ablauf der Versuchsfrist und ohne Evaluation, wurde die «prüfungsfreie Aufnahme in die Kantonsschule» im Landrat des Kantons Glarus mit 34 zu 39 Stimmen abgelehnt, obwohl Regierung und Mehrheit der vorberatenden Kommission für Beibehaltung votiert hatten.

Kommentar

Obwohl der Notendurchschnitt 4 für Promotionsentscheide die wichtigste Grundlage bildet, ist mit der Aufforderung zur Berücksichtigung des Arbeitsverhaltens eine Grundlage für eine Gesamtbeurteilung gegeben. Bemerkenswert ist weiter, dass dieser Notendurchschnitt aus vier Fächergruppen berechnet wird, wobei sich eine zählende Fächergruppe aus den musisch-handwerklichen Fächern zusammensetzt, also den sogenannten Nebenfächern. Das Übertrittsverfahren verwendet die Begriffe Übertrittsgespräch oder Zuweisungsgespräch nicht, die auf eine gemeinsame Entscheidungsfindung zwischen den direkt Beteiligten hinweisen würde. Die Eltern werden informiert und orientiert, sie haben weniger reglementierte Gelegenheit zur Mitsprache als z. B. in den Kantonen der Zentralschweiz. Was in anderen Kantonen zurzeit diskutiert wird und z. T. vor der Einführung steht, ist im Kanton Glarus nach einer längeren Versuchsphase mit «überwiegend positiven Ergebnissen» (Kommissionspräsident) im Landrat knapp abgelehnt worden: der prüfungsfreie Übertritt in die Kantonsschule.

Graubünden

Vorbemerkungen

Der Kanton Graubünden zeichnet sich aus durch zwei Besonderheiten, die vorweg erwähnt werden müssen:

- Der Kanton ist aufgeteilt in drei Sprachregionen. Sie unterscheiden sich auch in schulischen Belangen; insbesondere bei den Promotionsbestimmungen bewirken die unterschiedlichen Sprachen unterschiedliche Bestimmungen.

- Die Gemeindeautonomie geht in Beurteilungsfragen sehr weit. Der Schulrat kann Berichterstattung und Promotion selbst bestimmen, da das Schulgesetz lediglich eine einmalige Berichterstattung vorschreibt und die Lehrpersonen zur lernzielbezogenen Promotion verpflichtet. Tatsächlich machen die Gemeinden wenig von dieser Autonomie Gebrauch, und es herrscht mehr Einheitlichkeit, als vermutet werden könnte.

Beurteilung und Berichterstattung

Die Zeugnisrichtlinien sind kantonal verbindlich. Die Richtlinien zielen auf eine «ganzheitliche Beurteilung», die sowohl formative als auch summative Aspekte einbezieht. Zeugnisnoten sind deshalb Ausdruck eines Gesamturteils und nicht das arithmetische Mittel der erreichten Einzelnoten. Die Zeugnishefte werden vom Erziehungsdepartement herausgegeben. Die Fachleistungen im Zeugnis können in Worten oder Noten beurteilt werden. Die Wahl der Form trifft der Schulrat. In der Regel werden Notenzeugnisse verwendet. In der Primarschule wird jährlich mindestens ein Zeugnis ausgestellt, in der Oberstufe sind es jährlich meistens zwei Zeugnisse. In der ersten Primarklasse werden am Ende des ersten Semesters ein «Zeugnisbericht» ausgestellt und ein Elterngespräch durchgeführt.

Schullaufbahnentscheide

Die Promotionsrichtlinien des Erziehungsdepartements haben nur empfehlenden Charakter, werden aber von vielen Gemeinden übernommen. Die Promotion stützt sich in erster Linie auf Noten in den Sprachfächern, in Mathematik sowie im Fach «Mensch und Umwelt» (Realien). Die Promotion stützt sich konsequenterweise nicht auf eine Durchschnittsnote, sondern verlangt Mindestnoten in den Pflichtfächern. Die Richtlinien zielen darauf ab, dass bei den Pflichtfächern bezüglich Gewichtung keine Unterschiede gemacht werden, so dass einer ganzheitlichen Beurteilung Rechnung getragen werden kann.

Übertrittsverfahren

Das aktuelle Übertrittsverfahren stand bis 1996 in einer Versuchsphase und wurde 1998 nochmals revidiert. Erstmals kam das Verfahren 1991 zur Anwendung; es wurde seither ständig verbessert. Wesentliche Merkmale des neuen Verfahrens sind die Prüfungsfreiheit, die ganzheitliche Beurteilung mit Beobachtungsinstrumenten und der stärkere Einbezug der Eltern bei der Entscheidungsfindung. Das Verfahren beginnt bereits gegen Ende der 5. Klasse mit ersten Elterngesprächen und -beratungen. Wo schliesslich keine Einigung zwischen Lehrkraft und Eltern in Sachen Zuweisungsantrag gefunden wird, können die Eltern eine Einsprachebeurteilung verlangen. Diese zielt auf eine nochmalige ganzheitliche Beurteilung des Kindes durch eine schultypengemischte Zuweisungskommission pro Bezirk. Die Beurteilung beruht auf einem Beurteilungsgespräch mit dem Kind und schriftlicher und mündlicher Arbeit in Sprache und Mathematik. Das Übertrittsverfahren

ren hat sich bewährt, was bekanntlich immer auch daran gemessen wird, wie viele Rekursfälle, hier Einsprachebeurteilungen, anfallen und wie die Zuteilung der Schülerinnen und Schüler auf die einzelnen Schultypen der Oberstufe funktioniert. Einsprachebeurteilungen betreffen etwa 2% der Übertretenden. Die befürchtete Abwanderungstendenz aus der Realschule ist nicht eingetroffen: die kantonale Verteilung Sekundar-/Realschule ist bei geringen jährlichen und regionalen Schwankungen beim Verhältnis 65 zu 35 geblieben.

Kommentar

Die spezielle Situation des Kantons Graubünden mit seiner Mehrsprachigkeit und seiner grossen Gemeindeautonomie hat nicht zur Unübersichtlichkeit geführt, obwohl die Formulierung im Schulgesetz eine grosse lokale Gestaltungsvielfalt erlauben würde. Diese wird aber durch das Bedürfnis nach einer gewissen Einheitlichkeit, das in den Richtlinien des Erziehungsdepartements zum Ausdruck kommt, eingeschränkt. Die ganzheitliche Beurteilung als erklärtes Prinzip öffnet den Weg zu einer umfassenderen und differenzierteren Beurteilung und Berichterstattung. Ein kantonales «Konzept zur Förderung und Beurteilung von Schülerinnen und Schülern der Volksschule» unterstützt dieses Anliegen. Die Umsetzung dieses Konzepts ist als jahrelanger Prozess geplant und wird durch Angebote der Lehrerfortbildung unterstützt. Für die Promotion werden Mindestanforderungen pro Fach oder Fächergruppe formuliert. Dieses Vorgehen weicht ab vom verbreiteten Durchschnittsrechnen mit Noten und rückt in die Nähe der Formulierung lernzielorientierter Anforderungen. Der Übergang von einem Übertrittsverfahren mit Aufnahmeprüfungen und kurzer Probezeit zu einem Verfahren, das breite Entscheidungsgrundlagen und eine kommunikative Entscheidungsfindung bevorzugt, ist gelungen und das Verfahren definitiv eingeführt worden. Eine Arbeitsgruppe hat die Beurteilung in der Volksschule überprüft. Neue Richtlinien sind in den Bereichen ganzheitliche Beurteilung, Elterngespräche, Zeugnis und Promotion geschaffen worden, und die entsprechenden Verfahren und Instrumente treten auf das Schuljahr 1999/2000 in Kraft und gehen als Empfehlungen an die Gemeinden.

St. Gallen

Beurteilung und Berichterstattung

In den ersten drei Semestern wird seit dem Schuljahr 1994/95 anstelle des Notenzeugnisses ein Beurteilungsbogen geführt, der als Grundlage für das Beurteilungsgespräch mit den Eltern dient. Der Beurteilungsbogen enthält die offenen Rubriken Allgemeinverhalten, Sozialverhalten, Lernverhalten und die Unterrichtsfächer. Ein ähnlicher Bogen wurde für die Handarbeit geschaffen. Ab dem vierten Semester findet in allen Fachbereichen eine Notenbeurteilung statt. Im Zeugnis werden auf allen Volksschulstufen die Leistungen mit einer Skala von 6 bis 1 («sehr gut»

bis «sehr schwach») sowie die Arbeitshaltung pro Fach mit 6, 4, oder 3 benotet; die 5 gilt als «normal» und wird nicht eingetragen. Zusätzlich zur Notenbeurteilung findet seit dem Schuljahr 1997/98 bis zur 9. Klasse jährlich ein obligatorisches Beurteilungsgespräch mit den Eltern statt, das differenzierte Rückmeldungen zum Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten beinhalten soll. Als Grundlage für das Beurteilungsgespräch steht den Lehrkräften ein Beurteilungsinstrument mit Kriterien bezüglich des Lern-, Arbeits- und Sozialverhaltens zur Verfügung. Mit dem Beurteilungsgespräch ist ein erster Schritt zu einer erweiterten Beurteilung sowie zu einer Entflechtung der verschiedenen Beurteilungsfunktionen eingeleitet. Im Projekt «Beurteilung in der Schule» werden in Zusammenarbeit mit zwölf Projektschulen aller Stufen die bestehenden Beurteilungsinstrumente weiterentwickelt sowie das aktuelle Beurteilungsverfahren überprüft und Hinweise zu einer Optimierung erarbeitet.

Schullaufbahnentscheide

Die Promotion ist in erster Linie von den Noten in den Promotionsfächern abhängig. Für eine definitive Promotion ist von der 2. bis zur 9. Klasse die Durchschnittsnote 4 zu erreichen. Dass dabei die Beurteilungsbogen auf der Primarstufe einen Einfluss auf die Notengebung hätten, wird nicht explizit erwähnt.

Übertrittsverfahren

Nach einer mehrjährigen Versuchs- und Übergangsphase (1987–1995) stehen den Schulgemeinden zwei Modelle aus vier geprüften zur Verfügung: Modell D, ohne Aufnahmeprüfung und ohne Probezeit, und Modell C, auch ohne Aufnahmeprüfung, aber mit Probezeit. Seit 1998 liegen sogenannte Orientierungsmodule für die 5. und 6. Primarklassen und die 1. Klasse der Realschule vor. Diese Orientierungsmodule sind an einer für den Kanton St. Gallen repräsentativen Stichprobe geübt. Sie sind als Mittel zur Selbstevaluation in den Schulen und zur Qualitätssteigerung gedacht. Sie können ausserdem als Hilfsmittel zur Prognose der weiteren Schullaufbahn der Schülerinnen und Schüler sowie als eine von mehreren Grundlagen für das Gespräch mit den Eltern und den Lernenden dienen.

Kommentar

Neben der Verwendung von Beurteilungsbogen, die Grundlage für eine differenzierte Beurteilung und Berichterstattung bieten, werden traditionelle Notenzeugnisse ausgestellt. Darin werden Arbeitshaltung und Leistungen benotet, wobei nicht übereinstimmende Notenskalen zur Anwendung kommen. Beurteilungsbogen und Notenzeugnis stehen noch nicht in einem ausgewogenen Verhältnis zueinander, was über kurz oder lang bereinigt werden wird. Das Beurteilungsgespräch, das einmal jährlich von der 1. bis zur 9. Klasse durchgeführt wird, ist ein Schritt in Richtung Abbau des Widerspruchs zwischen umfassender Beurteilung und traditioneller Notengebung. Die Promotion basiert einseitig auf errechneten

Notensummen in den Promotionsfächern. Der Bedeutung einer erweiterten Beurteilung als Grundlage für Schullaufbahnentscheide wird im geltenden Promotionsreglement zu wenig Rechnung getragen. Im Versuch mit vier Modellen von Übertrittsverfahren war die strittige Frage: «Prüfung und Probezeit ja oder nein?» Die oben genannten zwei Modelle werden unterdessen von allen Schulgemeinden angewendet, womit der erweiterten Beurteilung Rechnung getragen und der Einbezug der Eltern gewährleistet wird. Die Orientierungsmodule in Sprache und Mathematik sind seit 1998 ein weiteres Element bei der Entscheidungsfindung.

Appenzell-Ausserrhoden

Beurteilung und Berichterstattung

Der Kanton Appenzell-Ausserrhoden ist in einer Entwicklungsphase von der reinen Notenbeurteilung und -berichterstattung zu einer umfassenden, differenzierten Selbst- und Fremdbeurteilung, zu einem Lernbericht und zu einer gesprächsweisen Berichterstattung. Die Einführung des neuen Modells an der 1. bis 3. Klasse wurde im Schuljahr 1997/98 abgeschlossen. Die Beurteilung soll sich nach den folgenden Zielen ausrichten, die schon im Lehrplan im Sinne einer förderorientierten Gesamtbeurteilung umschrieben wurden: Im Zentrum steht eine auf das einzelne Kind und dessen Lernprozess ausgerichtete, förder- und lernzielorientierte Beurteilung. Die verschiedenen Beurteilungsfunktionen werden entflochten. Die Schülerbeurteilung soll durchschaubar und nachvollziehbar sein. Die unmittelbare Rückmeldung der Lehrperson an die Lernenden hat Priorität. Die Beurteilung soll die Fachleistungen, das Arbeits- und Lernverhalten sowie das Sozialverhalten umfassen. Die Beurteilung wird als Prozess verstanden, in den alle Beteiligten einbezogen werden. Die Berichterstattung stützt sich auf die Beobachtungen und Beurteilungen im Laufe des Schuljahres. Sie setzt sich aus den Elementen Beurteilungsgespräch mit Eltern und Kind, Lernbericht der Lehrperson, Selbstbeurteilung der Lernenden, Kommentar der Eltern und schriftliche Schulbestätigung am Ende des Schuljahres zusammen. Die neuen Formen und Verfahren für das 4. bis 9. Schuljahr treten sukzessive ab dem Schuljahr 1998/99 in Kraft. Die Beurteilungen der Fachleistungen und des Arbeits-, Lern- und Sozialverhaltens werden bis zur 6. Klasse lernzielorientiert in einer vierstufigen Skala bewertet (Lernziele «sehr gut erreicht» bis «nicht erreicht»). Von der 7. bis 9. Klasse werden die Fachleistungen mit der bisherigen Notenskala beurteilt und Bemerkungen zum Verhalten freiwillig in die entsprechende Rubrik eingetragen. Das Beurteilungsgespräch mit Gesprächsvereinbarung wird ab dem Schuljahr 1998/99 in der ganzen obligatorischen Schulzeit eingeführt. Die Sekundarstufe Teufen erprobt diese Entwicklung im Rahmen ihres Projekts einer «Gemeinsamen Oberstufe». Mit Stammklassen und Niveauekursen in Deutsch, Französisch und Mathematik verfolgt das Projekt die Struktur der gegliederten Sekundarschule im Kanton Zürich. In Sachen

Beurteilung und Berichterstattung geht es einen eigenen Weg mit Lernbericht und Schulbestätigung. Der Lernbericht gibt Auskunft über den Grad des Erreichens von Grundanforderungen mit einer Skala zwischen Grundanforderungen «übertraffen» und «noch nicht erfüllt». In der Schulbestätigung werden alle Fächer aufgeführt und ihr Besuch bestätigt.

Schullaufbahnentscheide

In den Weisungen zu den Zeugnissen an der Volksschule heisst es in Art. 4 kurz und bündig: «Über die Beförderung eines Schülers in die nächste Klasse entscheidet der Lehrer.» In den Weisungen von 1998 wird präzisiert, dass bei Nicht- oder teilweiser Erreichung der Lernziele eine Klassenwiederholung erfolgen kann, «wenn dies in einer Gesamtbeurteilung unter dem Aspekt der bestmöglichen ganzheitlichen Förderung von der verantwortlichen Lehrperson und den Erziehungsberechtigten als sinnvoll eingeschätzt wird. Über Rekurse entscheidet die Gemeindegemeinschulskommission nach Anhörung der Beteiligten und allenfalls unter Beizug weiterer Fachpersonen endgültig.»

Übertrittsverfahren

Das Übertrittsverfahren bestimmen wiederum die Gemeindegemeinschulskommission und die Landesschulskommission. Fast alle 20 Gemeinden kennen den prüfungsfreien Übertritt auf Empfehlung der Primarlehrkraft. Bei dieser Empfehlung spielen die Zeugnisnoten eine unterschiedliche Rolle. Im Schuljahr 2000/01 werden die ersten Übertrittsentscheide auf den neuen Grundlagen fällig, so dass die Gewichtung von Zeugnisnoten keine Rolle mehr spielt. Der erste Promotionstermin in der Sekundarstufe I ist ebenfalls gemeindeweise geregelt. Deshalb gehen die Varianten von einer kurzen Probezeit bis zur jährlichen Promotion.

Kommentar

Betrachtet man die bestehenden Bestimmungen zu Beurteilung, Berichterstattung und Laufbahnentscheiden, so zeichnet sich der Kanton Appenzell-Ausserrhodan durch ein hohes Mass an Gemeindeautonomie aus. Diese Nähe der Entscheidungen zu den Betroffenen führte zu einer Vielfalt von Bestimmungen, durch die Rahmenbedingungen der Schulverordnung und Weisungen des Kantons nicht aber zu Unübersichtlichkeit und Rechtsungleichheit. Die seit Beginn der neunziger Jahre laufende Entwicklung ist für die Ostschweiz einmalig, weil sie konsequent auf umfassende, differenzierte und kommunikative Beurteilung und Berichterstattung setzt. Die Einführung erfolgt etappenweise. Auf der Unterstufe ist sie realisiert, für die Mittelstufe ist sie beschlossen und in den vierten Klassen wurde 1998/99 mit der Umsetzung begonnen. An der Sekundarstufe I ist das gemeinsame Gespräch zwischen Lehrkraft, Eltern und Kind obligatorisch. Für die Fortsetzung der veränderten Beurteilung in der Primarschule auf der Oberstufe wird nach geeigneten Formen und Verfahren gesucht. Ein Entscheid soll im Schuljahr 2000/01 fallen.

Appenzell-Innerrhoden

Beurteilung und Berichterstattung

Einzigartig in der Deutschschweiz sind die Vergleichsarbeiten, die im Kanton Appenzell-Innerrhoden von der 2. bis zur 6. Klasse jeweils im April/Mai geschrieben werden. Begründung: «Lehrkräfte haben als Vergleichshintergrund für ihre Bewertung von Lernerfolgen und Prüfungsergebnissen nur ihre Klasse mit vielleicht 25, vielleicht aber auch nur 4–5 Kindern. Je kleiner die Gruppe, desto schwieriger ist es zu beurteilen, wie eine bestimmte Leistung oder ein Lerntempo einzuordnen sind. Darum wird es dann auch schwierig, Noten zu machen oder sinnvolle Ratschläge für die Schullaufbahn zu geben. Hier können Vergleichsarbeiten eine Hilfe sein.» Die Vergleichsarbeiten werden gleichzeitig im ganzen Kanton durchgeführt, von den Lehrkräften korrigiert und zentral statistisch ausgewertet; darauf wird eine Bewertungsskala festgelegt, die als Vorschlag für die Notengebung verstanden wird. Die Berichterstattung geschieht ab der 2. Primarklasse mit Notenzeugnissen. Die Notenskala reicht von 6 bis 1, bzw. von «ausgezeichnet» bis «sehr schwach». Fleissnoten werden nur auf der Oberstufe erteilt und in der Sekundarschule auch nur, wenn der Fleiss zu beanstanden ist. Es sind die Notenwerte 6, 5 und 4 erlaubt, die «gut», «genügend» und «ungenügend» bedeuten.

Schullaufbahnentscheide

Die Promotion ist in der Primarschule mit der Mindestsumme von Punkten aus drei bzw. vier Noten aus den zwei Fächern Sprache und Mathematik gegeben, in der Sekundarschule mit Notendurchschnitten in den Sprachfächern und in den Fächergruppen Mathematik und Realien. In der Realschule werden alle Schüler und Schülerinnen promoviert. Die provisorische Promotion und die Nichtpromotion werden in einer Bandbreite von Notenwerten definiert.

Übertrittsverfahren

Das Übertrittsverfahren in die Sekundarschule stützt sich auf eine Aufnahmeprüfung und die Empfehlung der Lehrkraft, die auf den gemachten Erfahrungen beruht. Zur Prüfung wird nur zugelassen, wer eine bestimmte Anzahl Noten 4 oder mehr in den Hauptfächern erreicht. Die zweitägige Prüfung wird für den innern Kantonsteil zentral in Appenzell durchgeführt. Die Prüfungsergebnisse werden mit den Klassenlehrkräften besprochen, so dass in Härtefällen (unerwartetes Misslingen der Prüfung und Nicht-Aufnahme) eine Anhörung durch die Prüfungskommission angesetzt werden kann. Die Probezeit dauert elf Wochen und gilt als bestanden, wenn die Durchschnittsnote 4 in den Promotionsfächern erreicht wird.

Kommentar

Die Vergleichsarbeiten in der Primarschule sind ein hervorstechendes Merkmal der Beurteilung. Nicht nur in den 5. und 6. Klassen, wie in anderen Kantonen,

sondern bereits ab der 2. Klasse werden sie im Klassenzimmer geschrieben, zentral ausgewertet und die Bewertung aufgrund der erreichten Leistungen vorgenommen. Die Begründung hebt die Objektivierung der Notengebung hervor.

Primar- und Sekundarschule unterscheiden sich auf den ersten Blick in der Formulierung der Promotionsbedingungen: zuerst ist eine Notenpunktzahl promotionsrelevant und später ein Notendurchschnitt. Beide basieren aber auf dem gleichen Verrechnungsprinzip, so dass der Unterschied nur formaler Art ist.

Thurgau

Beurteilung und Berichterstattung

Die Gemeindeautonomie ist im Kanton Thurgau stark ausgeprägt und wird – anders als im Kanton Graubünden – auch genutzt. Zu Differenzen im Bereich der Berichterstattung führt dies insbesondere in der Primarschule und dort speziell auf der Unterstufe. Statistische Erhebungen über die Verbreitung von Verfahren, z. B. Berichte, Beurteilungsgespräche oder Noten, gibt es nicht. Ab der 4. Primarklasse sind Notenzeugnisse die Regel.

Schullaufbahnentscheide

Promotionen werden auf der lokalen Ebene bestimmt und unterscheiden sich. Beispielhaft sei hier die «Regelung über die Promotion an der Sekundarschule» aus der Oberstufengemeinde Lützelburg erwähnt. Darin heisst es sinngemäss: Promoviert wird, wer mindestens einen Durchschnitt von 4 erreicht und höchstens in zwei massgebenden Fächern ungenügend ist. Massgebend sind die Fächer Deutsch, Französisch, Mathematik und Realien.

Übertrittsverfahren

Die Gemeindeautonomie wird – wie erwähnt – im Thurgau genutzt, so dass sehr unterschiedliche Übertrittsverfahren nebeneinander existieren. Die Oberstufengemeinde Lützelburg kennt das Empfehlungsverfahren mit einer Protestprüfung bei anderem Zuteilungswunsch der Eltern. In Frauenfeld werden für die Schülerinnen und Schüler Empfehlungen abgegeben, und anschliessend wird für Angemeldete eine Aufnahmeprüfung organisiert und durchgeführt. Beide Verfahren schliessen mit einer zwölfwöchigen Probezeit ab, die mit der Durchschnittsnote 4 aus den Fächern Deutsch, Mathematik und Realien bestanden ist. Die Gewichtung der Fächer ist unterschiedlich, Französisch bleibt ausgeklammert.

Kommentar

Gemeindeautonomie ist das Stichwort bei der Beschreibung der Beurteilungsformen und -verfahren im Kanton Thurgau. Als Folge unterscheiden sich die Bestim-

mungen von Gemeinde zu Gemeinde, doch bewegen sie sich eher in traditionellen Bahnen. Änderungen aufgrund verschiedenartiger Motive können jedoch schneller umgesetzt werden, da in erster Linie die Betroffenen auf lokaler Ebene für diesbezügliche Entscheide verantwortlich sind.

Schaffhausen

Beurteilung und Berichterstattung

Seit mehr als zehn Jahren findet nach dem ersten Semester der 1. bis zur 4. Primarklasse ein Elterngespräch statt, in dem über die Leistungen und das Verhalten der Kinder orientiert wird. Am Ende des Schuljahres wird ein Zeugnis mit traditionellen Noten erteilt. Auf der Sekundarstufe I sind zweimal pro Jahr Notenzeugnisse vorgeschrieben.

Schullaufbahnentscheide

An der Primarschule ist für die Promotion eine Summe von zwölf Notenpunkten aus drei Fächern erforderlich. Für weniger als zwölf Notenpunkte erfolgt eine Versetzung ins Provisorium von einem Quartal Länge. Kinder mit unter 10,5 Punkten werden nicht befördert. Analog zur Primarschule wird auch auf der Sekundarstufe I eine Mindestsumme von Notenpunkten verlangt. Diese beträgt 24 Punkte an der Real- und 16 Punkte an der Sekundarschule. Der Unterschied rührt daher, dass an der Sekundarschule alle promotionswirksamen Fächer und Fachbereiche gleichwertig gezählt werden, an der Realschule hingegen Deutsch und Mathematik mit zwei Notenwerten vertreten sind. Schülerinnen und Schüler mit tieferen Punktzahlen werden in ein Provisorium von einem Quartal Länge versetzt.

Übertrittsverfahren

Das Übertrittsverfahren mit obligatorischer Eintrittsprüfung für die Sekundarschule ist mittlerweile eine Seltenheit. Dieser Eintrittsprüfung geht ein Elterngespräch voraus, bei dem geklärt wird, ob eine Anmeldung an die Prüfung erfolgen soll. Dieses Verfahren ist seit 1982 in Kraft und weitgehend unbestritten.

Kommentar

Als einer der ersten Kantone hat Schaffhausen bis zur 4. Klasse der Primarschule das Jahreszeugnis und ein Elterngespräch Mitte Schuljahr eingeführt. Das Schuljahr wird als Lerneinheit verstanden und eine summative Beurteilung findet erst Ende Schuljahr statt. Dann allerdings sind traditionelle Noten die Norm. Weiter als bis zur 4. Klasse hat sich dieses Prinzip bisher nicht durchsetzen können. Eine Notensumme von zwölf Notenpunkten aus drei Fächern ist für die Promotion in der Primarschule ausschlaggebend, was andernorts und häufiger mit Notendurchschnitt 4 ausgedrückt wird. Notensummen unter zwölf führen zu einem kurzen

Provisorium von einem Quartal Länge. Seit 1982 ist auch das Übertrittsverfahren das gleiche geblieben, und der Entscheid stützt sich im Kanton Schaffhausen als einem der zwei letzten Kantone formell zur Hauptsache auf eine Eintrittsprüfung ab. Die Weiterentwicklung der Beurteilung ist ein Thema im Rahmen der Erarbeitung eines neuen Lehrplans (1997–2001). Angestrebt wird für die ganze obligatorische Schulzeit ein förderorientiertes Beurteilungsverfahren, für welches einige Merkmale bekannt sind: Die Beurteilung und der Entscheid über die Promotion sollen getrennt werden. Die umfassenden Beurteilungen, die auf Beobachtungen der Lehrkräfte, der Lernenden und (fakultativ) der Eltern beruhen, werden in einem Gespräch ausgetauscht und in einem Zeugnis festgehalten. Schullaufbahnentscheide sollen aufgrund einer Gesamtbeurteilung gefällt werden. In der Primarschule soll auf Noten verzichtet werden.

Fürstentum Liechtenstein

Das Fürstentum Liechtenstein kennt als einziges Mitglied der EDK-Ost die fünfjährige Primarschule und eine vierjährige Sekundarstufe I. Das Organisationsmodell 5/4 ist ausserhalb der EDK-Ost noch in den Kantonen Aargau, Basel-Landschaft und Neuenburg zu finden.

Beurteilung und Berichterstattung

Mit der Teilrevision des Schulgesetzes 1995 wurde festgelegt, dass bis 2000 alle Primarschulen auf die förderorientierte Beurteilung ohne Ziffernnoten umstellen. Als Aufgabe der Beurteilung steht die umfassende Förderung des einzelnen Kindes und seiner Leistungen im Zentrum. Neben der Fremdbeurteilung wird im Laufe der Primarschule zunehmend auch die Selbstbeurteilung eingeführt. Die Beurteilung erfolgt für die einzelnen Schüler und für die ganze Klasse lernzielorientiert. Sie wird explizit als formativ, summativ und prognostisch beschrieben und dient als Grundlage für die Elterngespräche und die Schullaufbahnentscheide. Die einzelnen Schulen verfügen über Freiräume zur Ausgestaltung der Beurteilungsinstrumente und -verfahren vor Ort. Auf der Sekundarstufe I gelten die bisherigen Bestimmungen über Beurteilung und Berichterstattung, die zweimal im Jahr Notenzugnisse vorsehen.

Schullaufbahnentscheide

In der Primarschule werden alle Kinder promoviert. Nur die freiwillige Repetition in Absprache mit den Eltern ist möglich. Auf der Sekundarstufe I, die in Oberschule, Realschule mit zwei Leistungskursen in Französisch, Mathematik und Geometrie und Gymnasium unterteilt wird, sind für die Promotion Durchschnittswerte von 3,5 aus drei Fächern in der Oberschule und von 4 aus sechs Notenwerten in der Realschule erforderlich. Ein spezielles Abschlusszeugnis wird am Ende der

Schulzeit ausgestellt, in der Realschule allerdings nur, wenn der Notendurchschnitt 4 und mehr beträgt.

Übertrittsverfahren

Seit 1995 gilt ein prüfungsfreies Verfahren. Aufgrund der Gesamtbeurteilung, die sich freiwillig auch auf Orientierungsarbeiten abstützen kann, spricht die Lehrkraft eine Empfehlung aus. Wenn der Zuteilungswunsch der Eltern von der Empfehlung abweicht, wird von der Klassenlehrkraft ein Bericht erstellt und mit der Empfehlung des Inspektors sowie allfälligen Stellungnahmen von Fachleuten an den Schulrat weitergeleitet, der definitiv entscheidet. Die ersten zwei Jahrgänge mit dem Empfehlungsverfahren gingen erfolgreich über die Bühne, d. h. die Quoten wurden erreicht, nur sieben von 386 Kindern mussten vom Schulrat zugeteilt werden, und vier Rekurse wurden eingereicht. Für die Zuteilung gelten für die drei Bezirke Quotenbandbreiten: Oberschule 28–30%, Realschule 50–55%, Gymnasium 17–20%.

Kommentar

Das Fürstentum Liechtenstein hat mit dem Projekt «Schülerbeurteilung und Schulentwicklung» (1990–1995) in zwei Projektschulen eine umfassende Entwicklungsarbeit geleistet, die über das Thema Schülerbeurteilung hinaus auf den ganzen Primarschulunterricht ausgerichtet war. Die Verordnung 1995 hält als Zweck und Aufgabe fest, dass die Beurteilung der Förderung dienen und lernzielorientiert aufgebaut sein soll, dass der Unterricht die Lernzielerreichung unterstützen und dass Beurteilungen zur Information der Eltern und als Entscheidungsgrundlage für die Schullaufbahn genutzt werden sollen. Zur Zweckerreichung werden drei Beurteilungsverfahren unterschieden: die formative, die summative und die prognostische Beurteilung. Die Verordnung eröffnet den Schulen gewisse Freiräume der Ausgestaltung. Bis zum Jahr 2000 werden alle Schulen ihre zweijährige Einführungsphase abgeschlossen haben. In der Folge dieser Verordnung ist auch der Übertritt in die Sekundarstufe I nach dem Empfehlungsverfahren gestaltet worden. Auf der Sekundarstufe I gilt ein traditionelles Beurteilungssystem. Dort wird derzeit ein Vorschlag zu einer Strukturerneuerung diskutiert (Vernehmlassung 1998).

Kommentierter Überblick zum Ist-Zustand in der Schweiz und im Fürstentum Liechtenstein

In diesem Überblick werden die Gemeinsamkeiten und hervorstechenden Besonderheiten einer Region und einzelner Kantone bezüglich Formen und Verfahren der Beurteilung herausgehoben. Der Einstieg erfolgt mit einem Blick auf die Schulstrukturen, die eine bedeutende Voraussetzung für verschiedene Beurteilungsaspekte sind. Der eigentliche Überblick folgt der Gliederung der Darstellung der einzelnen Kantone, nämlich zuerst Beurteilung und Berichterstattung, dann Schullaufbahnentscheide und Übertrittsverfahren. Über die Entwicklungen in den letzten zwanzig Jahren informiert das Kapitel 5.

Die Schulstrukturen sind für die Beurteilungsaspekte von Bedeutung

Die Struktur der obligatorischen Schulzeit ist zweigeteilt, in Basel-Stadt dreigeteilt. Am häufigsten ist die Struktur 6 Jahre Primarstufe und 3 Jahre Sekundarstufe I. Das Modell 5/4 ist in den Kantonen Neuenburg, Tessin, Basel-Landschaft und Aargau sowie im Fürstentum Liechtenstein zu finden. Im Kanton Waadt ist die Primarstufe nur vierjährig. In Basel-Stadt folgt auf die vierjährige Primarstufe die dreijährige Orientierungsschule. Die letzten zwei Jahre der Schulpflicht werden entweder in der zweijährigen Weiterbildungsschule oder im fünfjährigen Gymnasium absolviert.

Die Struktur der Primarschule ist in fünf Kantonen (GE, NE, JU, TI, VD) in Lernzyklen von zwei oder drei Jahren aufgeteilt. Lehrplan und Lernziele sind auf diese Spanne angelegt und ermöglichen so einen Lern- und Entwicklungszeitraum ohne Promotion von mehr als dem sonst üblichen einen Schuljahr.

Der Übertritt von der Primarstufe auf die Sekundarstufe I galt bis vor wenigen Jahren auch als Selektionszeitpunkt für verschiedene Bildungslaufbahnen. Heute werden auf der Sekundarstufe I verschiedenorts die ungeteilten Klassen weitergeführt (NE, VD, BS). Entscheidend ist, dass das kooperative oder das integrierte Modell immer häufiger kantonale oder gemeindeweise eingeführt wird. Verschiedene Modelle stehen in den Kantonen Bern, Zürich, Wallis und Nidwalden zur Auswahl. In vielen Deutschschweizer Kantonen sind teilweise langjährige Versuche mit kooperativen und integrierten Modellen im Gange, so in Luzern, Thurgau, Uri, Schwyz und Obwalden, die wahrscheinlich zu einer Modellvielfalt innerhalb der Kantone führen werden. Die Waadt und Basel-Stadt kennen einen zweijährigen Übergang von der ungeteilten Schule in die geteilte: Nach vier Jahren Primarschule folgt in der Waadt ein gemeinsames 5. Schuljahr, das erste auf der Sekundarstufe I. Das 6. Schuljahr wird mit drei Niveaufächern geführt, und beim Übertritt

ins 7. Schuljahr erfolgt die Aufteilung auf verschieden anforderungsreiche Schultypen. Ähnlich in Basel-Stadt, wo im 7. Schuljahr drei Niveaufächer geführt werden und erst im 8. Schuljahr eine Aufteilung auf die zwei Schultypen erfolgt.

Beurteilung und Berichterstattung

Die Häufigkeit der offiziell vorgeschriebenen Berichterstattungen pro Jahr liegt mit wenigen Ausnahmen bei zwei in unterschiedlichen Formen. Das heisst keineswegs, dass es bei den offiziellen Formen und Zeitpunkten der Berichterstattung bleibt. In der Praxis sind darüber hinaus weitere Kontakte zwischen Eltern und Lehrkraft üblich, sie richten sich allerdings nach dem Bedarf, den Lehrkräfte oder Eltern anmelden, und nach dem Stand der Entwicklung und Förderung der Schülerinnen und Schüler. Intensivere Kontakte sind im Rahmen des Übertrittsverfahrens angebracht, da Entscheidungen immer mehr nur zusammen mit den Eltern gefällt werden.

Berichterstattungen pro Jahr	1	2	3	4	6
Primarschule	ZG, SO (1.–3. Kl.), AR (1.–6. Kl.)	Mehrheit der Kantone (alle nicht erwähnten und FL)	GE (1./2. Kl.) TI	NE, VD	GE (3.–6. Kl.)
Sekundarstufe I	BS (OS 5.–7. Kl.)	Mehrheit der Kantone (alle nicht erwähnten und FL)	FRf	GE, VD	

* Ausserdem: JU kennt das offizielle «Carnet hebdomadaire», das einen wöchentlichen Informationsaustausch gewährleistet.

In der Primarschule und dort vor allem in den unteren Klassen werden die Leistungen und die Lernentwicklung nicht mehr in Form von Noten ausgedrückt. Als Formen der Berichterstattung haben sich Lernberichte und/oder Beurteilungsgespräche mit Eltern etabliert. Die Lernberichte haben unterschiedliche Formen: Sie sind entweder als freie Formulierungen mit wenigen strukturellen und inhaltlichen Vorgaben konzipiert, oder sie sind vorstrukturiert und enthalten fach- und verhaltensbezogene Kriterien mit Lernzielbezug. In einigen Lernberichten wird auch der individuelle Lernfortschritt beurteilt. Die Beurteilung der Kriterien erfolgt auf einer Skala mit zwei bis fünf Werten.

Der Beginn von Ziffernnoten als Ausdrucksform für die Leistungen in Zeugnissen ist zu unterschiedlichen Zeitpunkten festgelegt. Zu unterscheiden ist weiter, ob die Bedeutung der Noten traditionell und damit undifferenziert ist (Note 4 = genügend) oder einen definierten Bezug zu den Lernzielen hat (Note 4 = Lernziele erreicht). In der untenstehenden Tabelle wird nur die Klasse als Zeitpunkt der Einführung von Noten für die Mehrheit der Gemeinden (z. B. Thurgau) ausgewiesen und nur wenige, unverzichtbare Anmerkungen werden angebracht. Damit wird auf viele Details verzichtet, die in den Erläuterungen zu den Regionen und Kantonen zu finden sind.

Notenzeugnis ab	1. Kl.	2. Kl.	3. Kl.	4. Kl.	5. Kl.	6. Kl.	7. Kl.
traditionelle Bedeutung der Noten	GL, GR, SH, AG	Vsf, ZH, SG, AI, SZ	GE, JU ¹ , LU, UR, VSd	TG, SO, OW, ZG, BL	NW	FL	AR
lernzielorientierte Bedeutung der Noten	TI, NE ²	FRf	BEf, BEd, VD, FRd			BS ³	
Anzahl Kantone ⁴	6	6	9	5	1	2	1

- 1 JU: Primarschule Noten nur in Mathematik und Französisch, sonst Wortetiketten
- 2 NE: Primarschule (1.–5. Kl.) Buchstaben (A–D) statt Noten, mit Lernzielbezug
- 3 BS: Prognostische Gesamtnoten als Empfehlung für die Niveauteilung in der 7. Kl.
- 4 Die zweisprachigen Kantone BE, VS, FR werden je Sprachregion einzeln aufgeführt, total 30 (29 Kantone und das Fürstentum Liechtenstein)

Die Notenskalen variieren ebenfalls: Die häufigste Skala geht von 6 bis 1. Abweichungen sind allerdings einige zu verzeichnen: Im Kanton Waadt reicht die lernzielbezogene Notenskala von 6 bis 2, im Tessin von 6 bis 3 in der Primarstufe und 6 bis 2 in der Scuola media. In der Genfer Primarschule reicht sie sogar von 6 bis 0, wobei die Marke genügend bei der Note 3 angesetzt ist. 6 bis 0 wird an der Genfer und Neuenburger Sekundarstufe I für die Verhaltensbeurteilung angewandt. Neuenburg hat eine lernzielbezogene Buchstabenskala auf der Primarstufe eingeführt, mit der keine Durchschnitte mehr errechnet werden können.

Selbstbeurteilung

Es ist mit Sicherheit anzunehmen, dass die Beurteilungen der Lehrkräfte, ob Leistungs- oder Verhaltensbeurteilungen, nach Massgabe der Vorgaben und Instrumente der Berichterstattung den Lernenden in geeigneter Form offengelegt und verständlich gemacht werden. Die Persönlichkeitsentwicklung gehört zu den allgemeinen Bildungszielen. Selbsteinschätzung und Selbstverantwortung sind Elemente dieses Ziels. Zur seiner Unterstützung haben verschiedene Kantone der Selbstbeurteilung einen wichtigen Platz eingeräumt, indem sie formell Instrumente dafür geschaffen und diese in den Reglementen verankert haben. Selbstbeurteilungsbogen sind in der Regel einmal jährlich im Rahmen der Berichterstattung auszufüllen und enthalten normalerweise die gleichen Kriterien wie die Lernberichte, die von den Lehrkräften abzufassen sind. Die Kriterien betreffen die Beurteilung des Arbeits-, Lern- und Sozialverhaltens sowie Einschätzungen über die Leistungsfortschritte und -ergebnisse in den Fächern.

Selbstbeurteilungen sind in drei Kantonen offizieller Bestandteil der Beurteilung und Berichterstattung:

Bern	3. bis 9. Klasse, nach dem 1. Semester
Basel-Stadt	ab 5. Klasse, nach dem 1. Semester
Deutsch-Freiburg	zweimal jährlich ab der 7. Klasse

Jenseits der offiziell vorgeschriebenen gibt es sicher auch anderswo eine Praxis der Selbstbeurteilung. Diese ist aber fakultativ und liegt in der Verantwortung der einzelnen Lehrkräfte oder der Schulen. Die Verwendung von Selbstbeurteilungsbogen am Ende einer Beurteilungsperiode ist für sich allein ein zu geringer Beitrag zur Entwicklung der Persönlichkeit und kann zur Routine verkommen. Wirkungsvoll ist ein solcher Bogen erst, wenn die Lernenden einer Klasse die anzustrebenden individuellen und kollektiven Entwicklungsziele und die zugehörigen Beurteilungskriterien zu Beginn einer Beurteilungsperiode kennen und verstehen sowie den Entwicklungszeitraum bis zur Beurteilung für eine gezielte individuelle Entwicklung nutzen. Zwischeneinschätzungen lassen die Fortschritte, aber auch die Lücken erkennen und halten das Interesse wach. Selbstverantwortliches Lernen, so z. B. mit Werkstattunterricht und Wochenplanarbeit, unterstützt die Selbsteinschätzung und schliesslich die Selbstbeurteilung.

Beurteilungsgespräche mit und ohne Notenzeugnisse

Immer häufiger wird die Kommunikation zwischen Lehrkräften, Eltern und Kindern auch offiziell verstärkt. Im Gespräch werden die Beurteilungen von Leistungen und Verhalten sowie die Fortschritte erläutert und die Erfahrungen aller Beteiligten eingeholt und verglichen, um die optimale Förderung zu planen. Die obligatorischen Beurteilungsgespräche beginnen in der Regel in der ersten Klasse und werden jährlich oder zu festgelegten Zeitpunkten verpflichtend weitergeführt. Jährlich sind sie in der ganzen Primarschule der Kantone Solothurn, Freiburg, Schaffhausen und im Fürstentum Liechtenstein obligatorisch, in den Kantonen Appenzell-Ausserrhoden und St. Gallen jährlich in allen neuen Klassen der obligatorischen Schulzeit. Eine zweite Verpflichtungsart kennt Bern, wo die Gespräche nur in der 1., 2., 6. und 7. Klasse obligatorisch sind und in den anderen Klassen auf Wunsch der Eltern oder der Lehrkraft durchgeführt werden. Dieser Wunsch kann auf dem Lernbericht nach dem ersten Semester geäußert werden und ist verpflichtend. In allen weiteren Kantonen sind Beurteilungsgespräche eine Verpflichtung im Rahmen des Berufsauftrags, wenn keine Notenzeugnisse abgegeben werden, oder im Rahmen des Übertrittsverfahrens.

Schullaufbahnentscheide

Die Struktur der Jahrgangsklassen in der obligatorischen Schulzeit ist, mit wenigen Ausnahmen an Westschweizer Primarschulen, die schweizerische Norm. Das Schuljahr bildet eine organisatorische und administrative Einheit. Um von einer Klasse zur nächsten aufsteigen zu können, müssen bestimmte, weiche Bedingungen erfüllt sein. Weich sind die Bedingungen, weil ihre Ermittlung – meist handelt es sich um traditionelle Noten, selten um lernzielbezogene – keine genormten Verfahren kennt, sondern weitgehend in der individuellen Verantwortung der unterrichtenden Lehrkräfte steht.

Notenabhängige Promotion

Überall, wo Notenzeugnisse vorliegen, wird über das Vorrücken in die nächste Klasse aufgrund einer minimalen Summe von Notenpunkten oder eines minimalen Notendurchschnitts in bestimmten Fächern entschieden. Die als Summe oder Durchschnitt einzubeziehenden Fächer sind in den meisten Kantonen die Haupt- oder Kernfächer, nämlich Muttersprache, Mathematik, Mensch und Umwelt (Primarschule), naturwissenschaftliche Fächer (Schultypen der Sekundarstufe I mit höheren Ansprüchen) und die erste Fremdsprache an der Sekundarstufe I. Selten werden die Noten aller Fächer einbezogen: In den Kantonen Waadt und Tessin werden alle Fächer berücksichtigt, in Genf und Wallis sind es zwei Fächergruppen (Hauptfächer und/oder alle Fächer), die für einen Entscheid von Bedeutung sind.

Wo minimale Notensummen oder -durchschnitte verlangt werden, können Notenwerte unter der Marke «genügend» (meistens Note 4) mit Notenwerten über 4 kompensiert werden.

Die minimalen Notendurchschnitte liegen meistens bei 4. Luzern, Obwalden, Uri und Schwyz verlangen einen Durchschnitt von 4 an der Sekundarstufe I und 3,5 an der Primarschule.

Zweistufige Entscheidungsverfahren kennen die Kantone Bern und Waadt. Sie verlangen in einem ersten Schritt die Note 4 in allen Fächern ohne Kompensationsmöglichkeit, da keine Summen- oder Durchschnittsberechnungen zugelassen werden. In einem zweiten Schritt wird eine Prognose über Entwicklung und Lernfortschritte in der nächsten Klasse gestellt, die bei günstigem Ergebnis einigen ungenügenden Noten zum Trotz zur Promotion führt.

Einen Spezialfall stellt Zürich dar, wo von der 1. bis zur 9. Klasse eine Gesamtbeurteilung über die Promotion entscheidet. Diese stützt sich auf die traditionellen Noten, darf aber nicht mit diesen allein begründet werden, sondern muss darüber hinaus weitere Merkmale der Entwicklung und Fortschritte des Kindes einbeziehen.

Notenunabhängige Promotion

Notenunabhängige Promotionsverfahren sind vor allem dort zu finden, wo noch keine Noten erteilt werden, also auf der Primarstufe vieler Kantone. Die Grundlagen für einen Entscheid sind dann die Erreichung der Lernziele einer Klasse, eine Gesamtbeurteilung und eine Prognose. Nicht die Leistungen allein und diese im Vergleich mit der Klasse sind ausschlaggebend, sondern eine umfassende lernzielbezogene Beurteilung, die sowohl Entwicklung und Fortschritte als auch eine prospektive Einschätzung umfasst. Solche Entscheide stützen sich auf die Beurteilungen und ihre Instrumente im Rahmen der Berichterstattung. In Appenzell-Ausserrhoden liegt die Entscheidung über die Promotion bei der einzelnen Lehrkraft oder dem Lehrerkollegium, ohne dass explizit die Grundlagen für den Entscheid genannt werden, was nicht nötig ist, da diese in der Berichterstattung beschrieben sind.

Automatische Promotion

Keine Promotionsentscheide werden in den Primarschulen im Fürstentum Liechtenstein gefällt. Die Wiederholung einer Klasse kann freiwillig geschehen, d. h. durch Entscheid der Eltern. An der Orientierungsstufe in Basel-Stadt ist eine Repetition nicht vorgesehen.

Eine in der Westschweiz und im Tessin zu findende Entwicklung entschärft die Frage der Promotion grundsätzlich durch das Strukturmerkmal der mehrjährigen Lernzyklen. Wenn Lernziele auf zwei bzw. drei Jahre angelegt sind, besteht Zeit und Raum für die Förderung und Entwicklung des Kindes nach einem individuelleren Rhythmus und Tempo. Nicht jährlich, sondern lediglich alle zwei oder drei Jahre muss in den Kantonen Genf, Waadt, Jura und Neuenburg an der Primarschule über eine Promotion entschieden werden. Jährlich gilt eine automatische Promotion, «im Prinzip», wie es ergänzend heisst, so dass diese nicht zwingend erfolgen muss, wenn besondere Umstände vorliegen.

Einbezug der Eltern

Überall, wo die Berichterstattung offiziell über die Notenzeugnisse hinausgeht oder auf diese verzichtet, sind die Eltern über die Entwicklungen und Fortschritte ihres Kindes umfassender informiert. Die meisten Kinder erfüllen die Promotionsbedingungen mehr oder weniger problemlos. Besteht Gefahr, dass die Promotion nicht erreicht wird, so ist eine frühzeitige Orientierung der Eltern Vorschrift. Ihr Einbezug in den Entscheidungsprozess wird dort partnerschaftlicher vollzogen, wo differenzierte offizielle Promotionsgrundlagen vorliegen und das Beurteilungsgespräch eine eingeübte Form der Kommunikation ist. Wo aber nur Notendurchschnitte als verbindliche Grundlagen verlangt sind, besteht die Gefahr, dass die Leistungen ohne Berücksichtigung einer umfassenden Gesamtbeurteilung das Gespräch beherrschen.

Übertrittsverfahren

Übertrittsverfahren sind Ausleseverfahren für unterschiedlich anforderungsreiche Fortsetzungen der Schullaufbahn. Drei Modelle der Organisation auf der Sekundarstufe I sind in der Schweiz bekannt, die eine unterschiedlich weitreichende Entscheidung beim Übertritt verlangen:

- Das nach Schultypen getrennte Modell ist am häufigsten anzutreffen. Zwei bis fünf Schultypen der Sekundarstufe I stehen nach der Primarstufe zur Auswahl. Erst innerhalb der Sekundarstufe I werden die Schülerinnen und Schüler in den Kantonen Waadt und Neuenburg ab der 7. Klasse und in Basel-Stadt ab der 8. Klasse auf getrennte Bildungswege aufgeteilt.
- Das kooperative Modell teilt die Schülerinnen und Schüler nach der Primarschule auf zwei Stammklassen und auf zwei oder drei Anforderungsniveaus für den Unterricht in zwei oder drei Hauptfächern. Anzutreffen ist dieses Modell in mehreren Schulen der Kantone Bern, Wallis, Nidwalden, Zürich, Thurgau und Obwalden und in je einer Schule der Kantone Uri und Schwyz.

- Das integrierte Modell führt ungetrennte Stammklassen und teilt die Lernenden nur in zwei bis drei Niveaufächern. Dieses Modell kennen die Kantone Nidwalden, Bern, Genf in einigen Schulen, Basel-Stadt, Neuenburg, Waadt im Schuljahr vor der Aufteilung auf getrennte Schultypen, Uri und Schwyz mit je einer Schule und das Tessin in allen Schulen der Sekundarstufe I.

Einige Merkmale des Übertritts im Überblick

Die gemeinsame Schulung aller Kinder in allen oder den meisten Fächern dauert in den meisten Kantonen sechs Jahre. Fünf Jahre sind es in den Kantonen Basel-Landschaft und Aargau und im Fürstentum Liechtenstein. Mehr als sechs Jahre gemeinsamen Unterricht in allen Fächern kennt der Kanton Tessin, wo erst im 8. Schuljahr das integrierte Modell eine Aufteilung in Niveaufächer verlangt.

Vergleichsarbeiten in den letzten zwei Jahren vor dem Übertritt

In 21 von 30 untersuchten Verfahren aus Kantonen, sprachlichen Halbkantonen und im Fürstentum Liechtenstein sind Vergleichsarbeiten in den zwei Jahren vor dem Übertritt üblich. Unter dem Stichwort Vergleichsarbeiten wird Verschiedenes verstanden. Die Orientierungsmodule im Kanton St. Gallen sind standardisierte Leistungstests für die Fächer Mathematik und Deutsch in den 5. und 6. Primarklassen. Für die gleichen Fächer und Klassen bestehen im Kanton Luzern für die Lehrkräfte Broschüren mit verschiedenen lehrplankonformen Orientierungsarbeiten. Im Kanton Bern heissen sie auch Orientierungsarbeiten und bezwecken die Überprüfung des eigenen Beurteilungsmassstabs im Verhältnis zu anderen Klassen im Einzugsgebiet einer oder mehrerer Schulen mit Sekundarschulunterricht, also auf lokaler oder regionaler Ebene. Hauptzweck dieser Art von Lernkontrollen oder Vergleichsprüfungen ist die Verminderung der Subjektivität bei der Notengebung durch die Klassenlehrkräfte der Primarschule. Lehrkräfte erhalten die Möglichkeit, ihre Leistungsbeurteilung mittels eines Vergleichsmassstabs realistischer einzuschätzen und allenfalls zu korrigieren. In den seltensten Fällen sind die Ergebnisse und Bewertungen dieser Arbeiten eine offizielle und direkte Entscheidungsgrundlage im Verfahren, da sie sonst versteckte Aufnahmeprüfungen wären. Diese Art Arbeiten oder Prüfungen ist denn auch dem eigentlichen Verfahren vorgelagert und dient nur der Orientierung der Lehrkräfte über die Einstufung einer in ihrer Klasse erbrachten Leistung im Vergleich mit den Leistungen einer grösseren Population oder im Vergleich mit den Lehrplan-Anforderungen. Die Durchführung und Auswertung liegt in der Regel in der Verantwortung der Lehrkräfte, die ihre Resultate auch nicht weiterzumelden haben. Es handelt sich dabei nicht um eine staatliche Leistungskontrolle unter konkurrenzierenden Schulen, deren Ergebnisse wie in den USA als Ranglisten veröffentlicht werden.

Beobachtungs- und Beurteilungsinstrumente für Lehrkräfte und Eltern

In 22 von 30 untersuchten Verfahren sind offizielle Instrumente zur Unterstützung der Lehrkräfte beim Beobachten und/oder Beurteilen vorhanden. Diese wurden geschaffen, um die in den Instrumenten aufgeführten Kriterien generell für bedeutend zu erklären und um zu garantieren, dass diese beim Übertrittsverfahren eine Rolle spielen. Diese Kriterien umfassen in der Regel die Fachleistungen und diesbezügliche Fortschritte sowie eine Reihe von Merkmalen des Arbeits-, Lern- und Sozialverhaltens. In acht Verfahren sind keine vorgeschrieben, doch sind nach Auskunft von Gewährspersonen in der Praxis Instrumente aus anderen Kantonen oder persönliche Kriterienlisten im Gebrauch.

In 10 der 22 oben erwähnten Verfahren mit Instrumenten für die Lehrkräfte werden auch die Eltern zur Beobachtung und Beurteilung bestimmter Kriterien im Rahmen des Verfahrens eingeladen. Diese auf das Verhalten des Kindes ausgerichteten Kriterien stimmen mit denen der Lehrkräfte und – wo vorhanden – mit denen der Selbstbeurteilungsbogen weitgehend überein. Die Vorbereitung der Eltern auf ein oder mehrere Übertrittsgespräche wird mit dieser Einladung ernst genommen und unterstützt. Es wird damit auch offengelegt, welche Verhaltenskriterien neben der Leistung und den Fortschritten bei der Entscheidungsfindung eine Rolle spielen. Eine solche Einladung – eigene Beobachtungen anzustellen und zu sammeln – macht den Eltern auch klar, dass sie und ihre Sicht ernst genommen werden.

Offizielle Entscheidungsgrundlagen

Die Zahl der Faktoren, die in den 30 Entscheidungsverfahren auftauchen, ist gross, und die Kombinationen von Faktoren sind vielfältig. Im einzelnen sind es die folgenden: Informationen aus den oben erwähnten Beobachtungs- und Beurteilungsinstrumenten für Eltern und Lehrkräfte sowie die Ergebnisse der Vergleichsarbeiten. Weiter sind es die bisherigen Leistungen meist in Form von Erfahrungsnoten, die Einschätzung der Leistungsentwicklung, das Arbeits- und Lernverhalten, die persönlichen Interessen und Neigungen des Kindes, Aufnahmeprüfungen und ein psychopädagogischer Test. Überall finden Übertrittsgespräche mit den Eltern und manchmal auch unter Beisein des Kindes statt, in denen die Faktoren und eine Zuweisungsempfehlung der Lehrkraft und ein Elternwunsch oder -antrag auf eine bestimmte Zuteilung ihres Kindes besprochen werden.

In alle Verfahren sind selten zwei und häufig mehr Faktoren einzubeziehen. Die Zusammensetzung der einzelnen Faktoren ist von Verfahren zu Verfahren unterschiedlich. Zwei Beispiele: In Genf sind die Grundlagen sehr umfangreich. Einbezogen werden die Noten in Mathematik und die zwei Teilnoten in Französisch, ein Bericht der Lehrkraft sowie das Ergebnis der «Epreuve cantonale» und

des psychopädagogischen Tests (einmalig in der Schweiz). Diese Grundlagen werden in einem Übertrittsgespräch besprochen. In Luzern sind die Noten in Deutsch, Mathematik und «Mensch und Umwelt», eine Beurteilung der Leistungsentwicklung und von Verhaltensaspekten sowie die Elternbeobachtungen die Grundlagen für ein oder mehrere Übertrittsgespräche. Im Lauf der 5. und 6. Klasse werden Orientierungsarbeiten geschrieben, deren Ergebnisse explizit nicht Bestandteil der Grundlagen sind, sondern den Lehrkräften einen Vergleich ihrer Leistungsbeurteilung mit klassenübergreifenden Beurteilungsmassstäben ermöglichen. Diese zwei Beispiele zeigen deutliche Unterschiede und lassen drei grundsätzlich unterschiedliche Verfahrensvarianten erkennen. Entweder sind es die Lehrkräfte, die aus ihrer Erfahrung und ihrem Unterricht die Grundlagen schaffen und eine Empfehlung abgeben (Luzern), oder die breit abgestützten Grundlagen der Lehrkräfte werden ergänzt durch Tests und Prüfungen, die unabhängig von der Lehrperson einer Klasse beurteilt und bewertet werden (Genf), oder es ist zur Hauptsache ein Prüfungsergebnis, das als wichtigste Grundlage für den Zuteilungsentscheid beigezogen wird (Schaffhausen). Vereinfacht lassen sich die drei Varianten der Grundlagenbeschaffung wie folgt zusammenfassen und auf die Kantone verteilen:

- Empfehlung der Lehrkraft: 18 Kantone und Fürstentum Liechtenstein
- Empfehlung der Lehrkraft und lehrkraftunabhängiges Prüfungsverfahren: GE, VD, NE, JU, AI, SO, FRd, FRf
- nur lehrkraftunabhängiges Prüfungsverfahren: SH

Nicht zuordnen lassen sich die Verfahren der Kantone TG und AR, da nicht kantonal, sondern gemeindeweise über das Verfahren bestimmt wird.

Zuweisungsantrag und Entscheidungsfindung

Ein oder mehrere Übertrittsgespräche mit den Eltern unter immer häufiger anzutreffendem Beisein des Kindes haben den Zweck, einen Antrag für die Entscheidungsinstanzen zu formulieren. Dieser Antrag wird in den meisten Verfahren den Lehrkräften zugedacht. Sie formulieren ihn nach den Gesprächen, und die Eltern können ihre Zustimmung oder Ablehnung formulieren. Idealerweise ergibt sich aus den Gesprächen ein übereinstimmender Antrag für eine Zuteilung. Wo eine Übereinstimmung von Elternwunsch und Empfehlung der Lehrkraft nicht zustande kommt, geht in der Regel der Antrag der Lehrkraft an die nächste Entscheidungsinstanz, und die Eltern erhalten eine Einsprachemöglichkeit. Eine andere Verfahrensvariante sieht vor, dass die Lehrkraft zusammen mit den Eltern einen übereinstimmenden oder einen unterschiedlichen Antrag weiterleiten (Luzern, Nidwalden, Zug, Wallis, Bern und Basel-Stadt). Der Unterschied zwischen den zwei Varianten mag gering erscheinen. Es gilt aber zu bedenken, dass mit der Unterschrift beider Parteien auf einem Antragsformular das gemeinsame Streben nach einem optimalen und vertretbaren Antrag partnerschaftlicher angegangen wird.

Die Entscheidungsfindung im Anschluss an die Anträge ist wiederum vielfältig. In Basel-Stadt entscheiden die Eltern letztlich über die erste Zuteilung zu den Niveauekursen im 7. Schuljahr. Die Eltern entscheiden bei definierten Grenzfällen in den Kantonen Jura und Wallis, nämlich wenn ein Notendurchschnitt aus den Grundlagen in einer gewissen Bandbreite liegt, im Wallis z. B. bei einem Notendurchschnitt zwischen 4,7 und 4,9. Andere Kantone setzen eine Prüfung an, die zusätzliche Grundlagen schaffen und den Entscheid erleichtern soll, so die Kantone Glarus, Aargau und Basel-Landschaft. In vielen anderen Kantonen wird ohne zusätzliche Prüfung ein Weg gewählt, der in weiteren Gesprächen mit weiteren Fachleuten und Entscheidungsinstanzen zu einem Entscheid einer festgelegten Instanz führt, z. B. der Direktion oder der Behörde der aufnehmenden (FR, GE) oder der abgebenden Schule (BE, AR) oder einer Übertrittskommission (NW, UR).

Kantonale Richtwerte für die Zuteilung auf die Bildungsangebote der Sekundarstufe I

Harte Richtwerte kennt kein Kanton. Es werden vielmehr in acht Bildungssystemen (BS, FRd, ZG, SZ, OW, AI, SG und FL) weiche Richtwerte angestrebt, d. h. die Zuteilung zu den Schultypen sollte in einer gewissen Bandbreite von Prozentwerten des Jahrganges liegen. Ein Beispiel, das die tolerante Handhabung zeigt, findet sich im deutschsprachigen Teil des Kantons Freiburg. Vorgesehen sind im kantonalen Schnitt 15–20% Eintritte in die Sekundarklasse A, 45–55% in die allgemeine Sekundarklasse und 30–35% in die Realschule, wobei begründete Abweichungen von maximal +/- 2% bei den einzelnen Abteilungen zugelassen werden.

Erste Promotion oder Umstufung in der Sekundarstufe I

Die Übertrittsentscheidung soll sich auf der Sekundarstufe I bewähren. Deshalb wird die Zuteilung nach einer gewissen Zeit überprüft. Die Dauer bis zur ersten Promotion oder Möglichkeit zur Umstufung liegt zwischen 11 Wochen und einem Jahr:

Dauer bis zur ersten Promotion bzw. Umstufung	11 oder 12 Wochen	1 Semester	1 Schuljahr	andere Regelung
Kantone	AI, TG, SH, SG, ZH, JU	AG, BE, BL, SO, FR, FL, GL	LU, OW, NW, UR, SZ, ZG, VS, GR, GE, VD, NE, TI	AR (gemeindeweise geregelt), BS (1/2 oder 1 Jahr)
Anzahl Kantone	6	7	12	2

In sechs Kantonen entscheiden die Lehrkräfte der Sekundarstufe I nach kurzer Zeit über den Verbleib im zugeteilten Schultyp oder über eine Umstufung. In knapper Zeit müssen die Grundlagen für einen Entscheid zusammengetragen werden, der mögliche Fehlzusweisungen korrigieren lässt. Entschieden wird in der Regel aufgrund von ausreichend vielen Leistungsnachweisen, die aus Prüfungen in den Hauptfächern gewonnen werden, die nach der Sozialnorm bewertet werden. Es erstaunt nicht, dass diese Zeit als die härteste in der obligatorischen Schulzeit erlebt wird. Von dieser Regel auszunehmen sind die wenigen kooperativen Gesamtschulen in den Kantonen Zürich und Thurgau sowie der Kanton Jura mit einem integrierten Organisationsmodell, wo Umstufungen häufig und in auf- und absteigender Richtung möglich sind.

Die Kantone mit jährlicher Promotion halten diese im Prinzip ein und gewähren den Lernenden eine Entwicklungszeit unter den neuen Bedingungen und Anforderungen. Fast überall ist aber auch offiziell vermerkt, dass im Bedarfsfall (TI) oder wenn es die Entwicklung und Fortschritte für angezeigt erscheinen lassen, auch zu einem früheren Zeitpunkt umgestuft werden kann. Vor allem für Umstufungen im Niveaukurssystem wird nicht abgewartet, sondern eine fähigkeits- und leistungsgerechte Auf- oder Abstufung vorgenommen. In kooperativen und integrierten Modellen der Sekundarstufe I ist grundsätzlich die Möglichkeit der Auf- oder Abstufung institutionalisiert. In nach Schultypen getrennten Modellen ist nach kurzer Probezeit oder Bewährungszeit, aber auch nach einem Semester, die Abstufung in einen weniger anforderungsreichen Schultyp häufiger und die Aufstufung ohne Verlust eines Schuljahres statistisch gesehen die Ausnahme.

Der Ist-Zustand im Ausland

Hier soll gezeigt werden, welches die offiziell praktizierten Beurteilungsverfahren im europäischen Raum sind. Vorneweg kann festgestellt werden, dass jedes Land sein eigenes Beurteilungssystem kennt. Es existieren, wie in der Schweiz, keine zwei identischen Beurteilungssysteme. Diese Vielfalt in einer Übersicht einzufangen, verlangt einerseits eine Auswahl und begriffliche Vereinfachungen, andererseits kann auf Details nicht eingegangen werden. Formal folgt die Übersicht der Struktur, die bei der Darstellung der Kantone verwendet wurde.

Trend zur formativen Beurteilung

In einer Studie zur Bildungsreform im Zeitraum von 1984 bis 1994 in Europa (vgl. Eurydice 1996) wird unter dem Titel Lehrpläne auch die Entwicklung der Leistungsbeurteilung dargestellt. Lehrplan und Beurteilung werden bei Reformen stärker aufeinander bezogen. Die Lehrpläne sind in Lernbereiche aufgeteilt, und es werden zunehmend schülerzentrierte Lehrmethoden bevorzugt, die von kognitiven Lerntheorien ausgehen und z. B. das entdeckende Lernen fördern. Es wird festgestellt, dass sich die Ausrichtung der Leistungsbeurteilung von der normativen und summativen zur lernprozessbezogenen und kriteriumsorientierten verschoben hat. Die Leistungsbeurteilung wird im Rahmen der obligatorischen Schulpflicht zunehmend als Instrument der Steuerung von Lernprozessen und weniger zu Selektionszwecken eingesetzt. Dahinter stehen verschiedenartige Überlegungen, so z. B. dass eine grundlegende Bildung für alle, wie sie von einem Basislehrplan ausgeht, eine klare und ermutigende Beurteilung verlangt. Dies um so mehr, als der Schulbesuch verpflichtend ist und keine Alternative geboten wird. In der Folge wurden z. B. in Spanien, Frankreich und Portugal die Prüfungen am Ende der Primarschule aufgehoben, die als Selektionsinstrument für den Übertritt in die Sekundarstufe I gedient hatten. Die Prüfungen wurden allerdings nicht gänzlich eliminiert, sondern zu anderen Zwecken durchgeführt. In Frankreich werden sie zu Beginn der 3. und der 6. Klasse, also zu Beginn der letzten Klasse eines mehrjährigen Lernzyklus, national durchgeführt und geben den Lehrkräften klare Hinweise, die sie zur Unterrichtsgestaltung und zum Lernprogramm der einzelnen Lernenden im formativen Sinne einsetzen können.

Im Bericht zur Bekämpfung des Schulversagens (Eurydice 1994) wird hinsichtlich der Leistungsbeurteilung ein Wandel weg von der Kultur der Konkurrenz bzw. des Versagens hin zu einer Kultur der individuellen Leistung auf der Basis externer Evaluationen vorgeschlagen. Angeregt wird die Abkehr von der sozialen Bezugsnorm mit Leistungsranklisten in den einzelnen Klassen hin zu einer lernzielorientierten, individuellen Leistungsbeurteilung mit standardisierten Tests. Der Abschied von der «Hierarchie des Erfolgs» wird postuliert und das Erreichen möglichst vieler Lernziele durch möglichst viele Schüler und Schülerinnen als Aufgabe der Schule und Mittel gegen das Schulversagen vorgeschlagen. In Frankreich und Schweden werden solche externen Evaluationsverfahren zu Informations- und Regulierungszwecken eingesetzt (vgl. unten).

Berichterstattung

Hier ist die Form der Einlösung der informativen Funktion der Beurteilung gemeint, wie sie in der Beschreibung der Kantone verwendet worden ist. Einige Beispiele zeigen die Vielfalt der Bestimmungen:

- Dänemark kennt keine Form- und Verfahrensvorschriften für die mindestens zweimal jährlich stattfindende Information der Eltern über die Lernfortschritte bis zur 8. Klasse, anschliessend wird eine Notenskala von 13 bis 0 bzw. von «ausserordentlich gut» bis «vollständig unannehmbar» verwendet.
- In Schweden mit seiner neunjährigen ungeteilten Volksschule werden die Eltern in freier Form informiert von der 1. bis zur 4. Klasse, ab der 5. Klasse ist mindestens einmal jährlich ein Gespräch über Leistungs- und Entwicklungsstand durchzuführen. Im 8. und 9. Schuljahr werden drei Notenstufen verwendet, die «genügend», «gut» und «sehr gut» bedeuten.
- In Deutschland sind die Noten als Informationsform mit wenigen Ausnahmen ab der 3. Klasse die Norm. «Verbale Beurteilung» oder «Berichtszeugnis» sind in der 1. und 2. Klasse anzutreffen. Ausnahmen sind in einigen Bundesländern festzustellen, nämlich in Baden-Württemberg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen, wo bereits am Ende der 2. Klasse Noten ins Zeugnis gesetzt werden. Die Berichtsform ist einzig in Schleswig-Holstein in der 3. Klasse die Norm. In Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg und Rheinland-Pfalz besteht für die dritte und die vierte Klasse die Wahl zwischen Bericht und Noten, die Lehrkräfte mit den Eltern nach unterschiedlichen Prozeduren aushandeln. Ab der 5. Klasse, in der Orientierungsstufe, werden überall Noten ins Zeugnis gesetzt (Bartnitzky 1996).
- In Portugal werden in den ersten vier Schuljahren (Stufe 1) verbale Beurteilungen abgegeben. Auf den Stufen 2 und 3 (5./6. und 7.–9. Schuljahr) erfolgt die Beurteilung mit einer Notenskala von 1 bis 5, die durch eine zusammenfassende Bewertung ergänzt wird. Eine abschliessende Beurteilung am Ende einer Bildungsstufe nimmt Bezug auf die Lernziele des Bildungsabschnittes. Ab der 2. Klasse werden dreimal jährlich summative Beurteilungen abgegeben, die auf kontinuierlicher Leistungsbeurteilung beruhen.

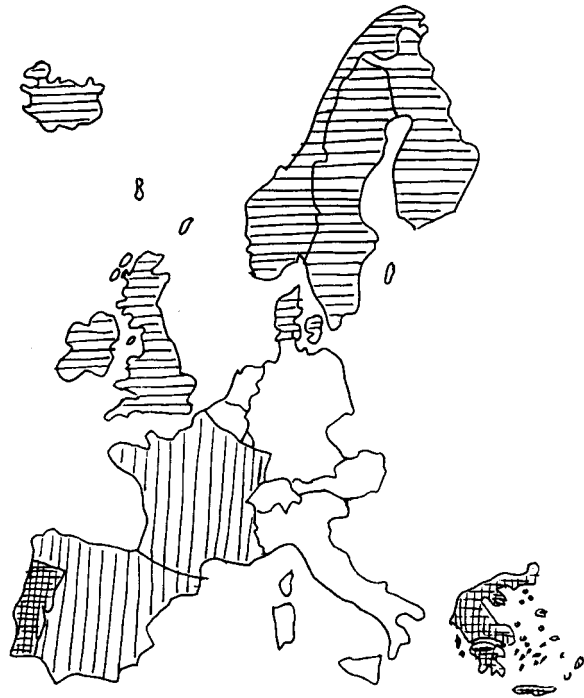






Abb. 5:
Einen Überblick über die Versetzungsbestimmungen in Europa bezogen auf die Primarstufe zeigt eine Grafik nach Eurydice (1994, S. 35).

-  Automatisches Vorrücken
-  Wiederholung am Ende jeder Klasse möglich
-  Wiederholung am Ende einer Bildungsstufe möglich
-  Wiederholung im Ausnahmefall möglich

Für die Sekundarstufen I und II gilt: Die nordeuropäischen Staaten mit automatischem Vorrücken auf der Primarstufe bleiben bei diesem Prinzip. Alle anderen kennen die Wiederholungsmöglichkeit nach jedem Jahr, wobei die klasseninternen Leistungen massgebend sind. Der Entscheid wird von der Konferenz der Lehrkräfte gefällt. Die Häufigkeit der Klassenwiederholungen der einzelnen Schüler und Schülerinnen ist in allen Ländern beschränkt.

Übertrittsverfahren in die Sekundarstufe I

Die Struktur der Sekundarstufe I in der Mehrheit der Länder verlangt keine Übertrittsselektion. Eine Laufbahnentscheidung ist in den Gesamtschulen in Frankreich, Schottland, Spanien, Griechenland, Italien, Portugal und England sowie in den skandinavischen Ländern erst im Alter von 15 oder 16 Jahren beim Übergang zur Sekundarstufe II anzutreffen. In den deutschsprachigen Ländern sowie in Irland, Belgien und Luxemburg ist beim Eintritt oder spätestens für die 2. Klasse der Sekundarstufe I eine Entscheidung betreffend verschiedene Bildungswege zu fällen. In Bremen entscheiden die Eltern nach der Orientierungsstufe (6. Schuljahr) nach eingehender Beratung über die Fortsetzung der Schullaufbahn.

Abschlusszeugnis

Abschlusszeugnisse am Ende der obligatorischen Schulzeit, die über das normale Schulzeugnis hinausgehen, sind in der Schweiz nur in wenigen Kantonen bekannt und in den seltensten Fällen mit speziellen Prüfungsverfahren verbunden. Anders im europäischen Ausland. Bereits nach der Primarschule gibt es in Belgien, Italien und Griechenland ein Abschlusszeugnis, in den ersten zwei Ländern geht sogar eine Prüfung voraus. Das Bestehen ist eine Voraussetzung für den Eintritt in die Sekundarstufe I. Zum Abschluss der Sekundarstufe I gibt es in England, Wales und Nordirland kein Abschlusszeugnis. In Dänemark, Deutschland, Spanien, Griechenland, Luxemburg, den Niederlanden (in zwei von vier Bildungsgängen), Österreich, Portugal, Finnland und Schweden wird das Abschlusszeugnis aufgrund der kontinuierlichen schulinternen Leistungsbeurteilung ohne eine Prüfung abgegeben. Eine schulinterne Prüfung ohne externe Kontrolle geht dem Abschlusszeugnis in Belgien, Italien und Griechenland wie schon beim Primarschulabschluss voraus. Eine externe Prüfung ist in Frankreich, Irland, den Niederlanden (in den zwei andern Bildungsgängen) und in Grossbritannien die Norm. Das Abschlusszeugnis ist in allen Ländern ausser in Belgien, Frankreich und Schottland eine Bedingung für den Übergang in die Sekundarstufe II.

Standardisierte Beurteilungsverfahren auf nationaler Ebene: Frankreich als Beispiel

Die Länder mit Abschlussprüfungen, die schulextern, auf nationaler Ebene zusammengestellt werden und eine standardisierte Auswertung und Bewertung kennen, verbinden diese mit der Möglichkeit zu einer Evaluation des Bildungssystems. Fast ausschliesslich finden diese Evaluationen am Ende einer Bildungsphase statt, nicht aber in Frankreich, wo seit 1989 nationale Tests jährlich zu Beginn der 3. und

6. Klasse in Mathematik und Französisch sowie zusätzlich in Geometrie in der 6. Klasse sowie im Collège durchgeführt werden. Der Zeitpunkt der ersten zwei Tests entspricht etwa der Mitte der fünfjährigen Primarstufe und dem Beginn der ungeteilten Sekundarstufe I. Es wird eine zweifache Zielsetzung verfolgt: 1. Den Schulen sollen Vergleiche über die Zeit, mit anderen Schulen und mit dem nationalen Lehrzielen ermöglicht werden. 2. Den Lehrkräften sollen damit Informationen geliefert werden, die ihnen erlauben, die Förderung der einzelnen Schülerinnen und Schüler individueller und zielgerichteter anzugehen und die Binnendifferenzierung zu organisieren (Eurydice 1996). Auf nationaler Ebene ist das französische Bildungsministerium für jährlich neue Tests besorgt und erarbeitet den nationalen Bericht auf der Grundlage einer statistischen Auswertung einer repräsentativen Stichprobe von 2000 bis 3000 Tests. In beiden Fächern können drei Anspruchsniveaus erreicht werden, was zu einer vierstufigen Skala führt (vgl. Grafik unten). Für das Erreichen eines Niveaus müssen 75% der gestellten Aufgaben (Items) richtig gelöst werden. Die Tests im September 1996 in den 3. und 6. Klassen ergaben folgende Resultate:

	Lesen 3. Klasse	Mathematik 3. Klasse	Lesen 6. Klasse	Mathematik 6. Klasse	Geometrie 6. Klasse
Basiskompetenzen nicht erreicht	15,4%	17,0%	9,0%	23,5%	38,4%
Basiskompetenzen	46,6%	63,6%	34,7%	43,3%	42,0%
Vertiefte Kompetenzen	21,2%	12,0%	41,3%	17,9%	12,8%
Hervorragende Kompetenzen	16,8%	7,4%	15,0%	15,3%	6,8%

(vgl. Frankreich, Ministère de l'éducation nationale 1996)

Sechs von sieben Kindern, die in die 3. Klasse eintreten, beherrschen mindestens die Basiskompetenzen im Lesen, d. h. sie kennen die geläufigen Wörter und können unbekannte Wörter dechiffrieren. Fünf von sechs Kindern verfügen über Basiskompetenzen in Mathematik, d. h. sie beherrschen die Addition mit ganzen Zahlen. Analog gilt für die 6. Klasse: 10 von 11 Kindern mit Basiskompetenzen in Lektüre verstehen die Hauptaussagen eines Textes, und drei von vier haben Basiskompetenzen in Mathematik und Geometrie. Eines von 17 Kindern erreicht weder die Basiskompetenzen in Lektüre noch in Mathematik beim Eintritt in die Sekundarstufe I (Collège). Da jährlich neue Tests erarbeitet werden, sind die Resultate nur schwer vergleichbar mit denen anderer Jahre, so dass nur Tendenzen auszumachen

chen sind. Die Resultate sind deshalb hauptsächlich für die einzelnen Schulen bestimmt und werden nicht als Rangliste veröffentlicht. Wie die Testresultate von den Lehrkräften im Sinne der Zielsetzung genutzt werden, wurde 1993 erhoben. 75% der befragten Lehrkräfte der 3. Klassen finden dieses Evaluationsprinzip gut, 8% sind eher ablehnend eingestellt. Die Resultate werden von 90% der Lehrkräfte verwendet. Die drei am häufigsten genannten Verwendungen sind: für den Dialog mit den Eltern (90%), zur Aktualisierung der Bedürfnisse der einzelnen Kinder (82%) und zur Anpassung des Unterrichts (67%). Je 40% der Lehrkräfte nutzen die Ergebnisse für die Anpassung ihrer Schulprojekte und zum Vergleich der eigenen Klassenresultate mit dem nationalen Niveau. Die Testresultate und die Umfrage bei den Lehrkräften zeigen, dass das Ziel recht gut erreicht wird und der Nutzen dieser Art nationaler Tests gross ist. Dies liegt zu einem grossen Teil daran, dass die Entwicklung der Einzelschule im Vordergrund steht und nicht das Ranking von Schulen.

5. DER WANDEL IN DEN LETZTEN 20 JAHREN IN DER SCHWEIZ

Eine Auswahl von Entwicklungen und Tendenzen

Die Entwicklungen der letzten 20 Jahre sind zahlreich und vielfältig. Mit der getroffenen Auswahl soll ein repräsentativer Querschnitt gegeben werden, der zwei Haupttendenzen aufzeigt. Erstens ist es ein Zeitraum, in dem die formative Beurteilung allein oder im Verbund mit didaktischen und strukturellen Entwicklungen postuliert, konzipiert und in der Praxis erfolgreich umgesetzt wurde. Zweitens hat sich auch die summative und selektive Beurteilung in Richtung auf umfassendere Grundlagen sowie stärkere Lernzielorientierung und Kommunikation weiterentwickelt.

Im einzelnen werden die folgenden Entwicklungen dargestellt und nachgezeichnet:

1. Diejenigen, die zum Ist-Zustand der drei erhobenen reglementarisch festgeschriebenen Merkmale der Beurteilungskultur geführt haben, nämlich die Entwicklung der Berichterstattung, der Laufbahntscheide und der Übertrittsverfahren in der obligatorischen Schulzeit;
2. Die Entwicklung der Beurteilung im Kindergarten und rund um die Einschulung sowie die Entwicklungen auf der Sekundarstufe II, an den Gymnasien und an den Berufsschulen und in der Grundausbildung für Lehrkräfte an der Sekundarstufe II;
3. Interkantonale Entwicklungen in den zwei EDK-Regionen Romandie und Tessin sowie Innerschweiz, angeregt, durchgeführt und unterstützt, um mehr Kohärenz und Synergie zu erreichen;
4. Zwei Einzelprojekte aus den Kantonen Genf und Luzern mit einem umfassenden, über die Beurteilung hinausgehenden Entwicklungsansatz;
5. Didaktische Entwicklungen am Beispiel der Fächer Mathematik und Fremdsprachen – Entwicklungen, die auch vor der Frage der Beurteilung nicht haltmachten;
6. Abschliessend das Portfolio als eine schon vielerorts erwähnte Beurteilungsmethode mit vielen Anwendungsmöglichkeiten.

Zur Entwicklung der Berichterstattung, der Laufbahnentscheide und der Übertrittsverfahren

Zu Beginn der achtziger Jahre brauchte es den Sammelbegriff Berichterstattung noch nicht, wenn von Informationen über Leistungen und Verhalten von Schülern für ihre Eltern die Rede war. Von der ersten Primar- bis zur letzten Klasse war das Notenzeugnis die einzige offiziell vorgeschriebene Berichtsform in allen Kantonen. Die Rangskala 6 bis 1 wurde als genügend erachtet, um über Fachleistungen und Verhalten zu informieren. Heute sind in fast allen Kantonen Selbst- und Fremdbeurteilungen, Lernberichte oder Gespräche neben die Notenzeugnisse getreten. Wie es unserem föderalistischen Bildungssystem eigen ist, begab sich jeder Kanton auf seinen eigenen Entwicklungsweg: einige früher als andere, einige mit einem generellen Wechsel in der Beurteilungskultur und andere mit kleinen Schritten, einige bezogen die ganze obligatorische Schulzeit ein und wieder andere realisierten Neuerungen vorerst auf der Eingangsstufe.

Entwicklungsanstösse

Die Formen und Verfahren der Beurteilung erhielten gesamtschweizerisch einen Entwicklungsschub durch das Projekt «Überprüfung der Situation der Primarschule» (SIPRI), das von 1980 bis 1986 von der schweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz durchgeführt wurde. Im Teilprojekt «Formen und Verfahren der Beurteilung» wurden Grundlagen für eine «pädagogischere» Beurteilung in der Schule gelegt, und in den zehn «Kontaktschulen», verteilt über die ganze Schweiz, wurden neue Formen und Verfahren erarbeitet und erprobt. Die Erfahrungen aus mehreren Jahren Entwicklung wurden ausgewertet und in fünf Thesen ein Programm zur Weiterentwicklung vorgelegt (vgl. Kasten unten). Ausserdem ging aus dem Projekt ein Netzwerk von Fachleuten hervor, die nach Projektende die Ergebnisse weiterentwickelten und die Entwicklung in vielen Kantonen unterstützten.

In der Romandie entstand gleichzeitig und besteht bis heute ein Netz von Fachleuten aus Pädagogik, Psychologie und Soziologie, die an den Universitäten Genf und Neuenburg und an kantonalen und regionalen pädagogischen Arbeitsstellen die formative Beurteilung untersuchten und praktisch weiterentwickelten. Dadurch ist in der Westschweiz projektunabhängig eine intensive theoretische Diskussion ins Leben gerufen worden, die ein fundiertes Wissen über die konzeptuellen Bedingungen und die Praxis der formativen Beurteilung hervorbrachte, was den einzelnen Entwicklungsprojekten eine solide Basis gab. Die Gründung der ADMEE (Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation – Europe) 1986, einer Vereinigung von Fachleuten für Beurteilungsfragen, brachte

eine internationale Erweiterung und Vernetzung des Wissens und der Diskussion mit jährlichen Kongressen und einer regen Publikationstätigkeit im frankophonen Raum. Anders in der Deutschschweiz, wo das Knowhow stark projektgebunden entstand und nur auf informellem Wege ausgetauscht und diskutiert wurde.

Die fünf SIPRI-Thesen zur Beurteilung von Schülerinnen und Schülern

1. Entflechtung der Beurteilungsarten

Damit Schülerbeurteilung ihren Zweck erfüllt, müssen die verschiedenen Formen und Funktionen klar auseinandergelassen werden. Insbesondere ist die formative von der summativen und der prognostischen Beurteilung zu unterscheiden.

2. Lernzielbezogene Schülerbeurteilung

Wirksames Lernen findet statt, wenn die Schüler die Lernziele klar zu erkennen vermögen und Rückmeldung über ihre Lernschritte auf die Lernziele hin erhalten. Daher ist die formative Schülerbeurteilung konsequent einzusetzen.

3. Schülerbeurteilung als Planungshilfe für den Lehrer

Der Lehrer nutzt die Schülerbeurteilung, um spezifische Lernschwierigkeiten seiner Schüler frühzeitig zu erkennen und um die Planung und Gestaltung des Unterrichts der Lernfähigkeit seiner Schüler anzupassen.

4. Schüler selbstbeurteilung

Die Fähigkeit zur realistischen Selbsteinschätzung fördert die Persönlichkeitsentwicklung und ermöglicht selbständiges und wirksames Lernen. Sie wird dadurch entwickelt, dass die Gelegenheiten zur stufengemässen Selbstbeurteilung wahrgenommen werden.

5. Schülerbeurteilung und Elterninformation

Die Förderung des Kindes ist eine gemeinsame Aufgabe der Schule und der Eltern. Häufige Rückmeldungen über Lernfortschritte und -schwierigkeiten helfen den Eltern, ihr Kind in seinen Lernbemühungen zu unterstützen und angemessene Entscheide für seinen Bildungsweg zu treffen.

Aus: Heller, Werner (Red.). Primarschule Schweiz: 22 Thesen zur Entwicklung der Primarschule. Bern: EDK, 1986 (eine Publikation des Projekts SIPRI)

Nebst den projektüberdauernden Effekten des SIPRI-Projekts wirkten sich weitere Entwicklungen im Bildungswesen günstig auf die Entstehung einer neuen Beurteilungskultur aus. In den meisten Kantonen ist in den letzten zehn Jahren ein neuer Lehrplan eingeführt worden, der lernzielorientiert und nicht nur stofforientiert aufgebaut ist. Eine neue Lernkultur ist im Entstehen und wird durch Schulentwicklungsprojekte wie z. B. «Erweiterte Lernformen» in der Nordwestschweiz offiziell unterstützt. Die Strukturen auf der Sekundarstufe I sind in Richtung kooperative und integrierte Organisationsformen weiterentwickelt worden. Diese drei Entwicklungen haben immer auch die Frage der Beurteilung aufgeworfen. Neuere Lehrpläne z. B. enthalten pointierte Aussagen zur Beurteilung, die eine formative Ausrichtung unterstreichen.

Beurteilungszwecke nicht vermischen

Fördern und Auslesen gehören zu den Hauptaufgaben der Schule – mit divergierender Zielsetzung. Die Entflechtung der Aufgaben der Beurteilung verlangt die erste These aus dem SIPRI-Projekt (vgl. Kästchen). Selbst wenn diese These schon 13 Jahre alt ist, hat sie nichts an Aktualität verloren: Formen und Verfahren der Beurteilung sind nach dem Zweck auszurichten, und verschiedene Zwecke können nicht mit den gleichen Mitteln eingelöst werden. Praktisch meint die Entflechtung, dass im Schuljahr vorwiegend die formative, lernprozessunterstützende Beurteilung zum Zuge kommen soll und dass eine summative, ausleseorientierte Beurteilung auf die vorgegebenen Termine beschränkt werden soll. Denn eine Beurteilung, die das Lernen unterstützen soll, kann nicht gleichzeitig auch die Auslese unterstützen, ohne dass der eine oder der andere Zweck unerfüllt bleibt. Die traditionelle, Rangplätze verteilende Notenskala als Beurteilungsmassstab bei Lernkontrollen im Schuljahr kann nicht gleichzeitig auch als umfassende Informationsquelle für eine gezielte Förderung dienen, da die Ziffern nur eine gesicherte Information liefern, den Rang einer einzelnen Leistung in einer Gruppe von Schülern und Schülerinnen.

Eine Trennung von Beurteilen zur Unterstützung des Lernens und demjenigen zur Auslese kann durch die offizielle Art der Berichterstattung über Lernen, Entwicklung und Leistung begünstigt oder behindert werden. Bessere Bedingungen sind dann gegeben, wenn nicht ausschliesslich knappe, informationsarme Notenzugnisse erteilt werden müssen, sondern wenn diese durch umfassende Lern- und Entwicklungsberichte aufgrund von Selbst- und Fremdbeurteilung sowie Beurteilungsgesprächen (auch Fördergespräche genannt) ersetzt werden. Ersetzt und nicht ergänzt ist hier die richtige Formulierung, denn eine Ergänzung, d. h. eine Gleichzeitigkeit von Notenzugnissen und Berichten, trägt nichts zur Entflechtung bei.

Die Entflechtung ist das Ziel, um der Entwicklung und Einführung der formativen Beurteilung Raum und Zeit zu geben. Wie in Kapitel 4 gezeigt wurde, sind die Entwicklungen in den Kantonen ganz in diese Richtung verlaufen. In den 1. und 2. Primarklassen sind fast überall Gespräche und Berichte die ausschliesslichen Formen der Berichterstattung. Auch in der 3., aber deutlich weniger in der 4. Primarklasse sind diese Formen verbreitet. In den Klassen vor dem Übertritt in die Sekundarstufe I, der mehrheitlich nach der 6. Primarklasse stattfindet, sind die Notenzugnisse mit wenigen Ausnahmen die häufigste Berichtsform. Da, wo die Selektion noch als wenig bedeutend eingeschätzt wird, haben sich formativere Formen der Berichterstattung etablieren können, nicht aber dort, wo die Zeit der Laufbahnentscheide für die Sekundarstufe I näherrückt, obwohl überall umfassende Entscheidungsgrundlagen verlangt werden. Drei Ausnahmen bilden die Kantone, die auf ein durchgehendes Beurteilungskonzept bis zur 9. Klasse setzen, nämlich Bern, Basel-Stadt und Freiburg.

Eine Übersicht von 1988 zeigt, dass damals erst wenige Kantone Alternativen zu den traditionellen Notenzugnissen kannten (Buff & Vögeli-Mantovani 1988). Ende der 1. Klasse praktizierten nur die Kantone Schwyz (Gespräch), Appenzell-Innerrhoden (Bericht) und Basel-Stadt (Gespräch oder Bericht), Basel-Landschaft (Bericht oder Noten) sowie Thurgau (Gespräch oder Bericht, auf kommunaler Ebene geregelt) Alternativen zum Notenzugnis. Ende der zweiten Klasse verringerte sich die Zahl der Kantone auf drei. Eine Ausnahme bildete damals schon das Tessin, das wohl Notenzugnisse vergab, dessen Noten aber bereits an Lernziele gebunden waren.

Schülerselbstbeurteilung und Elterninformation sind Gegenstand zweier weiterer SIPRI-Thesen, die als Entwicklungsmassstäbe angelegt werden können. Was die Praxis der Selbstbeurteilung in den Klassenzimmern anbelangt, so bestehen keine systematischen Erhebungen, die über Fallstudien hinausgehen. Auf der Ebene der reglementierten Beurteilung sind einige Kantone bekannt (BS, BE, AR, FR), die Selbstbeurteilungen auch als Teil der Berichterstattung vorsehen und entsprechende Beurteilungsbogen für die Schülerinnen und Schüler offiziell abgeben. Instrumente und ihre Anwendung fördern eine beabsichtigte Wirkung, sie können sie aber nicht garantieren, weil die Anwendung in der vollen Verantwortung der Lehrkräfte liegt. Idealerweise ist ein solcher Bogen Anlass für eine zielorientierte Persönlichkeitsentwicklung; andererseits ist auch eine minimale Nutzung denkbar, falls er nur einmal pro Jahr beim Ausfüllen seine Rolle spielt. Die Selbstbeurteilung erhält einen weiteren Impuls durch die Verwendung des Portfolios als Instrument, das die Lernenden zur zentralen Beurteilungsinstanz werden lässt. Die Elternkontakte haben in den letzten zwei Jahrzehnten grundsätzlich und nicht nur aufgrund der SIPRI-Thesen und der Entwicklungen in der Beurteilung zugenommen. Sichtbare Zeichen sind die Beurteilungsgespräche, die im Rahmen der Berichterstattung obligatorisch oder fakultativ durchgeführt werden.

Vier Wege der Entwicklung

In Kürze lässt sich die Entwicklung der offiziellen Berichterstattung an Lernende und ihre Eltern in den Kantonen als eine Entwicklung von unterschiedlicher Tiefe, Geschwindigkeit und Reichweite charakterisieren. Vier unterschiedliche Entwicklungswege sind dabei festzustellen:

- Ein umfassendes Prinzip: In den Kantonen Bern und Basel-Stadt sind durchgehende Prinzipien für die ganze Volksschule eingeführt worden, die der förderorientiert ausgerichteten Beurteilung grosses Gewicht verleihen. Neue Lehrpläne und eine Strukturreform in beiden Kantonen haben die Entwicklung angestossen und eine Gesamtlösung unterstützt. So wurde z. B. im Kanton Bern die neue Beurteilung und Berichterstattung zusammen mit dem neuen Lehrplan eingeführt.
- Start von unten: In anderen Kantonen wie Solothurn, Appenzell-Ausserrhoden und Obwalden begann die Entwicklung am Anfang der Primarschule. Bis zur 3. oder 4. Klasse konnten Beurteilungsgespräche und Lernberichte die Notenzeugnisse ganz oder teilweise ersetzen. Mit zunehmender Nähe zur Übertrittslektion begannen die Zweifel, ob zugunsten umfassenderer, differenzierterer und kommunikativerer Formen der Beurteilung auf Noten verzichtet werden kann. Die Zweifel führten denn auch zu einem Stopp in Übertrittsnähe. Die unteren Klassen der Primarschule sind weitgehend frei vom Selektionsdruck, und ihre Lehrkräfte waren als erste auch bereit, für die Entflechtung der Zwecke und zur Stärkung der Förderorientierung ihre Beurteilungspraxis umzustellen.
- Zusatz statt Ersatz: Einige Kantone, in denen die Beurteilungsfrage erst in der zweiten Hälfte der neunziger Jahre zu einem bildungspolitischen Geschäft mit Handlungsbedarf wurde, wählten eine Variante, die ergänzend zum Bestehenden etwas Zusätzliches vorsieht. So ist im Kanton St. Gallen ein jährliches Beurteilungsgespräch mit den Eltern an allen Klassen obligatorisch eingeführt worden. Die Berichterstattung mit zwei Notenzeugnissen wird aber beibehalten. Ähnlich im Kanton Zürich, wo den Lehrkräften empfohlen wird, Lernberichte als Ergänzung zum zweiten Notenzeugnis abzugeben. Das Prinzip «das eine tun und das andere nicht lassen» ist auf Dauer wenig geeignet, zur Entflechtung von Förderung und Auslese beizutragen.
- Einsteigen mit Versuchen: Seit 1988 ist im Kanton Luzern ein bemerkenswerter Versuch mit dem Titel «Ganzheitlich beurteilen und fördern» im Gange. Luzern ist der einzige Kanton, der in den neunziger Jahren den Weg über einen Versuch wählte. Was als Versuchsprojekt begann, zählt unterdessen zu den

Projekten mit den längsten und gründlichsten Erfahrungen in der Frage der Entflechtung von Beurteilungszwecken und der förderorientierten Beurteilung in Verbindung mit differenzierenden Lernformen. Der Schritt zur Generalisierung in der 1. und 2. Klasse ist beschlossen und wird bis 2003 realisiert.

Laufbahnentscheide sind von der Berichtsform abhängig

Laufbahnentscheide über den Eintritt in die nächstfolgende Klasse der gleichen Bildungsstufe sind vom Beurteilungskonzept abhängig, das im Kanton und auf der Stufe gilt. Eine Gesamtbeurteilung ist dort Norm, wo verschiedene Leistungs- und Entwicklungsfaktoren in einem Lernbericht beurteilt werden. Notendurchschnitte sind massgebend, wenn traditionelle Noten ins Zeugnis kommen. Dazwischen liegen verschiedene Varianten, so z. B. die Gesamtbeurteilung im Kanton Zürich, obwohl die Berichtsform einzig ein Notenzeugnis vorsieht. Bei einer Berichterstattung mit Beurteilungsgespräch und/oder Lernbericht ist eine umfassende Gesamtbeurteilung die offizielle Entscheidungsgrundlage, mit der sowohl Leistungen als auch Lernfortschritte und Entwicklungen gleichwertig berücksichtigt werden.

Vor zwanzig Jahren waren fast durchwegs Notendurchschnitte massgebend, wobei diese durchaus im Sinne einer Prognose zugunsten der Kinder ausgelegt wurden, indem nicht allein die in Prüfungen erbrachten Noten verrechnet, sondern von der Lehrperson nach eigenem Ermessen auch andere Faktoren einbezogen wurden. So entstand denn auch der Begriff der «Funktionsnoten». Noten sollten in erster Linie die administrative Funktion der Zuweisung im Rahmen der Laufbahnentscheide erfüllen.

Eine für die Verbreitung der formativen Beurteilung wichtige Tendenz ist in der Romandie zu beobachten, wo Lernzyklen von zwei bis vier Jahren bestehen oder in Planung sind. Die Kadenz der Laufbahnentscheide wird zugunsten einer grösseren Lern- und Entwicklungszeit verringert. Damit wird die Entflechtung der Beurteilungsaufgaben wesentlich unterstützt.

Entwicklungen der Übertrittsverfahren seit 1984

Im Rahmen des SIPRI-Teilprojekts «Formen und Verfahren der Beurteilung» wurden die Übertrittsverfahren im Schuljahr 1983/84 untersucht (Vögeli-Mantovani 1985). Ein Vergleich zwischen den heutigen und den damaligen Verfahren zeigt, dass in den letzten 15 Jahren einige Bedingungen geändert und die Entscheidungsgrundlagen erweitert worden sind und weiterhin werden, so dass bei den Zuteilungen das Mass an Unsicherheiten und Fehlzuweisungen verringert werden konnte.

Angesichts der systemimmanenten Prognoseschwäche der Übertrittsverfahren, die weniger auf der Seite der Entscheidungsgrundlagen als vielmehr bei den unklaren künftigen Anforderungen und Erfolgskriterien liegt, wurden sowohl die Entscheidungsgrundlagen als auch die Übertrittsbedingungen der Sekundarstufe I verändert.

Veränderungen bei den Entscheidungsgrundlagen und -wegen

Die Primarlehrkräfte sind mit Ausnahme von drei Kantonen massgeblich verantwortlich für die Beschaffung der Grundlagen und die Durchführung der Selektion. Die Verfahren verlangen eine breit abgestützte Beobachtung und Beurteilung der Kinder über längere Zeit als Grundlage für das Übertrittsverfahren. Nicht nur Leistungen sind massgebend, sondern ebenso sollen die Leistungsentwicklung und das Arbeits-, das Lern- und weniger häufig das Sozialverhalten im Entscheidungsprozess eine bedeutende Rolle spielen. Es wäre falsch zu sagen, dass früher keine weiteren Faktoren einbezogen worden wären, doch erfolgte dieser Einbezug nach freiem Ermessen der Lehrkräfte. In immer mehr Kantonen garantieren aber heute mehrfaktorielle Beobachtungs- und Beurteilungsinstrumente die breite Abstützung und beugen der potentiellen Einseitigkeit und Willkür vor. Prüfungen und Tests für alle oder alle, die einen Schultyp mit erweiterten Anforderungen besuchen wollen, sind mit einigen Ausnahmen aus den Verfahren im engeren Sinne verschwunden. Die Gründe dafür liegen weniger bei den Instrumenten selbst als bei ihren Nebenwirkungen, nämlich bei ihrem «backwash», beim Effekt also, dass zumindest in der letzten Klasse vor dem Übertritt die Prüfungsvorbereitung den Unterricht bestimmte und mit dem Training die Prognosequalität der Prüfungen oder Tests abnahm. Weiter gab es aber auch «Unfälle» mit Prüfungen, die zu einfach oder zu schwierig ausfielen, somit ihre Funktion der Leistungsstreuung verfehlten und deshalb öffentlich kritisiert wurden. Neu ist ein anderes Instrument in immer mehr Kantonen eingeführt worden und kann als Ersatz der Tests und Aufnahmeprüfungen gesehen werden: die Orientierungs- oder Vergleichsarbeiten, die nach einem klassenübergreifenden Massstab bewertet werden und damit zur Objektivierung der Leistungsbeurteilung bzw. der Notengebung beitragen. Eine weitere Neuerung betrifft den Einbezug der Eltern. Sie werden heute frühzeitig informiert und haben einen grösseren Anteil an der Entscheidungsfindung, der aber nicht so weit geht wie in vielen Ländern der Bundesrepublik, wo der Entscheid nach eingehender Beratung von den Eltern selbst zu fällen und zu verantworten ist. Dieses Entscheidungsmuster kennen einzig Basel-Stadt, wo die Eltern über die erstmalige Einteilung für einen Niveauekurs in der 7. Klasse entscheiden, und das Wallis für definierte Grenzfälle. Die Gespräche im Rahmen des Verfahrens sind im allgemeinen darauf angelegt, zu einem gemeinsamen Zuteilungsvorschlag zu kommen, selbst wenn anschliessend meist die Lehrkraft den Antrag weiterleitet. Sachlich und personell breit abgestützte Entscheide bieten eine grössere Wahr-

scheinlichkeit, dass sich eine Zuteilung unter den neuen Bedingungen bewährt, selbst wenn nach wie vor jede Prognose als unsicher gelten muss, weil sie vorwiegend auf rückwärts gewandten Daten aufbauen muss.

Reformen auf der Sekundarstufe I

Verschiedene Reformen auf der Sekundarstufe I haben weiter zur Entspannung im Bereich des Übertrittsverfahrens geführt. Mit der definitiven oder versuchsweisen Einführung von kooperativen und integrierten Orientierungsschulen konnte auf Fehlzuweisungen und neue Entwicklungen schneller und flexibler mit Umstufungen in auf- und absteigender Richtung reagiert werden, als dies bei getrennt geführten Schultypen der Fall war. Die in den achtziger Jahren noch früh selektionierenden Kantone Basel-Stadt, Waadt, Bern und Jura mit einem Übertritt nach der 4. Klasse haben mit Strukturreformen den Selektionszeitpunkt auf das 6. oder 7. Schuljahr verlegt und die Selektion durch kooperative oder integrierte Organisationsmodelle entschärft (Jura und ein Teil der Berner Schulen). Neu ist weiter die Verschiebung der Selektion auf die Sekundarstufe I, wie dies in den Kantonen Waadt, Neuenburg und Basel-Stadt geschieht. Diese Massnahme vermag einige grundsätzliche Probleme zu lösen. Es sind die gleichen Lehrkräfte, die eine Zuteilung durchzuführen haben, die bereits ein oder mehrere Jahre die Leistungsfähigkeiten und das Lernverhalten der Kinder kennengelernt haben und so die Konsequenzen der Zuteilung selbst verantworten müssen. Zudem ist so für die Lernenden kein Orts- und Personenwechsel mit seinen schwer vorhersehbaren Auswirkungen mehr nötig.

Zum Beurteilen im Kindergarten

Die Beurteilung im Kindergarten verfolgt zwei Zwecke. Einerseits ist die formative Beurteilung eine permanente Aufgabe der Lehrkräfte im Kindergarten und trägt zur Entwicklung der Kinder bei. Andererseits muss gegen Ende der Kindergartenzeit entschieden werden, ob ein Kind «schulfähig» ist. Die lernprozessunterstützende Beurteilung ist in erster Linie Sache der Lehrkräfte dieser Stufe, die entsprechende Formen und Verfahren weitgehend selbst wählen. Die Schuleintrittsselektion wird in der Deutschschweiz zunehmend in die Hand der Lehrkräfte gelegt, die aufgrund ihrer Beobachtungen zur Entwicklung eines Kindes und in Gesprächen mit den Eltern sowie allenfalls unter Beizug des schulpsychologischen Dienstes entscheiden, ob der Schuleintritt in eine Regelklasse angezeigt ist oder eine andere Lösung gewählt werden soll. Die Tage der flächendeckenden Reihenuntersuchungen und Tests sind gezählt.

Beobachten statt testen

Um die Kontinuität zwischen Kindergarten und Unterstufe der Primarschule auf- und auszubauen, wurde im SIPRI-Schlussbericht «Primarschule Schweiz» (1986) postuliert, dass «die Beurteilung der Schüler vor allem formativ und individualisiert durchgeführt wird und dass auf die Notengebung und Nichtbeförderung in den ersten beiden Schuljahren verzichtet wird» (Heller 1986, S. 66). Dieses Postulat richtet sich vor allem gegen die normierten Reihenuntersuchungen und Schulreifetests, die auch 1993 noch weit verbreitet waren. Medizinische und logopädische Reihenuntersuchungen fanden in allen ausser drei Kantonen (AI, VS, TI) statt und waren unterschiedlich umfangreich. Schulreifetests in verschiedenen Ausführungen und die Anwendung von Beobachtungsbogen gegen Ende des Kindergartens, so wird im EDK-Dossier 29 «Kindergarten» festgestellt, sind ein rein deutschschweizerisches Phänomen (EDK 1994). Im gleichen Dossier wird festgehalten, dass die Kindergärtnerinnen im pädagogischen und individuellen Beobachten geübt seien, dass Beobachtungen aber mehr intuitiv als systematisch gemacht würden (ebd., S. 90). Das Beobachten anstelle des Testens kann Erfolg haben, wenn die Funktion des Testens, nämlich die Informationsbeschaffung für Entscheide, durch das Beobachten abgedeckt werden kann. Beobachten als permanente formative Beurteilung wird in der Aus- und Weiterbildung der Kindergärtnerinnen stärker gewichtet, so dass einerseits die Ablösung der Schulreifetests durch eine permanente systematische Beobachtung eingeleitet werden kann und zudem bereits innerhalb des Kindergartens besondere Entwicklungen und Bedürfnisse eines Kindes erfasst und unterstützt werden können. Gemeint sind damit die verschiedenen Unterstützungsangebote, die je nach Kanton oder Schulgemeinde angeboten werden. Das zweite Postulat aus dem SIPRI-Projekt, der Verzicht auf Notengebung und Promotion in den ersten zwei Schuljahren, ist weitgehend erfüllt.

Den Schuleintritt flexibilisieren

Neben den Unterstützungsangeboten während des Kindergartens bieten viele Schulgemeinden der Deutschschweiz neben den Regelklassen Kleinklassen oder Einschulungsklassen als Antwort auf die besonderen Bedürfnisse einiger Kinder an. Diese Angebote werden auch genutzt, wie im Projekt Einschulung im Kanton Aargau festgestellt wurde: «Im Schuljahr 1993/94 wurden 7919 Kinder schulpflichtig, davon wurden 22,1% (1750 Kinder) nicht in die Regelklasse eingeschult. Rund die Hälfte davon repetierte den Kindergarten, während die überwiegende Anzahl der anderen Hälfte die Einschulungsklasse besucht» (Aargau, Erziehungsdepartement 1994, S. 15). Die Auslese spielt also auch beim Schuleintritt, wenn auf einen bestimmten Zeitpunkt ein bestimmtes «Schülerverhalten» von Kindern eines bestimmten Alters verlangt wird. Die Projektverantwortlichen im Kanton Aargau

ziehen aus der Tatsache, dass viele Kinder ein Kindergartenjahr repetieren und die Zahl der Therapien und Stützkurse beachtlich hoch ist, den folgenden Schluss: «Der Übergang zwischen Kindergarten und Unterstufe muss fließender gestaltet werden. Die Anforderungen der Schule müssen den Kindern entsprechen und auf ihren Entwicklungsstand abgestimmt sein» (Aargau, Erziehungsdepartement 1994, S. 16).

Im zitierten Projekt wurden während zweier Jahre die Einschulung thematisiert sowie Formen und Verfahren erprobt, die eine stärkere Kontinuität durch Kommunikation und Kooperation zwischen Schule und Kindergarten begünstigen. In diesem Rahmen ist auch eine Einführung in das Beobachten in Schule und Kindergarten entstanden, die eine stufenübergreifende Zusammenarbeit erleichtern hilft.

Als weitere Antwort auf die Einschulungsproblematik ist zu beobachten, dass die Entwicklungen in verschiedenen Kantonen zu einer Flexibilisierung des Schuleintritts tendieren. Einerseits werden gezielte Massnahmen zur Verbesserung der Kontinuität zwischen den Schulstufen eingeleitet, andererseits bringt die Aufhebung des fixen Stichtages für den Schuleintritt die Möglichkeit, bedürfnisgerechte Entscheide von administrativen Zwängen zu befreien. Frühere oder spätere Einschulung sowie Überspringen der ersten Klasse sind Massnahmen, die auf die unterschiedliche Entwicklung der Kinder strukturell angemessen reagieren helfen und die Auslese beim Schuleintritt entschärfen.

Die Westschweiz und das Tessin fanden in der obigen Darstellung keine Erwähnung. Das liegt daran, dass der Übergang vom Kindergarten in die Primarschule bereits fließender gestaltet ist. Diese Tatsache lässt sich anhand der Einschulung im Kanton Genf am deutlichsten zeigen. Nachdem in den achtziger Jahren bereits das Projekt «Fluidité» für die Beseitigung der stossendsten Probleme rund um den Schuleintritt sorgte, wird mit dem Projekt «Rénovation de l'école primaire» ab 1995 die Eingangsstufe für vier- bis achtjährige Kinder erprobt und voraussichtlich ab dem Jahr 2000 generalisiert. Beobachten als Teil des Förderprinzips kommt zur Entfaltung, wenn nicht gleichzeitig auch eine Auslese zu vollziehen ist. Genf ist auf dem besten Weg zu realisieren, was der Perspektivbericht der EDK «Bildung und Erziehung der vier- bis achtjährigen Kinder in der Schweiz» 1998 zur Diskussion stellte: «Vorschule und die ersten zwei Schuljahre sollen zu einer Eingangsstufe zusammengefasst werden, womit der Schuleintritt als selektiv wirksame Schnittstelle im Bildungssystem behoben (oder verschoben) werden könnte.»

Eine umfassende Entwicklung auf der Sekundarstufe II, also in Berufsschulen und Gymnasien, wurde in der zweiten Hälfte der neunziger Jahre durch die neu geschaffenen Rahmenlehrpläne (RLP) eingeleitet. Diese unterstützen die Entwicklung der Didaktik und Methodik dieser Stufe durch kompetenzorientierte allgemeine Bildungsziele und transdisziplinären Unterricht, die neben den fachlichen Lernzielen einen gleichwertigen Stellenwert erhalten sollen. Gleichzeitig werden auch die Bedingungen der Beurteilung, Selektion und Zertifizierung teilweise geändert. Im folgenden wird ausser auf die genannten Schulen auch ein Blick auf die Lehrerinnen- und Lehrerseminare und ihre Beurteilungsverfahren geworfen.

«Wer lehrt, prüft!» auch im allgemeinbildenden Unterricht an der Berufsschule

Im Schuljahr 1998/99 wurden die ersten dreijährigen Lehren nach neuem Rahmenlehrplan (RLP) in Allgemeinbildung abgeschlossen. Dieser RLP ist auf den 1. August 1996 für alle Schulen verbindlich in Kraft gesetzt worden. Er soll die folgenden Aufgaben erfüllen:

- Der RLP legt allgemeine Bildungsziele (Förderung und Entwicklung von Sachkompetenz sowie persönlichen und sozialen Kompetenzen), pädagogisch-didaktische Richtlinien, zwei Lernbereiche (Gesellschaft sowie Sprache und Kommunikation) und neun Aspekte des Unterrichts wie auch das Evaluationskonzept verbindlich fest.
- Der RLP ist ein Steuerungsinstrument für die Unterrichtsplanung, die Unterrichtsdurchführung und die Unterrichtsevaluation an den Schulen. Seine Anforderungen sind massgebend für die Erarbeitung von Schullehrplänen, die den aktuellen berufsspezifischen, personellen, regionalen und historischen Bedürfnissen Rechnung tragen.
- Der RLP ermöglicht die Kontrolle und Orientierung gegen aussen (vgl. Schweiz, Bundesamt für Industrie, Gewerbe und Arbeit 1996, S. 2).

Unter dem Titel «Zur Unterrichtsevaluation» wird die Beurteilung in den Rahmen der Qualitätssicherung eingebettet. Die Richtlinien für die Beurteilungsverfahren sehen vier Aufgaben vor: prozessorientiertes Feedback, Beurteilungsbericht, Prognose und Selektion. Im Rahmen der drei Bezugssysteme schulischer Beurteilung (Individualnorm, Sozialnorm und Kriteriumsnorm) soll «einer angemessenen Verbindung zwischen Selbst- und Fremdbeurteilung Rechnung getragen werden» (Schweiz, Bundesamt für Industrie, Gewerbe und Arbeit 1996, S. 13). Die Semesterzeugnisse enthalten für die zwei Lernbereiche je eine Erfahrungsnote.

Das Element «Selbständige Vertiefungsarbeit» beim Abschluss

Die Lehrabschlussprüfung (LAP) hat eine entsprechende Anpassung erfahren. Es werden nicht mehr zentral produzierte Prüfungen in allen Schulen durchgeführt. Neu gilt das Prinzip «Wer lehrt, prüft». Entsprechend sind die Schulen und die Lehrkräfte für die LAP zuständig, und zwar von der Zusammenstellung von Prüfungen über die Durchführung bis zur Aus- und Bewertung. Von besonderem Interesse ist hier weniger die Einzelprüfung als die Vertiefungsarbeit. Diese selbständige Arbeit wird im zweitletzten Semester durchgeführt und soll nachweisen, dass die Ziele in der Selbst- und Sozialkompetenz sowie in der Methoden-, Sprach- und Kommunikationskompetenz erreicht wurden. Es ist Aufgabe der Schulen, das Verfahren zum Prüfungselement Vertiefungsarbeit zu bestimmen. Dabei besteht z. B. im Kanton Zürich ein Spielraum; dieser wird von den einzelnen Schulen ausgeschöpft, wie eine Umfrage 1998 zeigte. Die Schulen wählten zwischen den unten aufgeführten Möglichkeiten bzw. innerhalb einer Bandbreite von Möglichkeiten:

Zeitaufwand im Unterricht	1–2 Halbtage Einführung/Einstieg	mind. 8 bis max. 16 Halbtage	2–4 Halbtage, Präsentation/Auswertung
Themenwahl	ganze Schule ein Thema	pro Klasse ein Thema	individuell ausgehandelt
Beurteilungselemente	Produkt, Arbeitsprozess	Präsentation, Prüfungsgespräch	weitere: Arbeitskonzept, Selbstbeurteilung
Gewichtung der Elemente	Produkt 40–60 %	andere Elemente 60–40%	
Sozialform	Einzelarbeit	Partnerarbeit	Gruppenarbeit
Produkte	schriftliche Arbeit (5–30 S.)	Video, Kreation, Comic ...	Organisation einer kulturellen Veranstaltung
Präsentation	vor Lehrkraft	vor Klasse	
Prüfungsgespräch	einzelnen mit Lehrkraft	in Gruppen mit Lehrkraft	

(vgl. Better 1998, S. 6f.)

Einige Punkte rund um die Vertiefungsarbeit waren bei der Umfrage an den Zürcher Berufsschulen 1998 noch in der Diskussion. So etwa die Gewichtung der Beurteilungselemente und die Frage, was denn ein würdiges Produkt sei. Problematisch ist auch die Reglements Vorgabe, dass die eigene Lehrperson sowohl die Vertiefungsarbeit betreut als auch die Bewertung allein durchführt und verantwortet.

tet, also auf den Zuzug einer zweiten Person mit Expertenstatus verzichtet wird. Weiter wird festgestellt, dass Einführung, Durchführung und Präsentation der Vertiefungsarbeit mehr als die Hälfte bis die ganze Unterrichtszeit eines Semesters in Anspruch nimmt und dass der Aufwand für die Lehrkräfte deutlich gestiegen ist. Eine Erleichterung ist der Wegfall des Zeugnisses im Semester der Vertiefungsarbeit.

Selbstverständlich ist noch unklar, wie weit es Lehrkräften und Lernenden gelingt, die potentiellen Chancen der Vertiefungsarbeit praktisch umzusetzen. Für die Lehrkräfte kann dies heissen, dass sie in ihrem Unterricht die genannten Kompetenzen einfließen lassen und propädeutisch auf die Vertiefungsarbeit hinarbeiten. Für die Lehrlinge und Lehrtöchter besteht die Chance, interessengeleitet zu arbeiten und mit dem Produkt und dem vorgängigen Arbeitsprozess eine Qualifikation in fachübergreifenden Kompetenzen zu erwerben.

Wirkungsevaluation

Über die Wirkung des RLP ist eine Evaluation im Gange, die von der Universität St. Gallen durchgeführt wird. Die Ergebnisse einer Umfrage bei Lehrkräften und Projektleitern 1998 ergab für die Richtlinien der Beurteilungsverfahren, die auf die Vorgabe von Beurteilungsinstrumenten zugunsten schulinterner Entwicklungen verzichteten, folgendes Bild: 48% der befragten Lehrkräfte geben an, sie hätten seit der Einführung des RLP ihre Unterrichtsevaluation verändert. Als Gründe wurden u. a. angegeben: vermehrte Kommunikation und Reflexion mit Kollegen über Beurteilungsverfahren und die Beurteilung von Kompetenzen. Eine breite Palette von Evaluationsinstrumenten belegt die Veränderung: Knapp 40% der Lehrkräfte nennen das persönliche Gespräch mit Lehrlingen, 20% die Selbstevaluation, 10% traditionelle Verfahren und weniger als 10% die formativen Lernkontrollen, die Wissensprüfungen, die Open-Book-Prüfungen, die Gruppenevaluationsverfahren und das schriftliche Feedback. Die 52% antwortenden Lehrkräfte, die keine Veränderung angeben, begründen dies mit Schwierigkeiten bei der Umsetzung und Durchführung der Evaluation und der fehlenden Ausbildung in Evaluationsverfahren (vgl. Dubs et al. 1998, S. 56). Die Autoren nehmen in der Interpretation der Daten den Bedarf an Weiterbildung in Evaluationsfragen auf. Sowohl auf der Ebene Einzelschule als auch für die Grundausbildung der Lehrkräfte postulieren sie eine stärkere Gewichtung der Evaluation, sowohl als Beurteilung der Schülerinnen und Schüler als auch als Evaluation des Unterrichts.

RLP und MAR geben einen Entwicklungsanstoss an den Gymnasien

Noch bis 1995 waren an den Gymnasien fast ausschliesslich traditionelle Notenbeurteilungen für Fachleistungen die Norm. Beim Eintritt ins Gymnasium mussten Aufnahmeprüfungen bestanden werden, worauf eine meist kurze Probezeit folgte. Die unterrichteten Fächer wurden regelmässig benotet, und semesterweise wurde ein Notenzeugnis abgegeben. Die Promotion richtete sich halbjährlich nach bestimmten Notendurchschnitten; meistens galt die Durchschnittsnote 4 als Promotionsmass, von dem abweichend eine kleine Anzahl tieferer Noten toleriert wurde. Das Maturazeugnis setzte sich zusammen aus den einzelnen Fachnoten, die bei einer hausinternen Matura aus den Noten des letzten Semesters oder der letzten zwei Semester und in etwa der Hälfte der Fächer zusätzlich aus den Noten der Maturaprüfung bestanden.

Der Rahmenlehrplan für Maturitätsschulen 1994 und das Maturitätsanerkennungsreglement 1995 (MAR) brachten einige gewichtige Neuerungen für die Gymnasien. Die Fächer werden zu Lernbereichen gebündelt. Übergreifend sind die allgemeinen Bildungsziele, die in fünf Kompetenzfelder unterteilt sind und folgende Bereiche abdecken:

- Kompetenzen im sozialen, ethischen und politischen Bereich,
- Kompetenzen im intellektuellen, wissenschaftlichen und erkenntnistheoretischen Bereich,
- Kompetenzen im kommunikativen, kulturellen und ästhetischen Bereich,
- Kompetenzen in den Bereichen der Persönlichkeitsentwicklung und der Gesundheit,
- Kompetenzen in den Bereichen der persönlichen Lern- und Arbeitstechniken, der Wissensbeschaffung und der Informationstechnologien (EDK 1994, S. 11).

Diese Kompetenzen geben einen Anstoss für fächerübergreifendes Unterrichten und werden unter dem Titel «transdisziplinärer Zugang» beispielhaft ausgeführt. Der RLP ist die Grundlage, auf der die Kantone und die einzelnen Schulen ihre Fachlehrpläne ausarbeiten. Für die Aufgaben der Beurteilung gibt das MAR Impulse und Richtlinien. Es stellt sicher, dass die kantonalen Maturitätsausweise gleichwertig sind und den Mindestanforderungen entsprechen (Art. 1 und 2). Neben Bestimmungen zu Bildungszielen, zur Dauer, zu den Lehrplänen und zu den Fächern (7 Grundlagenfächer, 1 Schwerpunktfach und 1 Ergänzungsfach) sind die direkt beurteilungsrelevanten Bestimmungen des MAR von Interesse, so z. B. die Ausgestaltung der neu eingeführten Maturaarbeit. Das Verfassen einer solchen Arbeit verlangt Fähigkeiten, die mit den allgemeinen Bildungszielen (Art. 5) übereinstimmen und «für ein späteres Hochschulstudium unabdingbar sind. Obwohl das Ergebnis dieser Arbeit für das Bestehen der Matura nicht berücksichtigt wird,

so werden das Thema und die Bewertung der Arbeit doch ausdrücklich im Maturazeugnis aufgeführt» (Schweizerische Maturitätskommission 1995, S. 10). Ob auf diese Weise die Bedeutung der Maturaarbeit unterstrichen werden kann, bleibt ungewiss, auch wenn auf den «grundlegend anderen Charakter ihrer Evaluation, die nur schwer in einer Note auszudrücken ist» (ebd., S. 11), hingewiesen wird. «Die Maturaarbeit ist Gegenstand einer formativen Evaluation, die die Schülerin und den Schüler motiviert, die angestrebten Ziele zu erreichen. Die Lehrpersonen sollten sich bezüglich neuer Beurteilungsformen fortbilden» (ebd., S. 11). Für die abschliessende «Bewertung der Maturaarbeit werden die erbrachten schriftlichen und mündlichen Leistungen berücksichtigt» (Art. 15); damit ist allerdings nicht garantiert, dass neben den Produktleistungen (Bericht und Präsentation) auch die Leistungen bei der Erarbeitung oder die individuellen Fortschritte, die in der formativen Beurteilung im Zentrum stehen, einen gebührenden Stellenwert erhalten. Die Maturitätsnoten werden in den neun Prüfungsfächern nach der traditionellen Notenskala (6 bis 1) erteilt. Die Bestehensnorm richtet sich an der Note 4 aus: Nur drei Noten dürfen darunter liegen, und die Werte unter 4 müssen doppelt kompensiert werden.

Das MAR regelt die Beurteilung von der zertifizierenden Seite her. Wie aber während der vier- bzw. sechsjährigen Schulzeit beurteilt wird, liegt in der Kompetenz der Kantone, und diese können die erforderlichen Regelungen auf die Ebene Einzelschule delegieren. Der Spielraum auf kantonaler Ebene wird bis 1999 nur von einzelnen innovativ genutzt. Basel-Stadt hat an seinen Gymnasien die Jahrespromotion anstelle der Semesterpromotion eingeführt. Zürich und Bern haben diesen Schritt nicht gemacht, sie haben die Bestehensnorm für den Maturitätsausweis als Promotionsnorm übernommen. Die Maturaarbeit wird in der Westschweiz und im Tessin durch Empfehlungen der EDK SR/TI präzisiert. Zur Beurteilung wird festgehalten, dass die Kriterien auf Schulebene einheitlich sein müssen und dass die Beurteilung formativ erfolgen soll. Die formative Beurteilung könne auch mit Selbstbeurteilung verbunden werden, womit der Arbeitsprozess und die individuellen Fortschritte zum Beurteilungs- und Bewertungsgegenstand werden. Die abschliessende Bewertung soll von einer Jury ausgeführt werden, und nur mit dem Prädikat «genügend» in der Maturaarbeit können die Maturitätsprüfungen absolviert werden. Die Annahme der Maturaarbeit nach schuleigenen Bewertungskriterien ist auch in Zürich und Bern eine Bedingung für die Zulassung zur Maturaprüfung.

Aus der Sicht der Beurteilung ist die Maturaarbeit die Herausforderung des MAR. Das Potential für eine stärker formative Beurteilung und für die Selbstbeurteilung ist in den einzelnen Schulen umzusetzen. Die nationalen und kantonalen gesetzlichen Bestimmungen lassen einigen Spielraum. Die Beurteilung der Arbeit kommt in der Bestehensnorm nicht vor. Eine Annahme der Arbeit, d. h. eine genügende

Leistung ist in den Kantonen eine notwendige Bedingung für die Abschlussprüfungen, womit die Maturaarbeit doch wie alle anderen Fächer ernst genommen werden muss. Erst die effektive Umsetzung in den nächsten Schuljahren in den Schulen wird zeigen, ob die mit der Maturaarbeit gesteckten Ziele erreicht werden.

Zur Beurteilung an Lehrerinnen- und Lehrerseminarien

Die Ausbildungsstätten für Lehrkräfte, die vielerorts noch auf der Sekundarstufe II angesiedelt sind, nehmen die Entwicklungen der Beurteilung auf der Volksschulstufe in zweierlei Hinsicht zur Kenntnis. Einerseits hat die Ausbildung die neuen Beurteilungsverfahren vor allem auf der Primarstufe zu berücksichtigen, und andererseits stellt sich ihnen die Frage, ob innerhalb der Ausbildung selbst Elemente neuer Beurteilungsverfahren angewandt werden sollen. Weder zur Berücksichtigung der Beurteilungspraxis, auf die hin ausgebildet wird, noch zur Anwendung von Selbstbeurteilung und Lernzielorientierung in der Ausbildung liegen Daten oder Umfrageergebnisse vor. Wir beschränken uns im folgenden beispielhaft auf Hinweise zur Region Innerschweiz und auf eine kurze Darstellung des Schulversuchs am Seminar Marzili in Bern.

IEDK

Die Lehrer- und Lehrerinnenseminare der IEDK-Kantone sind in ihrer Entwicklung mehr oder weniger weit. Die Tendenz zur Gesamtbeurteilung an der Primarstufe wird an den Seminarien der Sekundarstufe II nachzuvollziehen sein. Lernberichte der Studierenden sind weit verbreitet. Diese Elemente der Selbstbeurteilung werden neben der Fremdbeurteilung erprobt, oder sie gehören schon über Jahre zum Standard der Beurteilungspraxis (z. B. St. Michael in Zug und Lehrerinnenseminar Baldegg). Zu den Beurteilungsinhalten zählen neben Lern- und Leistungsverhalten auch Arbeits- und Sozialverhalten. Damit wird eine notwendige Voraussetzung in der Grundausbildung von Lehrern und Lehrerinnen geschaffen, welche die Integration der Entwicklungen an der Primarstufe in die Beurteilungspraxis der künftigen Lehrkräfte unterstützt.

Marzili

Im Seminar Marzili in Bern, wo bis 2002 Primarlehrkräfte und Kindergärtnerinnen ausgebildet werden, läuft seit August 1991 ein zehnjähriges Projekt mit zwei Zielsetzungen, die miteinander verbunden sind: der Ersatz der Notenzeugnisse durch eine notenfreie Beurteilung und die Verankerung neuer Unterrichtsformen in den verschiedenen Ausbildungsgängen der Schule. In der Beurteilung werden anstelle von Notenzeugnissen Semesterqualifikationen für jedes Fach mit «Ziele gesamt-haft erreicht» bzw. «nicht erreicht» abgegeben. Diese Qualifikationen stützen sich auf lernzielorientierte Prüfungen und regelmässige Selbstbeurteilungen in Form

von Lernberichten. Gleichzeitig wird an der Weiterentwicklung der Unterrichtsformen gearbeitet. Blockwochen und Projekte, die bereits praktiziert werden, sollen besser im Unterricht verankert und zu einem organischen Ausbildungsgang zusammengeführt werden. Zielorientierter Unterricht wird im Marzili vorgelebt und mit zielorientierten Lernkontrollen abgeschlossen. Eine stark diskutierte, aber grundsätzlich unbestrittene Neuerung ist das Recht der Schüler und Schülerinnen, nicht bestandene Lernkontrollen zu wiederholen. Dieses Recht ist unterdessen an Bedingungen geknüpft worden. Die Lernberichte als Form der Selbstbeurteilung helfen den Lernenden, ihr Tun kritisch zu hinterfragen. Es wird zwischen grossen und kleinen Lernberichten unterschieden. «Der jährlich zu schreibende grosse Lernbericht besteht aus vier Fachteilen und einem allgemeinen Teil zum Arbeits- und Sozialverhalten. Die Fächer dürfen von den Schülerinnen und Schülern nach bestimmten Vorgaben frei gewählt werden. Kleine Lernberichte können nach Ermessen der Lehrkräfte eingesetzt werden, z. B. um eine Unterrichtseinheit auszuwerten oder den weiteren Unterricht zu planen. Ein kleiner Lernbericht muss geschrieben werden, wenn die Semesterziele voraussichtlich nicht erreicht werden» (Höhere Mittelschule Marzili Bern 1995, S. 9). Die Weiterentwicklung einmal gewählter Beurteilungsinstrumente wurde 1996 durch die Schülerschaft angestossen. Sie hielten die Selbstbeurteilung für nutzlos. Viele Lehrkräfte stellten ihrerseits fest, dass «es sich dabei häufig nicht um Selbstbeurteilungen, sondern um auffallend wohlwollende Unterrichtsbeurteilungen handelte» (Merz 1999, S. 8). Eine Befragung der Schülerschaft zeigte, dass nur 60% der Schülerinnen und Schüler von der Nützlichkeit der Lernberichte überzeugt waren. An einer internen Weiterbildungsveranstaltung wurde als Konsequenz aus den Umfrageergebnissen ein Qualitätszirkel mit je fünf Lehrkräften und Schülerinnen gegründet. Neue Lernberichte entstanden, und eine strikte Trennung von Selbst- und Unterrichtsbeurteilung wurde vorgeschlagen und umgesetzt. Ebenso entstanden verschiedene Standards, so solche für die Formulierung von Lernzielen und die Durchführung von Lernkontrollen, solche für Lernberichte und für Rückmeldungen auf Lernberichte. Nach einem Jahr Praxis mit den Neuerungen zeigten sich etwa 80% der Schülerinnen und Schüler mit den Neuerungen zufrieden. Nach anfänglicher Skepsis äusserten sich die Lehrkräfte positiv zum Blatt «Rückmeldungen aus dem Unterricht», denn sie erhielten Anregungen für die Unterrichtsgestaltung und eine Unterlage für konstruktive Gespräche.

Im Juni 1993 beauftragte die Konferenz der Erziehungsdirektoren der Romandie und des Tessins ihre Kommission Evaluation, in einem ersten Schritt eine Bestandsaufnahme der Entwicklungen im Bereich Beurteilen in den betroffenen Kantonen auszuarbeiten. Der diesbezügliche Bericht von Ende 1994 führte zu einem zweiten Schritt. Das Mandat der Kommission verlangte, zuhanden der kantonalen Behörden Mittel und Wege aufzuzeigen, wie der Zugang zur und die Praxis der formativen Beurteilung in der obligatorischen Schulzeit erleichtert und unterstützt werden könnten. Die Kommission mit Vertretungen aus allen Kantonen und den Lehrerorganisationen erarbeitete unter der Leitung von Jacques Weiss (Institut de recherche et de documentation pédagogique de la Suisse romande et du Tessin, IRDP) den im Juni 1996 erschienenen Bericht «Vers une conception cohérente de l'évaluation pour la scolarité obligatoire en Suisse romande et au Tessin».

Der Bericht anerkennt die Verschiedenartigkeit und Konfliktrichtigkeit der Aufgaben der Beurteilung. Grundsätzlich werden zwei Funktionen unterschieden:

1. Unterricht und Beurteilung sind einerseits auf die Unterstützung der Lernenden und ihren optimalen Lernweg ausgerichtet, also auf eine pädagogisch ausgerichtete Beurteilung.
2. Die Beurteilung ist andererseits auf die Bedürfnisse des Bildungssystems, auf unterschiedliche Angebote für Bildungslaufbahnen und die Zertifizierung von erreichten Kompetenzen und erworbenem Wissen ausgerichtet, also auf eine Beurteilung, die institutionelle Aufgaben wahrnimmt.

Sechs Vorschläge und drei Wege zur Umsetzung

Diese grundsätzliche Zweiteilung der Funktionen der Beurteilung wird in sechs Vorschlägen zur Entwicklung und Verbesserung der Beurteilungspraxis und drei Wegen zu ihrer praktischer Umsetzung berücksichtigt: drei Vorschläge betreffen die Beurteilung als Unterstützung des Lernens und drei die Beurteilung als Unterstützung der Steuerung des Bildungssystems. Die Vorschläge im einzelnen:

-
- 2 «Kohärent» hat hier eine dreifache Bedeutung. Angestrebt wird a) Kohärenz in der Beurteilungspraxis selbst, wo der Umgang mit Widersprüchen ein Thema ist, b) Kohärenz zwischen den Kantonen, die ihre Entwicklung auf eine regional abgestützte Basis stellen und c) Kohärenz zwischen den einzelnen Schulstufen, d. h. Beurteilungspinzipien eines Konzepts sind von der 1. bis zur 9. Klasse gültig; Unterschiede sind allenfalls in der Form zulässig.

- Entwicklung der formativen Beurteilung und der Selbstbeurteilung: Schüler und Schülerinnen müssen lernen, ihren Lernprozess und ihr Verhalten selbst zu steuern, wobei sie sich, unter Anleitung ihrer Lehrkräfte, regelmässig beurteilen. Für die Lernenden geht es darum, dass sie die Anforderungen kennenlernen und Wege finden, diese zu erfüllen.
- Beurteilungshilfe: Sich Zeit zur gemeinsamen Einschätzung und Analyse der Gesamtsituation geben. Die Lehrkräfte nehmen sich regelmässig Zeit für die Analyse der schulischen Situation und für die Überprüfung der Arbeitsdossiers, einerseits mit den einzelnen Lernenden zur Steuerung des individuellen Lernprozesses, ein- bis zweimal im Jahr andererseits mit den Eltern zur gemeinsamen Beurteilung der bestmöglichen Fortsetzung der Schullaufbahn. Diese begleitende und beratende Tätigkeit gehört zu den allgemeinen Aufgaben der Lehrperson.
- Beurteilen und wählen: Die Eltern werden regelmässig eingeladen, zusammen mit der Lehrperson die allgemeine schulische Situation ihres Kindes zu besprechen und mit ihr zusammen die Konsequenzen aus den analysierten Stärken und Schwächen zu ziehen, insbesondere, was die Wahl der angemessenen Bildungslaufbahn angeht.
- Bezugsgrössen für Lehrkräfte: Die Schulinstitution stellt den Lehrenden und Lernenden regelmässig Vergleichsdaten aus regionalen Beurteilungen zur Verfügung, deren Items und Erfolgskriterien von einer Gruppe der betreffenden Lehrkräfte definiert werden. Ein Fortbildungsangebot zur Anwendung dieser Bezugsgrössen ist zu planen.
- Die Beurteilung in Form eines Zeugnisses auf bestimmte Schlüsselstellen der Schulzeit begrenzen: Die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler sollten nur beim Abschluss einer Stufe oder einer Bildungseinheit durch ein Diplom oder durch eine Abschlussbestätigung bescheinigt werden. Zwischenbeurteilungen summativer Art sollten nur als nützliche, provisorische Beurteilungen angesehen werden, die der Reorientierung der verschiedenen einander folgenden Lerneinheiten dienen.
- Verringerung der Bedeutung der selektiven Beurteilung bzw. ihre Abschaffung: Überprüfung der Gesetze und Reglemente zur Beförderung und Selektion der Lernenden im Sinne einer Eingrenzung der Rolle der Schulbehörde auf Sonderfälle, bei denen die Familie zuungunsten des Kindes entschieden hat und dieser Entscheid der Entwicklung des Schülers oder der Schülerin mehr schadet als nützt.

Die Wege zur Umsetzung der Vorschläge

1. Sich selbst beurteilen lernen, um andere beurteilen zu können: In der Grundausbildung der Lehrkräfte sind Beurteilungsformen anzuwenden, die den In-

tionen des Berichts entsprechen. Beurteilung muss überdies Gegenstand der Reflexion, der Analyse und des Aufbaus von Fähigkeiten in der Ausbildung sein.

2. Die Entwicklung systemischer Beurteilungsprojekte begünstigen: Auf der Ebene einer Schule oder eines Kantons sind neue Beurteilungsformen unter Berücksichtigung der Auswirkungen auf das Umfeld anzuwenden und zu analysieren.
3. Innovative Projekte mit Forschungs- und Beurteilungsinstrumenten begleiten: jenen Gruppen, die eine Neuerung planen, erproben und einführen, sind die wissenschaftlichen Ressourcen der Forschungszentren anzubieten.

Breite Diskussion zu den Bedingungen des Gelingens

Unterdessen wurde in jedem Kanton eine Zweierdelegation mit je einer Vertretung aus der Primarschule und der Sekundarstufe I gebildet, die zusammen die wissenschaftliche Begleitgruppe bilden. Diese zwei Kantonsvertreter organisierten im jeweiligen Kantone eine gemischte Arbeitsgruppe, die sich vor dem Hintergrund der unterschiedlichen aktuellen kantonalen Bedingungen und Entwicklungen mit den Vorschlägen auseinandersetzte. Als Ergebnis entstand der Bericht «Evaluation 97: pour une évaluation plus formative». Dieser zeigt die aktuelle Situation und die Entwicklungsperspektiven in den einzelnen Kantonen und gibt eine Übersicht über die Vernehmlassungsergebnisse in den Kantonen. Der Bericht war ebenfalls eine Vorbereitung auf das «6e Colloque romand» vom 21. November 1997, an dem alle Mitarbeitenden aus allen Kantonen teilnahmen und das der Vertiefung und der Animation der Entwicklung diente («Vers une conception cohérente ...»).

Die Synthese der kantonalen Beiträge zum Bericht enthält einige allgemeine Kommentare, die die Bedingungen einer Innovation im allgemeinen und in der Beurteilung im speziellen betreffen:

- Bei der vertikalen Kohärenz muss bedacht werden, dass die Sekundarstufe I eine selektive Aufgabe hat, die in der Primarschule die Beurteilung nicht allzu stark beeinflusst. Ohne Rücksicht auf diese Tatsache ist eine Erneuerung der Beurteilung zum Scheitern verurteilt.
- Der Zeitfaktor darf nicht unterschätzt werden. Soll die formative und informative Beurteilung gefördert werden, so steht dieses Projekt neben vielen anderen laufenden Schul- und Unterrichtsprojekten.
- Eine Innovation, die gelingen soll, braucht Instrumente, die den verschiedenen Aufgaben der Evaluation angepasst sind.
- Eine Veränderung der Beurteilungspraxis hat auch ihre Kosten und Grenzen, z. B. bei der Klassengrösse, den persönlichen Ressourcen der Lehrkräfte, der Wirksamkeit der Weiterbildung.

- Die Beurteilungsverfahren ändern heisst nicht weniger als den ganzen Unterricht verändern, wozu die Lehrkräfte nicht einfach zu gewinnen sind.
- Die Beurteilung überdenken heisst die Lernziele überdenken. Klare Lernziele müssen in den Lehrplänen vorgegeben werden. Wenn die Lernziele nicht neu reflektiert werden, hat ein Beurteilungsprojekt schlechte Voraussetzungen.
- Eine kohärente Beurteilung braucht eine kohärente Terminologie, die in der Praxis Fuss fasst.
- Eine Innovation der Beurteilung muss alle Partner des Bildungswesen einschliessen. Ein Graben zwischen innovativen und anderen Lehrkräften, wie auch zu den Behörden, muss vermieden werden.

Als eigentliche Hindernisse bei der Innovation der Beurteilung werden aus den kantonalen Berichten die folgenden Hindernisse auf der administrativ-organisatorischen Ebene ermittelt: die Jahrgangsklassen, das auf ein Schuljahr ausgelegte Lernprogramm, die fehlende mehrjährige Bildungsphase, ein Schulsystem, das auf einem selektiven Beurteilungssystem aufbaut, der nach Schultypen getrennte Aufbau der Sekundarstufe, die mangelnde Kommunikation zwischen den Schulstufen, ungenügende Rahmenbedingungen für die Umsetzung von Beurteilungsprojekten und das Fehlen von Instrumenten und Lernmitteln, die eine Umsetzung anregen und unterstützen können. Als Hindernisse auf der psychologischen Ebene werden festgestellt: Der Streit zwischen alten und neuen Formen der Beurteilung, die Befürchtung, mit neuen Formen nicht bestehen zu können, der Verlust von normativer Sicherheit vermittelnder Praxis zugunsten formativer Verfahren und die Angst vor geringer Akzeptanz bei den Eltern und vor Verlust der Glaubwürdigkeit. Der Bericht schliesst mit einigen Problemen, die in erster Linie zu lösen sind, wenn Innovationen gelingen sollen (vgl. Weiss & Wirthner 1998):

- Die Beurteilung und die Institution Schule: Wie können die Schulbehörden in den Veränderungsprozess einbezogen werden? Ist die Erneuerung der Beurteilung immer auch mit einer Veränderung der Schulstruktur zu verbinden?
- Die Beurteilung und die Zeit: Wie ist der möglichen Überlastung von Lehrkräften mit neuen Lehrformen zu begegnen? Wie kann Zeit gewonnen werden bzw. was kann allenfalls reduziert werden, um die formative Beurteilung zu begünstigen?
- Die Beurteilung und die Ausbildung dazu: Jede Innovation braucht eine angepasste Aus- und Weiterbildung. Wer braucht welche und wieviel Weiterbildung? Welches ist die verbindliche gemeinsame Terminologie?
- Die Beurteilung und die Fachdidaktik: Beurteilung findet grösstenteils im Fachunterricht statt. Ist die Integration der Beurteilung in die Fachdidaktik ein sinnvolles Zusammenführen, das gleichzeitig auch Zeit zu sparen hilft?
- Die Beurteilung und die tradierten Vorstellungen: Wie können die persönlichen, ideologischen und affektiven Einstellungen von Unterricht und Beur-

teilung, die bei vielen Eltern und Lehrkräften verankert sind, für eine Erneuerung verändert werden?

- Die Beurteilung und der Lehrplan: Welches sind die angemessenen Lernziele, die mit der Neuorientierung der Beurteilung im Einklang stehen? Wie sieht ein Lehrplan aus, der als Bezugssystem für die Beurteilung tauglich ist? (Vgl. Weiss & Wirthner 1998.)

Diese Grundprobleme der Beurteilungsreform wurden an einer regionalen Tagung Ende November 1997 aufgegriffen und in Ateliers bearbeitet. Die regionale Zusammenarbeit hatte damit einen Höhepunkt erreicht. Ein Hauptziel bestand darin, den Akteuren in den Kantonen Lösungswege aufzuzeigen, die bei der Planung und Durchführung von Beurteilungsprojekten hilfreich sind. Die eigentliche Reform findet ja in den Kantonen statt, die Region kann nur eine Richtung für die Entwicklung vorgeben, wie dies die EDK Romandie/Tessin in einem mehrjährigen Projekt getan hat. In den meisten Kantonen sind Projekte in Planung (z. B. NE, FR, TI), werden erprobt (z. B. GE), werden beschlossen oder sind in Ausführung (VD).

Auch in der Innerschweiz

Neben der EDK-Region Romandie und Tessin ist auch in der Region Innerschweiz eine länger andauernde engere Zusammenarbeit entstanden. Eine permanente Arbeitsgruppe Beurteilen, vom Zentralschweizerischen Beratungsdienst für Schulfragen (ZBS) organisiert und animiert, gewährleistet den Verantwortlichen der sieben Kantone der Innerschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz die gegenseitige Information und Koordination der Beurteilungsprojekte. Einige Ergebnisse der Zusammenarbeit sind seit den frühen neunziger Jahren entstanden, so z. B. eine Kaderbildung für die Verantwortlichen in den Kantonen. Schon vorher entstand die Grundlagen-Broschüre «Eine Beurteilung, die weiterhilft» (Oggenfuss et al. 1995), die eine verstärkte formative Beurteilung ohne die Vernachlässigung der anderen Funktionen der Beurteilung fordert.

L'élaboration d'une conception cohérente de l'évaluation en Suisse romande et au Tessin

Par Jacques Weiss,

Directeur de l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP), Neuchâtel

Les cantons de la Suisse romande ont une longue tradition de coopération en matière scolaire, spécialement dans les domaines des plans d'études, des moyens d'enseignement et de la recherche. En revanche, l'évaluation est longtemps demeurée du strict ressort des cantons. Il a fallu attendre 1993 pour qu'une étude soit menée sur cette question à niveau romand et tessinois. Après deux ans de travail, un rapport était publié, contenant analyse, exemples et propositions. Il s'intitule: «Vers une conception cohérente de l'évaluation en Suisse romande et au Tessin. Une évaluation pour apprendre et pour choisir. Voies et moyens» (Weiss 1996).

Contrairement à beaucoup de rapports, celui-ci n'allait pas disparaître au fond d'un tiroir de l'administration. Il allait devenir la pièce maîtresse d'un travail d'une année (1997) effectuée par une centaine d'enseignants de tous les degrés de la scolarité et de tous les cantons de la Suisse romande, travail préparatoire d'un colloque intercantonal. Il s'est tenu à Yverdon-les-Bains, le 21 novembre 1997, en présence d'enseignants et de responsables scolaires de toute la Suisse romande et du Tessin. Tout ce travail de réflexion, d'analyse et d'élaboration de propositions sur le thème de l'évaluation a été animé dans les cantons par un collège scientifique formé d'enseignants et encadré par des chercheurs de l'IRDP.

Ce travail en profondeur devait conduire à l'élaboration de recommandations (Weiss & Wirthner 1998) invitant les cantons à confirmer les innovations émergentes dans ce domaine, à en promouvoir de nouvelles (évaluation formative et informative, autoévaluation, entretien d'évaluation, etc.) et à les intégrer dans tout projet de renouvellement didactique. Aucune décision romande, aucune réforme commune ne devait être proposée à la suite de ce travail intercantonal. De façon délibérée, la voie choisie pour le changement n'a en effet pas été celle de la prescription autoritaire, souvent peu suivie d'effets, mais celle de la transformation lente et en profondeur des pratiques des enseignants par effet de conviction et par adhésion volontaire des enseignants aux vertus du changement, stimulée par des collègues-experts comme notamment les enseignants-membres de la commission romande d'évaluation et du collège scientifique du colloque. Cette voie apparemment chaotique apparaît actuellement déjà comme la plus féconde. A fortiori, elle devrait l'être à long terme.

En effet, elle porte déjà ses fruits comme l'attestent les nombreuses réformes des pratiques d'évaluation, réalisées dans le cadre de renouvellement total ou partiel des législations scolaires, comme dans presque tous les cantons (Berne, Fribourg, Valais, Vaud et Tessin). Il existe par ailleurs des essais limités de nouvelles pratiques, soit par le biais d'outils comme le portfolio (écoles en rénovation à Genève), soit dans le cadre de projets d'établissement sur l'évaluation formative (Cycle d'orientation de la Florence à Genève également). Des groupes de travail esquissent également de nouvelles perspectives comme à Neuchâtel et au Jura. Les innovations sont diverses et multiples, mais elles sont convergentes. Elles ont en commun une plus grande prise en compte du processus d'apprentissage de l'élève, un enrichissement de l'information donnée aux parents, une mise en contexte des résultats scolaires.

Et la note? Elle n'est pas l'enjeu majeur de ces réformes en Suisse romande, car elle n'est que l'aspect visible de pratiques d'évaluation qui peuvent être très différentes. La notation peut être la pire des évaluations si elle trompe l'élève sur la vraie nature de l'appréciation que l'enseignant porte sur ses comportements et ses apprentissages; mais elle peut être tout à fait utile et commode pour fonder l'analyse d'un parcours de formation.

Les réformes dans le domaine de l'évaluation exigent une transformation en profondeur des mentalités et des attitudes, si possible en synchronie à l'école et dans les familles. Elles ne sauraient se limiter à remplacer une mécanique par une autre, un carnet scolaire par une fiche ou des notes par des lettres. C'est un autre regard sur l'enfant et son développement qu'il s'agit de porter.

Das Projekt «Rénovation de l'école primaire» im Kanton Genf

Die Strategien im Kampf gegen Schulversagen stehen in Genf seit Jahrzehnten oben auf der Prioritätenliste. Über Jahre hinweg gab es immer neue Anstrengungen, möglichst viele Schülerinnen und Schüler möglichst erfolgreich durch die Schulzeit zu bringen. Der Erfolg dieser Anstrengungen wurde laufend evaluiert. Diese Studien, und namentlich Walo Hutmachers Analyse der Klassenwiederholungen im Genfer Primarschulwesen (Hutmacher 1993), liessen erkennen, dass einige Veränderungen notwendig sind, nämlich:

- tiefgreifende Änderungen an der Schul- und Unterrichtsorganisation
- eine bessere Zusammenarbeit der verschiedenen Berufszweige im Bildungswesen

- ein stärkerer Einbezug der individuellen Bedürfnisse der Kinder, d. h. angepasste Lehr- und Lernmethoden und eine stärker auf Förderung ausgerichtete Schülerbeurteilung sind einzuführen.

Als Folge dieser Analyse hat die Genfer Primarschule ein Reformprojekt in Angriff genommen, an dem in einer ersten Phase (1995–1999) 15 Pilotschulen teilnehmen und ihr eigenes Projekt der Teilautonomie realisieren. In der anschliessenden Phase bis 2003 soll das Projekt sukzessive ausgeweitet werden. Die Reformziele lassen sich auf drei Ebenen ansiedeln:

- Individualisierung der Lernwege durch Aufhebung der Jahrgangsklassen; an ihre Stelle sollen mehrjährige Lernzyklen treten, welche von den Kindern gemäss ihren Eigenarten auf individuellen Wegen durchlaufen werden;
- Stärkung der schulhausinternen Entwicklungsprojekte und der Zusammenarbeit in «pädagogischen Teams», aber auch die Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus;
- Schüler und Schülerinnen werden noch stärker ins Zentrum der pädagogischen Arbeit gestellt; dies unter Berücksichtigung der kulturellen Unterschiede und gestützt auf die Prinzipien der «Ecole active», der französischen Variante der Reformpädagogik.

Im Rahmen dieser Zielsetzung spielt auch die Beurteilung eine wichtige Rolle. Vier Arbeitsschwerpunkte wurden für den Bereich Beurteilen bezeichnet:

- Formative Beurteilung: Mit welchen Mitteln und Verfahren lässt sich feststellen, wo die einzelnen Lernenden auf ihrem Weg zum Lernziel stehen und wie sie unterstützt werden können? Welche Rolle kann dabei die Selbstevaluation übernehmen?
- Die Beurteilung der Sozial- und Selbstkompetenz: Geeignete Verfahren und Instrumente entwickeln und erproben.
- Wie kann die formative Beurteilung favorisiert werden, wenn neben formativen auch summative Instrumente zum Einsatz gelangen sollen?
- Entwicklung von neuen Instrumenten und Verfahren für einen Dialog mit den Eltern, wenn auf Noten verzichtet wird.

8 von 15 Pilotschulen haben sich im Rahmen der Gesamtzielsetzung für die Beurteilung als einen Entwicklungsschwerpunkt interessiert und engagiert. Diese Pilotschulen wurden auf ihrem je eigenen Weg von Fachleuten unterstützt und begleitet. Das Notenzugnis konnte ausser Kraft gesetzt werden und an seiner Stelle eine umfassendere, die Entwicklungsziele wiedergebende Dokumentation und Berichterstattung für die Eltern aufgebaut werden. In den Pilotschulen entstanden eine grosse Anzahl verschiedener Instrumente und Verfahren, die immer wieder evalu-

iert und verändert wurden. Als Produkte der Entwicklung sind beispielsweise Lernzielbulletins entstanden und Beurteilungsgespräche mit Eltern und Kindern durchgeführt, Portfolios eingeführt und schuleigene Zeugnisse erstellt worden (Sottini 1996).

1998/99 ist Bilanz gezogen worden, um Grundlagen für den Entscheid betreffend Ausweitung der «Renovation» ab Schuljahr 1999/2000 zu beschaffen. Die Arbeiten konzentrierten sich auf die folgenden vier Ausrichtungen, von denen drei Beurteilungsaspekte zum Thema haben:

- Ausrichtung auf einen vierjährigen Lernzyklus, um günstige Bedingungen für die Einführung einer neuen Unterrichtsorganisation im Sinne erweiterter Lernformen zu schaffen, mit denen der Heterogenität der Lernenden begegnet werden kann.
- Ausrichtung auf eine formative und informative Beurteilung; im speziellen werden die Anstrengungen in Richtung auf die Praxis der Portfolio-Methode (vgl. unten) und der Selbstbeurteilung verstärkt.
- Im Zusammenhang mit dem Lernzyklus wurde beschlossen, dass auf Ende der Primarschule bzw. des zweiten Lernzyklus (3.–6. Klasse) Kernziele (objectifs-noyaux)³ anzustreben sind, die von einem breiten Lernverständnis ausgehen und nicht nur Fachlernziele, sondern auch übergreifende Kompetenzen beschreiben. Beispiele für solche Treffpunkte, die als mögliche Lernsituationen inklusive ihre Beurteilung vorliegen, sind in einer Publikation für alle Fächer erschienen (Genf, Département de l'instruction publique 1998a).
- Neben der eigentlichen Entwicklungsarbeit sind die Pilotschulen daran, Werkzeuge und Verfahren der Selbstevaluation aufzubauen, um zunehmend eigenständig die Wirksamkeit ihrer Entwicklungsschritte zu überprüfen.

3 Unter dem Begriff «objectif-noyau» wird im Genfer Projekt folgendes verstanden: Das Kernziel bezeichnet eine bedeutende, allgemeine Kompetenz auf hohem Niveau, die im Rahmen eines Lernzyklus und im Fachunterricht eine Vorrangstellung erhält. Ein Kernziel steuert die Formulierung und Vernetzung von Feilernzielen, indem es für Kohärenz und Struktur sorgt. Jedes Kernziel trägt auch zur Entwicklung von übergreifenden (transversalen) Kompetenzen bei, von denen zurzeit drei im Zentrum der Diskussion stehen, nämlich Kommunikationsfähigkeit, Problemlösevermögen, Eigensteuerung des Lernens und Handelns. Das Kernziel unterstützt die Planung von Unterrichtssituationen, die Steuerung von interdisziplinären Projekten und die Beurteilung von Lernenden in offenen Lernsituationen. Die Definition von Kernzielen bezieht sich auf beobachtbares Verhalten, das sich für eine Beurteilung eignet.

Der systemische Beurteilungsansatz in der Genfer Primarschulentwicklung

Von Monica Gather Thurler

Seit mehreren Jahren wird in den verschiedenen Reformansätzen auf der Notwendigkeit einer engen Verbindung zwischen neuen Beurteilungsmethoden, Überdenken des Schulleitbilds und erweiterten Lehr- und Lernformen bestanden. Im Sinne dieses Paradigmawechsels wird derzeit in Genf versucht, den Konflikt zwischen formativer, lernerfolgsorientierter und selektiver Bildungslogik zu überwinden. Siebzehn Lehrerteams arbeiten zurzeit intensiv im Rahmen der Vorbereitungsphase für die «Renovation» der Genfer Primarschule an der Vorbereitung eines umgreifenden systemischen Reformansatzes, der die Einführung neuer Schülerbeurteilungsmethoden lediglich als Teil einer neuen Lern- und Unterrichtspraxis behandelt. Ausgehend von der Idee verlängerter Promotionsintervalle geht es hierbei um die Entwicklung einer lernzielorientierten Beurteilungspraxis, die es erlaubt, komplexe Lern- und Verhaltensabläufe im Sinne von Kernaspekten zu beobachten, effizient zu steuern und auf ökonomische und breit verständliche Weise zu dokumentieren.

Aufgrund regelmässiger Beurteilungen und mit Unterstützung ihrer Lehrerin oder ihres Lehrers integrieren die Schüler progressiv die Bildungsziele des Schulsystems in ihre Denk- und Einstellungsmuster. Die Portfolioarbeit trägt dazu bei, dass sie sich aktiv in diesem Prozess engagieren und lernen, ihre bestehenden und noch zu entwickelnden Kompetenzen einzuschätzen und ihr Lernverhalten zu analysieren. Die Lehrerteams führen regelmässige Gespräche mit allen Eltern, während deren die Lernfortschritte (in 14 der 17 Schulen ohne Noten) dokumentiert und Massnahmen zur Optimierung des Lernens besprochen werden. Gegenstand der Diskussion ist zurzeit die Frage, ob die Erreichung – bzw. die Nichterreichung – der Lernziele nicht erst am Ende der Primarschule zertifiziert werden sollte. Mit anderen Worten: Die Zwischenbeurteilungen sollten in Zukunft lediglich als provisorische summative Etappenbeurteilungen im Dienste einer differenzierenden und lernprozesssteuernden Unterrichtsplanung wahrgenommen werden.

Es hat sich gezeigt, dass die Lehrkräfte in der ersten Entwicklungsphase viel Energie und Mühe investieren müssen, um sich mit den neuen Methoden und Formen der informativen und qualitativen Evaluation vertraut zu machen. Während dieser Phase benötigen sie Hilfe und Begleitung von aussen. Die durch die wachsende Erfahrung und durch die progressive Abnahme von Lernkontrollen eingesparte Zeit wird in die – gemeinsame – Entwicklung erweiterter und die formative Beurteilung integrierender Lehr- und Lernsituationen investiert. Sowohl umweltnahe und komple-

xe Problemlösesituationen als auch die formative und kontinuierliche Selbst- und Fremdbeurteilung ersetzen effizient die Noten als «Antrieb» zum Lernen. Nach einer anfänglichen Phase der Verunsicherung stehen die Eltern dieser Entwicklung positiv gegenüber, solange sie das Gefühl haben, in ausreichendem Umfang und auf verständliche Weise über die Lernfortschritte ihrer Kinder informiert zu werden. Gleichzeitig weisen die Diskussionen in den Schulen auf eine Reihe von Problem-bereichen hin, die es in der Folgezeit zu bearbeiten gilt :

- Der Zusammenhang zwischen prozess- und lernzielorientierter Beurteilung macht den Lehrkräften um so mehr Schwierigkeiten, als der Unterricht nicht sehr konsequent aufgrund langfristiger Kernlernziele geplant wird. Die langen Promotionsintervalle konfrontieren mit der zentralen Frage, wann noch gewartet und wann eine Auseinandersetzung mit diesem oder jenem Lerninhalt erzwungen werden sollte. Hinzu kommt das Problem der Massnahmen, die für Schüler zu treffen sind, die Gefahr laufen, die Lernziele nicht zu erreichen. Die Diskussionen über Sinn und Unsinn von Klassenwiederholung bzw. -überspringen sind noch im Gange. Solange hier keine klare Entscheidung getroffen wird, wird auch das Problem der Selektion kaum zu beseitigen sein.
- Es ist noch nicht klar, inwiefern eine effiziente Schülerbeurteilung nicht auch eine klarere Arbeitsteilung voraussetzt. Anders gesagt : Sollten Unterricht und Beurteilung nicht besser getrennt werden oder sind Didaktik und Beurteilung so eng miteinander verknüpft, dass eine Entflechtung nur künstliche Nebeneffekte verursacht? Denkbar wären hier Beurteilungsmodule, während deren eine Lehrerin oder ein Lehrer klassenübergreifend beurteilt. Oder, umgekehrt, Unterrichtsmodule – im Sinne von Blockunterricht –, in denen klassenübergreifend gelehrt und beurteilt wird. In dieser Perspektive erproben mehrere Schulen zurzeit neue Ansätze der Unterrichtsorganisation.
- Hinsichtlich einer künftigen Teilautonomie der Schulen stellt sich die Frage der individuellen und kollektiven Verantwortlichkeit für das Lernen der Schüler: innerhalb langer Promotionsintervalle (z. B. vier Jahre) wären zum Beispiel 4–5 Lehrpersonen verantwortlich für die Lernerfolge (und -misserfolge!) der ihnen anvertrauten Schülerinnen und Schüler.

In diesem Sinne werden künftig noch harte Diskussionen über die Rechenschaftslegung, Qualitätsstandards und die damit verbundenen Massnahmen zur Schulentwicklung stattfinden.

Projektziele

Das Projekt «Ganzheitlich beurteilen und fördern» unterstützt die gleichwertige Entwicklung der Selbst-, der Sozial- und der Sachkompetenz. Im Zusammenwirken von Selbst- und Fremdbeurteilung soll eigenständiges Lernen ermöglicht werden. Der Lernprozess geht von den individuellen Lernvoraussetzungen und Entwicklungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler aus und strebt die Erreichung der Lehrplanziele an. Die Mitteilung der Beurteilung erfolgt im Dialog. Grundlage bildet eine umfassende Beurteilungsdokumentation. Dazu gehören Selbst- und Fremdbeurteilungen, Lernkontrollen, verschriftlichte Lernreflexionen sowie ausgewählte Arbeiten, die den individuellen Lernprozess dokumentieren. In regelmässigen Beurteilungsgesprächen – dreimal in zwei Schuljahren – werden die Eltern von Kind und Lehrperson über die Lernfortschritte informiert. Über Fördermassnahmen und die Schullaufbahn wird gemeinsam zwischen Lehrkraft und Eltern unter Mitwirkung des Kindes entschieden.

Projektverlauf

Das Projekt ist 1988 gestartet worden. In der ersten Projektphase bis 1992 konnten sich die Lehrkräfte der 1. und 2. Klassen beteiligen. In der zweiten Phase ab 1993 wurde das Projekt auf die ganze Primarstufe (1.–6. Klasse) ausgeweitet. Ein Schulteam und die Schulpflege hatten zu entscheiden, auf welchen Stufen und zu welchem Zeitpunkt die erweiterte Beurteilung angewendet werden soll. Ab 1994/95 werden projekteigene Zeugnisse geführt. In den 5./6. Klassen wird im Rahmen des Übertrittsverfahrens ein projekteigener Beurteilungsbogen mit Selbst- und Fremdeinschätzung zu verschiedenen Zeitpunkten eingesetzt. Die ersten Übertritte in die Orientierungsstufe bzw. ins Untergymnasium erfolgten auf das Schuljahr 1996/97. Wie das Übertrittsverfahren nach GBF in der Praxis realisiert werden konnte, wurde in einer Interview-Befragung bei zehn beteiligten Lehrkräften erhoben. Das Verfahren verwendet statt Noten einen projekteigenen Beurteilungsbogen mit Kriterien in Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz, die den Anforderungsprofilen der Orientierungsstufe entsprechen. Viermal werden Selbst- und Fremdbeurteilungen vorgenommen, und in drei Elterngesprächen wird der Zuteilungsentscheid der Lehrkraft vorbereitet. Die beteiligten Lehrkräfte machten mehrheitlich positive Erfahrungen: Wahrnehmung und Begleitung des Kindes werden intensiver und individueller. Die Beurteilungsgespräche gewinnen an Qualität, denn Eltern und Kinder sind besser einbezogen und die Lehrkräfte formulieren genauer und klarer. Die negativen Erfahrungen einer Minderheit gründen auf der Unver-

einbarkeit von Selektion und Förderung, die offensichtlicher und belastender wird. Der zeitliche Aufwand steigt allgemein und speziell bei Grenzfällen (Luzern, Erziehungsdepartement 1997).

In der dritten Projektphase von 1998–2003 wird angestrebt, GBF in der 1./2. Primarklasse generell einzuführen. Es steht ein Angebot von jährlich vier Innovationskursen mit 80 Kursplätzen zur Verfügung. Neben dieser allgemeinen Einführung in der 1./2. Primarklasse wird eine ganzheitliche Beurteilung und Förderung als lokales Schulentwicklungsprojekt für ganze Schulteams angeboten. Das Angebot richtet sich an Klassen- und Fachlehrpersonen der Primarstufe, welche eine förderorientierte Beurteilung im Sinne von GBF in ihrem Leitbild verankern und dieses Vorhaben in ihrem Schulhaus (1.–6. Klasse bzw. 1.–4. Klasse) verwirklichen wollen. Im Schuljahr 1998/99 wurden an 19 Schulen alle Kinder der 1. bis 4. Klassen und an 7 Schulen alle Kinder der 1. bis 6. Klassen nach dem GBF-Konzept beurteilt und gefördert. Insgesamt beteiligten sich rund 320 Klassen mit 353 Lehrpersonen in 47 Gemeinden mit rund 6500 Schülerinnen und Schülern.

Ab Schuljahr 1998/99 gilt für die Berichterstattung eine verstärkte Schriftlichkeit mit regelmässigen Lernberichten der Lehrperson (Fremdbeurteilung) und der Dokumentation des Lernprozesses durch die Schülerinnen und Schüler (Selbstbeurteilung). Hierfür wurde eine GBF-Materialienmappe mit entsprechenden Instrumenten und Umsetzungshilfen geschaffen. In den 1.–4. Primarklassen hat GBF bei den Eltern, der Lehrerschaft und den Schulbehörden eine breite Akzeptanz gefunden. Nicht unbestritten ist die Umsetzung von GBF in der 5./6. Primarklasse. Obwohl GBF auch hier seit 1993 in einem Dutzend Klassen die Praktikabilität einschliesslich des Übergangs in die Sekundarstufe I erfolgreich erprobt hat, verzögern diffuse Selektionsängste der Lehrpersonen und ein manifester Aspirationsdruck der Eltern eine quantitative Ausweitung. Der Zeitplan für die nächsten Jahre sieht ab Schuljahr 2000/01 erste Evaluationsergebnisse der Forschungsstelle für Schulqualität und Schulentwicklung der Universität Zürich vor. Ende Schuljahr 2002/03 wird die Projektphase GBF III gemäss Erziehungsratsbeschluss abgeschlossen.

Weiterbildungskonzept

Das Weiterbildungskonzept im Projekt GBF zählt zu den aufwendigsten und wohl wirksamsten, die im Rahmen von Beurteilungsprojekten für einsteigende Lehrkräfte durchgeführt werden. In den Projektphasen I und II (1988–1998) besuchten die GBF-Lehrpersonen eine insgesamt zwölf-tägige, berufsbegleitende Fortbildung, die sich über zwei Schuljahre verteilte. Nach einer Einführungswoche in die Grundlagen einer erweiterten Beurteilung wurden die Lehrpersonen in den ersten

zwei GBF-Praxisjahren in regelmässig stattfindenden Arbeitskreissitzungen betreut. Die gegenseitigen Hospitationen im Unterricht und bei Beurteilungsgesprächen bildeten einen weiteren Schwerpunkt der Fortbildung. In der Projektphase III bis 2003 unterscheidet sich das Angebot für die zwei Zielgruppen. Die Fortbildung für ganze Schulteams erstreckt sich über drei Jahre. An schulinternen Fortbildungstagen und in der unterrichtsfreien Zeit werden drei Schwerpunkte gesetzt: 1. Kontrakt zur bevorstehenden Fortbildung und Entwicklung, 2. Einführung, Begleitung und Beratung mit Zwischenevaluation und 3. Einführung der kollegialen Praxisberatung mit Abschlussevaluation. Für die allgemeine Einführung von GBF an allen 1. und 2. Primarklassen konzentriert sich der Hauptteil der Fortbildung auf eine Schulwoche. Dieser folgen drei Halbtage sowie Hospitationen, die den Erfahrungsaustausch und die kontinuierliche Begleitung über zwei Schuljahre unterstützen.

**«Ganzheitlich beurteilen und fördern» (GBF) –
das Luzerner Schulentwicklungsprojekt zwischen
Anspruch und Wirklichkeit**

Von Pius Theiler, Amt für Unterricht des Kantons Luzern

Wie in jedem Schulentwicklungsprozess machen auch wir positive und negative Entwicklungserfahrungen. In der über zehnjährigen Projektstätigkeit müssen wir immer wieder erkennen, dass zwischen der Entwicklungsidee «Ganzheitlich beurteilen und fördern» und der konkreten Ausgestaltung und Umsetzung im Unterricht Differenzen bestehen. Die Anforderungen bzw. Zielsetzungen von «Ganzheitlich beurteilen und fördern» sind anspruchsvoll und daher nur mit Anstrengungen aller Beteiligten zu erfüllen. Eine qualitativ zufriedenstellende Umsetzung verlangt viel Geduld und ausreichende Entwicklungszeit. Sechs Entwicklungsziele sind definiert:

- Die Beurteilung ist primär auf Lernförderung ausgerichtet.
- Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz sind gleichwertig zu beurteilen und zu fördern.
- Als Bezugsgrössen für Beurteilungen gelten ausschliesslich stufenbezogene Lernziele sowie der individuelle Lernzuwachs der Schülerin oder des Schülers.
- Mit der Förderung der Selbstbeurteilungsfähigkeit der Schülerin oder des Schülers nimmt die Schule eine wichtige Aufgabe im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung wahr.
- Die Beurteilungsergebnisse und die daraus abgeleiteten Fördermassnahmen müssen zwischen den Beteiligten im Dialog kommuniziert werden.

- Regelmässig stattfindende Laufbahnentscheide (Promotion und Übertritt) werden von Kind, Eltern und Lehrperson gemeinsam erarbeitet und verantwortet.

«Ganzheitlich beurteilen und fördern» ist eine personenzentrierte Entwicklung, die verstärkt die lernende Person, d. h. die Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt rückt. Dies verlangt von den Lehrpersonen eine bewusste Rollenverschiebung. Sie sollen die Schüler vermehrt im Lernprozess beraten und ihre Eigenständigkeit fördern. Oder in Anlehnung an den bekannten Lehrsatz von Maria Montessori «Hilf mir, es selbst zu tun», dem Kind helfen, sich im Lernen selbst zu erkennen, zu beurteilen und zu fördern.

Dieser Anspruch verlangt ein offenes Unterrichtskonzept, d. h. einen Unterricht, der den Schülerinnen und Schülern genügend Entwicklungsraum für individuelles und selbstgesteuertes Lernen bietet und inhaltliche, arbeitstechnische und soziale Fähigkeiten fördert. In einem solchen Lernklima entfalten sich subjektive kreative und intelligente Lernstrategien und Lernleistungen, die im Erfahrungsaustausch zwischen den Lernenden als Lernmodelle modifiziert und übernommen werden. Offener Unterricht ermöglicht, über verschiedene Lernwege zum Lernziel vorzustoßen. Fehler werden als Chancen genutzt, um den eigenen Lernprozess zu überdenken und zu optimieren. Die Rückmeldungen und Beurteilungen basieren auf einem mehrdimensionalen, ganzheitlichen und damit pädagogischen Ansprüchen genügenden Leistungsverständnis mit folgenden Merkmalen: Diagnose der Lernvoraussetzungen, Planung der Lernentwicklungsmöglichkeiten, Ermutigung sowie die Förderung der Selbständigkeit. Die Feedbackkultur orientiert sich mehr am Prozess der Lernenden und ist nicht einseitig auf das Lernprodukt fixiert. Diese Ausprägung erweiterter Beurteilung unterstützt die Selbst- und Fremdsteuerung des Lernvorgangs und ist unverzichtbarer Bestandteil reflexiven Lernens.

Gerade aus diesem Anspruch erleben Lehrpersonen zunehmend deutlicher den belastenden Widerspruch zwischen fördernder und selegierender Beurteilung. Diese Unvereinbarkeit ist besonders deutlich beim Übertritt von der Primarstufe in die Sekundarstufe I spürbar und erfordert von den Lehrpersonen ein hohes Mass an Ambiguitätstoleranz. Bei Übergängen innerhalb der Schullaufbahn sind darum unterstützende Massnahmen eine wichtige Voraussetzung für die erfolgreiche Entwicklungsarbeit von «Ganzheitlich beurteilen und fördern».

Bilanzierend können wir die folgenden Aussagen von Lehrpersonen auflisten, die sie während der insgesamt sieben bis zehn Tage dauernden Weiterbildung im Schulentwicklungsprojekt «Ganzheitlich beurteilen und fördern» abgegeben haben:

Positive Entwicklungsmerkmale:

- die intensivere Beziehung zum einzelnen Kind
- die weniger defizitorientierte Beurteilung
- der bewusste Fokus auf individuelle Lernressourcen (Wandel im Kinderbild)
- die Heterogenität der Klasse als Chance für die Lerngemeinschaft (Sozialkompetenz)
- das wachsende Repertoire an offeneren Lehr- und Lernformen (offener Anfangsunterricht in Lesen und Schreiben)
- die Unterstützung der Eigenständigkeit (z. B. mit Lernpartnerschaften und Lerntagebüchern)
- die Gewährung vermehrter Entscheidungsfreiheit und Mitgestaltung des Unterrichts durch die Schülerinnen und Schüler
- die verbesserte Qualität der Beurteilungsgespräche mit Kind und Eltern
- das gestiegene Interesse an den individuellen Lernstrategien der Schülerinnen und Schüler
- die zunehmend spürbare Mitverantwortung der Eltern

Negative Entwicklungsaspekte:

- die ungenügend differenzierte Anwendung unterschiedlicher Bezugsnormen (Individualnorm, Lernzielnorm, Gruppennorm)
- die Vermischung der verschiedenen Beurteilungsfunktionen
- die schwierige und anspruchsvolle Gestaltung der Beobachtung, Beurteilung und Förderung von Fähigkeiten der Selbst- und Sozialkompetenz
- der zum Teil fehlende Einbezug der Eltern in den Entwicklungsprozess (Information allein genügt nicht)
- die mangelnde Transparenz und Verständlichkeit bei der Darstellung der Stufenlernziele gegenüber Schülern und Eltern
- die physische und psychische Belastung bei zu grossen Abteilungsbeständen
- die schwach ausgeprägte Verträglichkeit im Erleben von kulturellen Differenzen im Umgang mit ausländischen Schülern und Eltern

Entscheidend für einen positiven Veränderungsprozess der Lehrperson sind aber letztlich ihre pädagogische Grundhaltung und das kongruente Leistungsverständnis. Die Lehrpersonen der Primarstufe müssen sich noch bewusster distanzieren von der tradierten Vorstellung, die Schülerinnen und Schüler an ihren Fehlern zu messen, um ihnen – entsprechend der externen Forderung an die Schule – die ideale Position innerhalb unserer Gesellschaft zu ermöglichen. Die Lehrpersonen verwalten und selektieren Schülerinnen und Schüler unnötigerweise viel. Stattdessen sollten sie die selektive Beurteilung auf das notwendige Mass einschränken und vermehrt die Förderung individueller Ressourcen ins Auge fassen, indem sie

die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler noch besser zu erkennen versuchen.

Die pädagogische Grundhaltung und die Offenheit der Lehrperson gegenüber Veränderungsprozessen ist eine selbstverständliche Voraussetzung für Entwicklungen. Sie allein ergeben aber noch keine neue Praxis; eine solche wird erst durch die reflektierte Realisierung im täglichen Unterricht aufgebaut und erreicht.

Beurteilen im Fachunterricht: Mathematik und Fremdsprachen

Die Entwicklung der Beurteilung im Fachunterricht ist eng mit den fachdidaktischen Entwicklungen verbunden und von neuen Lehrplänen angeregt worden. Wie weit die Entwicklungen konzeptionell vorangeschritten sind und wie weit die Konzepte bereits in der Praxis umgesetzt sind, ist Gegenstand dieses Kapitels. Ein umfassender und detaillierter Bericht ist hier nicht möglich. Deshalb werden beispielhaft zwei Fächer herausgegriffen, nämlich die Fächer Fremdsprache und Mathematik.

Beurteilung im Fremdsprachenunterricht

Unter dem Titel «Evaluation und Selbstevaluation der Fremdsprachenkompetenz an Schnittstellen des schweizerischen Bildungswesens» lief im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms 33 zur Wirksamkeit unserer Bildungssysteme ein Teilprojekt, in dem von 1993 bis 1997 die Beurteilung im Zentrum stand und eine namhafte Weiterentwicklung möglich wurde. «Hauptanliegen des Projekts ist es, mehr Transparenz in bezug auf die im Fremdsprachenunterricht erreichten Kompetenzen und eine bessere Vergleichbarkeit der entsprechenden Abschlüsse zu ermöglichen» (EDK 1998, S. 67). Die Hauptziele bestanden darin, für alle Sprachen und Niveaus eine umfassende Skala mit Kompetenzbeschreibungen zu entwickeln und einen Prototyp eines europäischen Portfolios für Fremdsprachen zu erarbeiten, das Lernenden ermöglicht, ihre Kenntnisse und Fortschritte im Spracherwerb zu dokumentieren und gleichzeitig mit einem international anerkannten Referenzsystem zu vergleichen.

Die Skala wurde in einem aufwendigen Verfahren, das neben Experten auch Anwender einbezog, entwickelt. Es entstand eine zehnstufige, nach Schwierigkeitsgrad abgestufte Kompetenzskala für die Lernaspekte Interaktion, Hörverstehen

und Leseverstehen. Im Rahmen dieses Projekts wurde auch die Feststellung gemacht, dass die beteiligten Lehrkräfte für Fremdsprachen normalerweise den Beurteilungsmaßstab Klasse (Sozialnorm) und nicht den Maßstab Lernziel oder Kompetenzniveau (Kriterialnorm) verwenden. Als Ergebnis ihrer Beurteilung erhalten sie so Leistungsdifferenzen zwischen den Lernenden ihrer Klasse und keine Leistungsdifferenzen auf Skalen mit kriteriumsorientierten Kompetenzbeschreibungen, die einen Vergleich über einzelne Klassen hinaus erlauben würden. Nach Auskunft der Lernenden ist den wenigsten bisher eine Form von Selbstbeurteilung begegnet. Dieser Befund machte klar, was bei der Umsetzung bzw. Weiterentwicklung der Beurteilung im Fremdsprachenunterricht von entscheidender Bedeutung für die Wirksamkeit ist. Deshalb wurde ein Ansatz mit mehreren Ebenen gewählt:

- Eine erste Ebene bestand in der Verfügbarkeit von Beurteilungsinstrumenten wie dem Sprachenportfolio für die Selbsteinschätzung und Dokumentation der Kompetenzen und Lernfortschritte inner- und ausserhalb des Fremdsprachenunterrichts und den skalierten Kompetenzbeschreibungen für die Fremdbeurteilung und Selbsteinschätzung.
- Diese Instrumente und ihre Integration in den Unterricht waren im Sinne einer zweiten Ebene Thema und Ziel von Fortbildungsveranstaltungen.
- Als dritte Ebene wurde die Beratung von Institutionen bei der Weiterentwicklung ihrer Beurteilungssysteme genannt.

Diese Umsetzungsabsichten wurden unterstützt durch eine Videodokumentation und das internationale Interesse am Portfolio. Die Videodokumentation illustriert die Niveaus und Anforderungen, die sich aus den kriterienorientierten Kompetenzskalen ergeben. Sie kann zur Schulung von Lehrkräften wie zur breiten Information eingesetzt werden. An einer Tagung des Europarats in Strassburg (1997) wurde die Empfehlung an die Mitgliedsländer verabschiedet, den Portfolioentwurf breit zu streuen, zu erproben und schliesslich ein «Europäisches Sprachenportfolio» auszuarbeiten, das in Zusammenarbeit mit der Europäischen Union nach der Jahrtausendwende lanciert werden soll.

Es begann 1975

Das oben beschriebene Projekt zeigt den aktuellen Stand einer langjährigen Entwicklungsarbeit des Ende 1996 aufgelösten Ausschusses «Langue 2 – Fremdsprachenunterricht» der EDK. Der Ausschuss wurde im Anschluss an die Empfehlungen zur Reform und Koordination des Fremdsprachenunterrichts der EDK (1975) gebildet. Mit Reform waren u. a. die Vorverlegung des Beginns des Fremdsprachenunterrichts, neu formulierte und verstärkt auf Kommunikationskompetenz ausgerichtete Lernziele, Verbesserung der Aus- und Fortbildung sowie neue Lehrmittel gemeint. Die ersten Anstrengungen betreffend Verbesserung der Beurteilung und Vergleichbarkeit der Zertifizierung begannen in den frühen achtziger Jahren, als der

Ausschuss beauftragt wurde, «Treffpunkte am Übergang von der obligatorischen Schulzeit zu den Anschluss-Schulen» zu formulieren. Eine von drei Aufgaben der Treffpunkte bestand darin, «die Fertigkeiten des Schülers am Ende der obligatorischen Schulzeit, und zwar in den vier grundlegenden Bereichen des Hörverstehens, des Leseverstehens, des Sprechens und des Schreibens» zu beschreiben (vgl. EDK 1987, S. 33). Noch vor Erscheinen der Treffpunkte begann die Erarbeitung von ersten Instrumenten für die Beurteilung im kommunikativen Fremdsprachenunterricht: 1984 erschien ein Dossier des Ausschusses mit «Grundlagen zur Evaluation mündlicher Schülerleistungen» mit Denkanstössen und Praxisbeispielen aus allen Landesteilen. Eine systematischere Beschäftigung setzte im Anschluss ein. In der Romandie setzte sich der «Groupe Evaluation de l'apprentissage en allemand» mit der Frage auseinander, wie eine angemessene Beurteilung im kommunikativ ausgerichteten Fremdsprachenunterricht auszusehen habe: «Die formative, lernprozessunterstützende Beurteilung muss gegenüber der summativen, bilanzierenden gestärkt werden, was mit der Erarbeitung von praxistauglichen Materialien zu erreichen versucht wird. Die neuen Lernziele können nur umgesetzt werden, wenn sich auch die Beurteilung auf neue Kriterien abstützt» (Cardinet 1987).

In diese Reihe von Anstrengungen im Hinblick auf eine angemessene Beurteilung im Fremdsprachenunterricht lassen sich acht Tests einordnen, die vom Berner Amt für Bildungsforschung 1991 herausgegeben wurden (Walther 1991). Bei der Testkonstruktion wurden folgende Prinzipien verfolgt: Die acht Tests entsprechen den kommunikativen Zielsetzungen, denn zwei prüfen das Hörverstehen, drei das Sprechen, weitere zwei das Leseverstehen und einer das kommunikative Schreiben. Bei der Beurteilung der Bewältigung der «motivierenden Aufgabenstellung» (Kommunikationssituationen) sind nicht die negativen Abweichungen von der Sprachnorm ausschlaggebend, sondern die gezeigten kommunikativen Leistungen stehen im Vordergrund. Konsequenterweise werden auch nicht pauschalisierende Noten erteilt, sondern ein differenziertes Feedback mit einem Fähigkeitsprofil erstellt, das den Lernenden Auskunft gibt über ihre Leistungen in acht Teilbereichen.

Beurteilung zu formativen und/oder summativen Zwecken

Das Problem bei diesen Testvorlagen, wie bei allen Leistungsüberprüfungen, liegt darin, dass das Fähigkeitsprofil als Testergebnis nicht nur formativ, sondern auch summativ-selektiv verwendet werden kann: «Das Fähigkeitsprofil kann auch die Grundlage für die Begründung einer Zeugnisnote liefern» (Walther 1991, S. 35). Diese Art der Verwendung wird in der Praxis eine grössere Verbreitung haben, da sie die Lehrkräfte in die Lage versetzt, «Beweise» für die bekanntlich vage, sozialnormorientierte Notengebung zu liefern. Wieweit von der formativen Verwendung Gebrauch gemacht wird, wenn die summative einen hohen Entlastungswert bei der Notenvergabe verspricht, wäre zu überprüfen. Indikatoren für eine formative Verwendung wären:

- Fähigkeitsprofil und Test werden zu Beginn oder während einer Lernperiode eingesetzt bzw. genutzt und nicht nur am Ende in der Zeit vor der Vergabe von Notenzeugnissen.
- Ein Fähigkeitsprofil, auch ein zu summativen Zwecken erstelltes, wird zu Diagnosezwecken verwendet. Aufgrund der erstellten Diagnose wird ein individuelles Lernprogramm aufgebaut und durchgeführt, dessen Ziele als Bezugsgrößen für die Beurteilung von Fortschritten genutzt werden können.

Ausgehend von den «Treffpunkten am Übergang von der obligatorischen Schulzeit zu den Anschlusschulen» entstand zuerst der Bedarf nach summativ-zertifizierenden bzw. summativ-selektierenden Tests, die den Lernzielen und Ansprüchen der Treffpunkte entsprechen. Sie wurden von Rudolf Walther für Französisch als Fremdsprache und von Michelle Bovet für Deutsch als Fremdsprache ausgearbeitet und erprobt (1989–1993). Diese Ausarbeitung von Tests zur Erfassung der Sprachkompetenz am Ende der obligatorischen Schulzeit verfolgte zwei Zwecke:

- Die oben erwähnten Treffpunkte eines stärker kommunikativen Fremdsprachenunterrichts exemplarisch und verbindlich zu konkretisieren und vergleichbar zu machen.
- Die Tests sollten der neuen, kommunikationsorientierten Zielsetzung des Fremdsprachenunterrichts in der Praxis zum Durchbruch verhelfen.

Denn der Befund zum Fremdsprachenunterricht machte einen Rückstand der Praxis aus, wie Michelle Bovet und Georges Lüdi feststellen. Es «ist nicht zu übersehen, dass die Ausrichtung auf vorab mündliche, später auch schriftliche Kommunikationsleistungen mit zunehmender Schulzeit hinter traditionellere, wissensorientierte Lernziele zurücktritt. Dies hat zahlreiche Gründe. Neben teilweise mangelnder Akzeptanz – häufig beruhend auf einer erschreckenden Unkenntnis der Eigenarten der (mündlichen) Kommunikation seitens der Beteiligten – ist hier namentlich das Fehlen adäquater Evaluationsinstrumente zu nennen. So wurden und werden denn häufig nicht die Evaluationsformen den neuen Lernzielen angepasst; vielmehr wird der Unterricht mit zunehmenden Lernfortschritten und Selektionserfordernissen immer mehr auf die traditionellen, schriftlichen und wissensorientierten Evaluationsmodelle ausgerichtet. Grammatikkenntnisse z. B. werden den Kommunikationsbedürfnissen nicht, wie gefordert, untergeordnet, sondern in den Vordergrund gerückt und isoliert geprüft» (EDK 1994, S. 6), obwohl diese Lernziele in den neuen Lehrmitteln deutlich geringer gewichtet werden.

Die neuen Lernziele und die Didaktik des kommunikationsorientierten Fremdsprachenunterrichts sollen durch ebensolche Evaluationsmodelle gestützt und gefördert werden, indem Lehrkräfte die Möglichkeit erhalten, das Erreichen der

Lernziele mit geeigneten Instrumenten zu überprüfen und ihren Unterricht vermehrt auf diese Lernziele auszurichten (ebd., S. 6). Es wird hier auf den positiv bewerteten «Backwash»-Effekt von Abschlussprüfungen und Sprachzertifikaten gesetzt. Christoph Flügel zeigt die Wirkung dieses Effekts an zwei Beispielen, die vor allem an Schulen der Sekundarstufe II (Gymnasien, Berufsschulen, Diplommittelschulen) und an Instituten des Tertiärbereichs Gültigkeit haben:

- «Als man in Fremdsprachenprüfungen und den meisten bekannten Sprachzertifikaten und -diplomen auf die Übersetzung als Prüfungsteil zu verzichten begann, verschwand sie auch mehr und mehr aus dem Fremdsprachenunterricht.
- Als die Kontrolle des Hörverstehens als Prüfungsteil Aufnahme in Prüfungen, Zertifikaten und Diplome gefunden hatte, führte dies dazu, dass auch im Unterricht vermehrtes Gewicht auf diese Fertigkeit gelegt wurde» (EDK 1998, S. 103).

Lehrplankonforme Maturitätsprüfungen

Die allgemeine Zielformulierung im Bereich Sprachenlernen heisst Kommunikationsfähigkeit und setzt sich aus vier Teilkompetenzen zusammen:

- Hörverstehen in der Einweg- und Zweiwegkommunikation, also im Gespräch und beim Aufnehmen von Informationen aus den Medien
- Leseverstehen in verschiedenartigen schriftlichen Produkten
- mündlicher Ausdruck in interaktiven und monologischen Sprechsituationen
- schriftlicher Ausdruck in verschiedenen Arten

In dieser Aufzählung fehlen die Grammatik und der Wortschatz als eigenständige Kompetenz bzw. gesonderter Beurteilungsgegenstand. Sie werden nicht gesondert beurteilt, sondern im Rahmen der Überprüfung der Verstehens- und Anwendungskompetenzen berücksichtigt (vgl. EDK 1998, S. 8). Die Bedingungen für ein entsprechendes Beurteilungsverfahren haben vier Kriterien zu erfüllen:

- Fertigungsorientierung: Die Aufgabenstellung verlangt kommunikatives Handeln, bei dem die verschiedenen Kompetenzen kombiniert werden können.
- Realitätsbezug: Die Aufgabenstellung soll auf den künftigen Anwendungszusammenhang Bezug nehmen (Arbeitswelt, Hochschulstudium usw.)
- Verfahrenstransparenz: Die Bedingungen der Durchführung der Prüfung wie auch die Beurteilungskriterien müssen klar, eindeutig und verständlich sein.
- Gültigkeit der Zertifizierung durch vereinbarte Kriterien für verschiedene zu erreichende Kompetenzniveaus.

Die Berufsmaturitätsprüfung in den Fremdsprachen, die auf diesen Teilkompetenzen fusst, ist in eine mündliche und eine schriftliche Prüfung unterteilt, wobei die

erstere 15 Minuten und die zweite 90 Minuten dauert. Der mündliche Teil wird in Dreier- oder Vierergruppen durchgeführt. Dieser besteht aus einem Kurzreferat und einer Diskussion. Die Beurteilung erfolgt individuell. Schriftlich werden die Fertigkeiten in den vier Kompetenzen einzeln oder kombiniert geprüft, und der Gebrauch üblicher Hilfsmittel wie z. B. von Wörterbüchern ist erlaubt. Für den mündlichen wie den schriftlichen Teil werden Kriterien für die Bewertung vorgegeben, so z. B. Qualität und Dichte der Information, sprachliche Korrektheit und Adäquatheit. Mit Hilfe von Kompetenzskalen, die aus dem Sprachenportfolio oder aus anderen bestehenden und erprobten Skalen entlehnt werden, wird das Kompetenzniveau bestimmt.

Abschlusstests und Zertifizierungsverfahren sichern eine transparente, vergleichstaugliche Qualitätsbestimmung der erworbenen Kompetenzen (Output-Steuerung) und beeinflussen den Unterricht in Richtung auf die Reformziele von 1975 und 1986. Wie steht es aber um die formative Wirkung der Beurteilung, die Cardinet 1987 vorgeschlagen hat? Zwei Instrumente können sowohl für die formative als auch für die summative Beurteilung verwendet werden:

- Das Sprachenportfolio wird von den Lernenden selbst zusammengestellt und verlangt die Fähigkeit zur Selbsteinschätzung und -beurteilung. Das Portfolio ist nicht nur eine Dokumentation, sondern muss in verschiedenen Situationen vorgelegt und kommuniziert werden, so z. B. bei der Zertifizierung oder beim Eintritt in einen neuen Ausbildungsgang.
- Das Sprachenprofil, das als Ergebnis aus dem Test am Ende der Sekundarstufe I hervorgeht, sowie die Skalen kommunikationsorientierter Kompetenzbeschreibungen (vgl. oben) finden dann eine formative Verwendung, wenn sie als Orientierung für die Planung nächster Lernschritte dienen, d. h. wenn das Profil mit der Lehrkraft besprochen wird und die nächsten Lernschritte vereinbart werden. Die formative Verwendung der genannten Instrumente ist stark abhängig vom Lernverständnis und den didaktischen Prinzipien einer Lehrkraft. Die Beurteilungsinstrumente können die formative Beurteilungspraxis begünstigen, sind allein aber keine Garantie für eine Beurteilung, die in erster Linie das Lernen unterstützen soll.

Sicher ist heute, dass die Transparenz und die Vergleichbarkeit der erworbenen Kompetenzen bald 25 Jahre nach den Empfehlungen der EDK auf dem besten Weg sind, bei Verfahren der Zertifizierung und Diplomierung verbreitet wirksam zu werden. Eine weniger steuerbare Entwicklung erlebt die formative Beurteilung, die nur zum Teil mit Beurteilungsinstrumenten zu initiieren ist und vielmehr vom Fach- bzw. Berufsverständnis der Lehrkräfte abhängt.

Beurteilung im Mathematikunterricht

Treffpunkte, Richtlinien und neue Freiräume

Jede Beurteilung schulischen Lernens hat einen gemeinsamen Bezugspunkt: die Ziele des Lehrplans. Als die Neue Mathematik, seit Ende der sechziger Jahre in Erprobung, ab 1973 in der Westschweiz und in den achtziger Jahren überall in der Schweiz eingeführt wurde, nahm 1972 der Ausschuss Mathematik der Pädagogischen Kommission der EDK seine Arbeit auf. Ein Hauptziel des Ausschusses bestand darin, die Koordination zwischen den Kantonen und Regionen zu verstärken. In mehrjähriger Arbeit entstand ein breit abgestützter Konsens über «Treffpunkte und Richtlinien», die als nicht verbindliche «Empfehlungen zum Mathematikunterricht während der obligatorischen Schulzeit» verabschiedet wurden (EDK 1984). Sie enthielten eine Anzahl Lernziele und Grundsätze der Methodik des Mathematikunterrichts, die bei der Erneuerung von Lehrplänen und bei der Lehrmittelproduktion zu beachten und einzuhalten sind. Treffpunkte verlangen, dass in einem bestimmten Schuljahr bestimmte Fertigkeiten beherrscht und bestimmte Inhalte unterrichtet werden. Von den acht Treffpunkten ist der erste im 5. Schuljahr zu erfüllen: Die Schüler kennen die schriftlichen Verfahren für die vier Grundoperationen für natürliche Zahlen. Von den sechs Richtlinien sind fünf während der ganzen Schulzeit zu beachten, so z. B. der sinnvolle Einsatz mathematischer Hilfsmittel wie grafischer Darstellungen, Taschenrechner usw. oder die «Ausübung von geometrischen Aktivitäten sowohl im Raum als auch in der Ebene» (ebd., S. 18). Diese wenigen Treffpunkte und Richtlinien hatten in der Folge kaum Einfluss auf die Beurteilung im Mathematikunterricht.

Eine zweite Auflage der Treffpunkte und Richtlinien im Rahmen der Koordinationsbemühungen des Ausschusses Mathematik (Auflösung Ende 1996) erschien 1998. Unter dem Titel «Freiräume – Richtlinien – Treffpunkte» ging eine wesentlich erweiterte Neufassung in die Vernehmlassung. Neu wurden darin auf die didaktische Forschung eingegangen und daraus Konsequenzen für den Mathematikunterricht abgeleitet. Die Freiräume benennen «Rahmenbedingungen, in denen mathematische Begriffe wachsen können» (EDK 1998, S. 9). Stichworte sind: Aus Situationen lernen, aus Natur, Kunst und Technik lernen, aus Fehlern lernen, durch Kommunikation lernen, gemeinsam lernen. Das Dossier zum Thema Beurteilung sagt: «Eine traditionelle Schülerbeurteilung, die vorwiegend summativer Art ist, läuft den fundamentalen Ideen dieses Dokuments zuwider. Dies gilt insbesondere für die Freiräume. Hier müssen neue Beurteilungskonzepte ausgearbeitet werden» (EDK 1998, S. 36).

Diese Koordinationsbemühungen nehmen die Lehrplanentwicklungen der neunziger Jahre auf, in denen das Verhältnis von formativer und summativer Beurteilung diskutiert und der formativen Beurteilung mehr Raum und Gewicht gegeben

wird. Lehrpläne enthalten in der Regel ein Grundsatzkapitel zur Beurteilung. Auch Umsetzungshilfen zum Lehrplan, wie sie z. B. im Kanton Bern vorliegen, sind eine Möglichkeit, die Entwicklung der Beurteilung mit der Lernzielorientierung und vielfältigen Lern- und Unterrichtsformen abzustimmen (Bern, Erziehungsdirektion 1997).

Die summative Beurteilung wird durch Verfahren gestützt: Orientierungsarbeiten ...

Treffpunkte kantonaler Art sind durch den Lehrplan abgedeckt und werden von «Orientierungsarbeiten» im Rahmen der Übertrittsverfahren in die Sekundarstufe I unterstützt. Orientierungsarbeiten, die z. B. in allen Kantonen der Innerschweiz verbreitet sind, verfolgen den Zweck, die zu erreichenden Lernziele in der 5. und der 6. Primarklasse mit einem einheitlichen Verfahren zu überprüfen, um die möglichen subjektiven Einflüsse im Mathematikunterricht und bei der Bewertung der Mathematikleistungen zu minimieren. Unter dem Titel «Objektivierung des Lehrerurteils» wird seit 1990 im Kanton Luzern von den Lehrkräften die eigenverantwortliche Durchführung von zwei bis drei Orientierungsarbeiten in den Fächern Mathematik und Deutsch verlangt. Drei Ziele werden im Reglement genannt. Zur Objektivierung der summativen Beurteilung sollen Orientierungsarbeiten «dem Klassenlehrer den Stand der Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten seiner Schüler in bezug auf einen Teil der Grobziele des Lehrplanes aufzeigen» und «dem Klassenlehrer zur persönlichen Überprüfung des eigenen Notenmassstabes dienen». Gleichzeitig sollen die Orientierungsarbeiten auch formative Zwecke verfolgen, denn sie sollen «dem Klassenlehrer Hinweise geben, wo er die Schüler fördern kann, und ihm helfen, den Unterricht entsprechend zu planen» (Jost 1994, S. 1). Im zeitlichen Rahmen des Übertrittsverfahrens angesiedelt, dürfte der summative Charakter der Beurteilungen die formativen überschatten. Im Bewusstsein der Konkurrenz zwischen Förderung und Selektion merkt das Reglement an: «Die Ergebnisse der Orientierungsarbeiten dürfen weder zur Ermittlung der Zeugnisnoten noch zur Begründung des Zuweisungsentscheides verwendet werden» (ebd., S. 1). Diese Aussage wird auf der gleichen Seite unter den ergänzenden Hinweisen wieder abgeschwächt, wenn angemerkt wird: «Gleichwohl liefern die Ergebnisse Kriterien für Zuweisungsentscheide in die weiterführenden Schulen.» Solange Orientierungsarbeiten nur für den Zeitraum des Übertritts vorliegen, können sie ihren Doppelzweck, sowohl formativ als auch summativ einsetzbar zu sein, nicht erfüllen. Die summative Handhabung wird in diesem Zusammenhang mehr Gewicht erhalten, solange nicht für alle Schuljahre Orientierungsarbeiten vorliegen. Für alle Schuljahre plant der Kanton St. Gallen sogenannte Orientierungsmodule, die allenfalls den formativen Zweck erfüllen können. Bis 1999 sind vorerst Module für die 5./6. Klasse und die 1. Klasse der Realschule entstanden und erstmals in Gebrauch.

Jahresprüfung ...

Jahresprüfungen, früher auch Examen genannt, im Sinne der Lernzielsicherung in bestimmten Fächern sind wenig verbreitet. Zwei unterschiedliche Beispiele: Im Kanton Wallis sind die Jahresprüfungen ab der 3. Klasse der Primarschule obligatorisch. Diese Jahresprüfungen umfassen die Fächer Deutsch und Mathematik und dienen ausschliesslich der Orientierung der Lehrkräfte. Die Durchführung erlaubt ausserordentlich viel Spielraum. So können auch hausgemachte, repräsentative Prüfungen anstelle der offiziellen Prüfungen eingesetzt werden. Der Durchführungszeitpunkt ist im 2. Semester frei wählbar. Die Bewertung darf höchstens zu 25% in die Semesterbenotung einfließen. Auf der Orientierungsstufe werden die Jahresprüfungen Promotionsprüfungen und in der 9. Klasse Abschlussprüfungen genannt und sind fakultativ.

Im Kanton Appenzell-Innerrhoden werden die Vergleichsarbeiten von der 2. bis zur 6. Klasse im April/Mai durchgeführt. Begründung: «Lehrkräfte haben als Vergleichshintergrund für ihre Bewertung von Lernerfolgen und Prüfungsergebnissen nur ihre Klasse mit vielleicht 25, vielleicht aber auch nur mit 4–5 Kindern. Je kleiner die Gruppe, desto schwieriger ist es zu beurteilen, wie eine bestimmte Leistung oder ein Lerntempo einzustufen ist. Darum wird es auch schwierig, Noten oder sinnvolle Ratschläge für die Schullaufbahn zu erteilen. Hier können Vergleichsarbeiten eine Hilfe sein.» Im gleichen Zeitraum werden sie im ganzen Kanton durchgeführt, von den Lehrkräften korrigiert, zentral statistisch ausgewertet und eine Bewertungsskala festgelegt und zurückgemeldet, die als Vorschlag für die Notengebung verstanden wird. Wesentliche Unterschiede in den zwei Beispielen sind der Zweck und die Handhabung. Die Lernzielsicherung steht im Wallis im Vordergrund. Obligatorisch ist im Wallis die Durchführung zu einem selbstbestimmten Zeitpunkt und in der vollen Verantwortung der Lehrkräfte für die Durchführung und Auswertung. Lernzielsicherung durch eine verbesserte Vergleichbarkeit der erteilten Noten ist der Hauptzweck in Appenzell-Innerrhoden. Die Durchführung ist reglementiert und die Auswertung und Bewertung wird zentral vorgenommen. Summativen Charakter haben beide Prüfungsarten. Die Chance, dass die formativen Möglichkeiten genutzt werden, scheint im Wallis grösser, da die Verantwortung bei den Lehrkräften liegt und diese über den Stand der Schüler orientiert sind. Die Innerrhoder Lehrkräfte hingegen haben die Möglichkeit zur Einordnung der Leistungen ihrer Schüler durch einen kantonalen Vergleich. Dieses Verfahren unterstützt die summative Beurteilung bzw. die Notengebung und gibt keinen direkten Impuls für eine stärker formative Beurteilung.

Impulse für die formative Beurteilung

Die in erster Linie summativen Zwecken zuzuordnenden Verfahren, wie sie oben dargestellt worden sind, können auch formativ genutzt werden. Eine formative Nutzung ist allerdings nicht zwingend und deshalb von interessierten Lehrkräften

abhängig, die diese Gelegenheit wahrnehmen. Im Zusammenhang mit neueren Unterrichts- und Lernformen ist zu beobachten, dass sich zwischen Unterricht, Lernen und Beurteilen Überschneidungen ergeben, die eine formativ ausgerichtete Beurteilung unterstützen. Einige Beispiele sollen dies erläutern.

Das Mathematikforum XIV im Jahr 1992 widmete sich dem Thema «Erweiterte Lernformen und Mathematik». Vermehrt selbsttätiges und selbständiges Lernen als Mittel zur Erhaltung der Motivation wird mit seinen Anwendungsmöglichkeiten im Mathematikunterricht ausgeleuchtet. Denken, Sprechen und Schreiben über den eigenen Lernprozess, also über die erfolgreichen und weniger erfolgreichen Suchprozesse beim Lösen von Problemen, sind Beispiele metakognitiver Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernen. In der fächerübergreifenden Zusammenarbeit von Mathematik und Deutsch durch Peter Gallin und Urs Ruf wurde gezeigt, wie mit einem «Reisetagebuch» solche Lernwege formuliert und aufgezeichnet werden können. Aus der Sicht der Beurteilung sind solche metakognitiven Aufzeichnungen ein Element, das im Rahmen der Selbstbeurteilung gefördert werden muss.

Der Umgang mit Fehlern ist eine weitere Möglichkeit, die formative Beurteilung zu stärken. Fehler können einfach Ergebnisse von Fehlleistungen oder Abweichungen von der Norm sein. Diese Sicht ist an einem Defizitansatz ausgerichtet. Wenn aber Fehler zuerst als produktive gedankliche Leistungen gesehen werden, die in sich durchaus logisch sein können, allerdings nicht zum erwünschten Resultat führen, so muss der Weg der Überlegungen offengelegt werden, um das Denken der Lernenden kennenzulernen. Erst so ist eine wirksame Unterstützung möglich, die anregt, hinterfragt und Alternativen aufbaut. Das angemessene Verfahren ist die Fehlerdiagnose. Dominik Jost empfiehlt: «Sie notieren zusammen mit der Schülerin ein Protokoll des lauten Denkens und gehen Schritt für Schritt den Lösungsweg durch» (Jost et al. 1992, S. 30). «Solche mündlichen und schriftlichen Protokolle führen zu wichtigen Erkenntnissen von Fehlerstrategien und lassen neues Lernen zu» (ebd., S. 33). Wie das Reisetagebuch als selbständige Protokollform hat auch das Denkprotokoll zum Ziel, die Selbständigkeit der Lernenden zu entwickeln und zu fördern. Die Analyse dieses Denkens durch Lehrende und Lernende kann auch als eine Spielart der formativen Beurteilung gesehen werden.

Diese Auffassung macht den produktiven Charakter von Fehlern einsichtig. Problematisch wird diese Auffassung bei Prüfungen, wenn es darum geht, die Lernzielerreichung im bilanzierenden Sinne zu überprüfen. Geering schlägt vor, Prüfungen in Mathematik sollten wiederholt werden können, wenn davon ausgegangen werden kann, dass eine Fehlerquelle oder eine Lernlücke inzwischen beseitigt worden sind (Geering 1987). Damit wäre eine summative Beurteilung unter bestimmten Bedingungen formativ zu nutzen: Es darf auch nach der Prüfung dazu-

gelernt werden, was eigentlich eine Selbstverständlichkeit sein sollte. Doch sind die summativen Prüfungen in der Praxis häufig darauf angelegt, dass alle Lernenden zur gleichen Zeit zur Stoffüberprüfung antreten. Eine nachträgliche, zweite Chance würde die Bilanz verändern und die an der Klasse orientierte Notengebung verfälschen. Deshalb wird sie in der Regel abgelehnt. Summative und formative Beurteilung scheinen sich auszuschliessen. Das stimmt, wenn sich die summative Beurteilung an der Klasse und nicht an den Lernzielen als Vergleichsgrössen orientiert. Wenn die Beurteilung zu einem bestimmten Zeitpunkt eine selektive Bilanz, eine Rangliste der Leistungen in einer Gruppe (Klasse) verfolgt, widersprechen nachträgliche Korrekturen den Spielregeln. Wenn Beurteilung aber konsequent an Lernzielen ausgerichtet wäre und die Lernzielerreichung ein hartes Qualitätsmerkmal der Leistung der Lehrkraft und der Schule wäre, so würde einer späteren Lernzielerreichung nichts im Wege stehen.

Qualitätsevaluation im Mathematikunterricht

Die Wirkung von Mathematikunterricht auf die Lernenden wird seit längerer Zeit unter unterschiedlichen Fragestellungen untersucht. Eine erste Generation Untersuchungen zur Wirksamkeit betraf die Einführung der Neuen Mathematik und eines entsprechenden neuen Lehrplans in der gesamten Westschweiz und im Tessin, die ab 1973 sukzessive in den Klassen angewandt wurden. Die Einstellung der Lehrkräfte wie auch die Erhebung des Lernstandes der Schülerinnen und Schüler sowie Interviews mit Experten sollten Rückschlüsse erlauben auf die Akzeptanz des Konzepts der Neuen Mathematik (Perret 1988). In den neunziger Jahren begann sich die Schweiz an internationalen Vergleichsstudien zu beteiligen. Mathematik war in drei Studien mit weltweit je zwanzig und mehr beteiligten Nationen Gegenstand von Leistungsvergleichen. Dabei ging es immer um mehr als den blossen Leistungsvergleich zwischen Nationen aufgrund der erbrachten Testergebnisse, denn diese vermögen nur eine Rangliste hervorzubringen. Solche Ranglisten national unterschiedlicher Leistungen sind medienwirksam, sagen aber wenig über die Bedingungen des Lehrens und Lernens als der Voraussetzung für eine Leistung aus. Für ein besseres Verständnis des Zustandekommens einer Leistung wurden nicht nur Tests durchgeführt, sondern auch die Lernenden, die Lehrkräfte und die Schulleitungen befragt. Diese Variablen aus dem Kontext erfassten verschiedenste Bedingungsfaktoren wie Alter der Einschulung, Motivation der Lernenden, Lehrplan eines Landes bzw. eines Kantons, Klassengrösse, Unterrichtsformen. Solche Vergleiche sind aufschlussreich für die bildungspolitische Diskussion und für die Weiterentwicklung des Mathematikunterrichts auf solider Basis und zur Einschätzung bzw. Bewertung der Qualität von Leistungen einer beteiligten Einheit (Land, Kanton, Klasse). Die zwei Studien zum Thema Mathematik für verschiedene Altersgruppen sind:

- Kenntnisse der 13jährigen in Mathematik und Naturwissenschaften – ein internationaler Vergleich (IAEP II) (Moser 1992a). Diesem Vergleich folgte für die Schweiz eine Separatauswertung «Schulische Leistungen und Schulstrukturen» (Moser 1992b).
- Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler der 6. bis 8. Klassen und der Abschlussklassen der Sekundarstufe II (Third International Mathematics and Science Study [TIMSS]). Diese Studie führte zu vielen Auswertungen aufgrund von verschiedenen Fragestellungen. Die Reihe der Publikationen ist noch nicht abgeschlossen. Eine Hauptpublikation mit dem schweizerischen Beitrag ist unter dem Titel «Schule auf dem Prüfstand» erschienen (Moser et. al. 1997).

Eine Fortsetzung finden die internationalen Vergleichsstudien im OECD-Projekt PISA (Programme for International Student Assessment), in dem erstmals im Jahr 2000 die Kompetenzen in Lesen und 2003 in Mathematik gemessen werden und in dem die Schweiz erstmals von Anfang an mitarbeitet.

Fazit

Die Beurteilung im Mathematikunterricht gilt gemeinhin als eine der einfachsten, denn – so die verbreitete Meinung – in der Mathematik könne noch klar zwischen richtig und falsch unterschieden werden. Dies gilt allerdings nur dann, wenn einzig die in Prüfungen erarbeiteten Resultate zu bewerten sind und der Zweck der Beurteilung summativ-selektiv ist, wie noch häufig in Zeugnisnoten und bei Übertritten in eine nächste Schulstufe. Seit den siebziger Jahren hat die Neue Mathematik sukzessive den Mathematikunterricht grundlegend verändert, ohne dass dem neuen Lernverständnis eine neue Beurteilungskultur gefolgt wäre, die eine grosse Verbreitung gefunden hätte. Die Treffpunkte und Richtlinien der EDK von 1984 bildeten einen Minimalkonsens, der in der Lehrplan- und Lehrmittelarbeit zu berücksichtigen war und auf die Beurteilung keinen Einfluss nahm. Unterdessen haben verschiedene Entwicklungen im didaktischen und methodischen Bereich zu einem komplexeren Verständnis der Mathematik als Unterrichtsfach geführt. Damit wurde auch der Weg zu einer formativen Beurteilung geebnet und gleichzeitig die summative Beurteilung auf die lernzielorientierte Bezugsnorm zu verpflichten versucht.

Portfolio: ein vielseitiges Beurteilungsinstrument mit Zukunft

Der Begriff Portfolio hat umgangssprachlich zwei bekanntere Verwendungen als im Zusammenhang mit der Beurteilung: Aktenmappe und Briefftasche. Der französische Begriff Portefeuille bezeichnet den Wertpapierbestand im Bankgeschäft

oder den Geschäftsbereich eines Ministers. Weiter wird mit dem Begriff Portfolio eine Qualifikationsmappe bezeichnet, die außerschulisch oder ausserberuflich erworbene Qualifikationen dokumentiert (Behrens 1997).

Im Bildungsbereich ist der Begriff vor gut zehn Jahren in den USA und in England aufgetaucht. Das Portfolio meint im Bildungsbereich nicht die Dokumentation oder Auflistung von Qualifikationsarbeiten oder von Werken, wie sie etwa eine Künstlermappe enthält. Portfolio ist in der Definition von Paulson eine Sammlung von zielgerichteten Arbeiten eines Schülers oder einer Schülerin, das die Anstrengungen, Fortschritte und Leistungen in einem oder mehreren Lernbereichen zeigt. Die Sammlung muss unter Beteiligung der Lernenden entstehen. Die Beteiligung umfasst die Auswahl der Arbeiten, die Bestimmung der Kriterien für die Auswahl und für die Beurteilung. Das Portfolio enthält auch Belege für eine Selbstreflexion der Lernenden (Paulson et al. 1991). Es ist also eine Dokumentation, die anhand ausgewählter Arbeiten die Geschichte des Lernens erzählt.

Acht Merkmale bezeichnen Paulson, Paulson und Meyer (1991) als charakteristisch für ein Portfolio:

- Portfolios ermöglichen den Lernenden eine Selbstreflexion und die Reflexion über die Art des eigenen Lernens.
- Sie verlangen die Beteiligung der Lernenden bei der Auswahl von Unterlagen, denn es wird eine persönliche Geschichte erzählt.
- Sie geben Einsicht in die Arbeit der Lernenden und zeigen Entwicklungsschritte innerhalb der Schule, aber auch ausserhalb, wenn Beschäftigungen in der Freizeit dokumentiert werden.
- Sie sollen nur solche Unterlagen enthalten, die Lernende selbst ausgewählt haben.
- Alle Portfolios enthalten Informationen, die zeigen, welche Fortschritte in bezug auf die Lehrplanziele gemacht wurden.
- Sie werden nur dann mit Prüfungen ergänzt, wenn diese unberücksichtigte Informationen enthalten und für die Interpretation von Bedeutung sein können.
- Im Laufe des Jahres wechselt die Zusammensetzung des Portfolios. Während des Jahres sind auch unfertige und misslungene Arbeiten darin. Am Jahresende bestimmt der oder die Lernende, was sie öffentlich machen will.
- Eine sorgfältige Einführung ist notwendig. Sie kann mit Beispielen von Portfolios und durch das Miterleben der Auswahl anderer geschehen.

Wozu das Portfolio gut ist

Die Beurteilung mit Portfolios unterstützt in hohem Masse die Selbstbeurteilung und die Reflexion des Lernens (Metakognition). Die Wahl von bedeutungsvollen Arbeiten, die den persönlichen Lernprozess veranschaulichen sollen, verlangt eine intensive Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernstil und -weg. Dieses Sammeln von fertigen und im Entstehen begriffenen Arbeiten unter bestimmten Kriterien, eigenen wie fremden, ist nicht Selbstzweck. Die Sammlung von Zeit zu Zeit zu präsentieren und dabei die damit verbundene Lerngeschichte zu kommunizieren, ist ein zweiter wesentlicher Zweck des Portfolios. Da ist zunächst die Lehrkraft, die an der Präsentation und der Erläuterung der verschiedenen Phasen des Lernens interessiert ist. Sie erhält dabei nicht nur Informationen über das Lernen, sondern auch Rückmeldungen zur Wirkung ihres Lernarrangements. Weiter kann das Portfolio einem weiteren Personenkreis präsentiert und kommentiert werden, so z. B. den Eltern im Sinne der Berichterstattung aus der Schule, oder einer nachfolgenden Lehrkraft, die damit den Lernstand und die Lernstrategien kennenlernen kann.

Das bewusste und begründete Zusammenstellen und die Kommunikation des Portfolios hat stark formativen Charakter. Die summative Beurteilung kommt dann ins Spiel, wenn das Portfolio als abschliessende Gesamtbeurteilung verstanden wird, weil auf seiner Grundlage eine Qualifikation oder Berechtigung ausgesprochen werden soll. Die Trennung zwischen formativer und summativer Verwendung des Portfolio ist nicht durch das Instrument gegeben, sondern durch den bewusst gesetzten Zweck, den es erfüllen soll. Dass die Trennung unter bestimmten Umständen nicht durchzuhalten ist, zeigt ein Beispiel am Schweizerischen Institut für Berufspädagogik (SIBP; vgl. unten).

Bedingungen für das Gelingen des Portfolio-Konzepts

Das Portfolio-Konzept kann nun nicht einfach als immer gelingendes Muster für die Einführung von Selbstbeurteilung, für eine kommunikative Form der Berichterstattung und eine Stärkung der formativen Beurteilung verstanden werden. Das Portfolio kann diese Ansprüche nur einlösen, wenn seine Einführung einhergeht mit einem bestimmten Lern-, Unterrichts- und Beurteilungsverständnis. Das Lernen muss verstanden werden als ein individueller, vom Lernenden gesteuerter Aneignungsprozess, der sich im Austausch und in der Auseinandersetzung mit den Lernangeboten vollzieht. Dieses Lernverständnis zieht ein Unterrichtsverständnis nach sich, das auf dem Lehrplan aufbauend Lernziele und Anforderungen formuliert und das Lernen im Unterricht so aufbaut, dass individualisierend und differenzierend mit einer Vielfalt von Lernformen auf die Voraussetzungen und Bedin-

gungen der einzelnen Lernenden eingegangen wird. Gleichzeitig wird diesen mehr Verantwortung für das Lernen übertragen. Aus den Voraussetzungen, die sich aus dem Lern- und Unterrichtsverständnis ergeben, kann ein fundiertes Beurteilungsverständnis entstehen, das für die gelingende Einführung und Praxis eines Portfolios grundlegend ist.

Beispiele von Portfolios in der Schweiz

Dokumentierte praktische Beispiele von Portfolios gibt es in der Schweiz noch wenige. Vier Beispiele unterschiedlichster Art sollen hier gezeigt werden. Sie unterscheiden sich im Verwendungszweck und bezüglich der Bildungsstufe. Es wird damit erneut deutlich, dass das Konzept Portfolio keine eng definierten Verwendungsgrenzen kennt, d. h. dass bei jeder Verwendung immer auch gesagt werden muss, welche Hauptzwecke verfolgt werden.

Portfolio in der Weiterbildung von Lehrkräften der Berufsschule

Seit 1995 wird am SIBP das Portfolio-Konzept bei der Zusatzausbildung von Lehrkräften für den Unterricht von Berufsmaturanden eingesetzt. Das Portfolio kommt beim Ausbildungssegment «Allgemeine Didaktik» zum Zug. Schwerpunkte der Ausbildung sind die Umsetzung des Rahmenlehrplans, erweiterte Lehr- und Lernformen, fächerübergreifender Unterricht und die Beurteilung. Der Lernansatz ist individuell geprägt, denn subjektive Theoriebildung wird mit biografischer Arbeit unterstützt. Unterschiedlich verlaufende Lernprozesse verlangen nach einer angepassten Evaluation dieses Lernens. Das Portfolio wird ab Kursbeginn als lernbuchartiger Ordner eingeführt. Das Portfolio ist derart nicht nur Dokumentation der Ergebnisse, sondern auch ein Mittel zur Steuerung des Lernprozesses, denn es enthält Arbeitspläne, Arbeitsaufträge und Besprechungsresultate. Gegen Ende der Ausbildung wird ein «Integrationstext» verlangt, der die geleistete Arbeit zusammenfasst, den Lernprozess aufrollt und einen Ausblick enthält. Die Kursleitung führt mit allen Teilnehmenden ein vertrauliches Gespräch über die geleistete Arbeit. Formative Verwendung findet das Portfolio, wenn es im Laufe der Lernprozesse als kommunikative Grundlage genutzt wird. Summativ wird das Portfolio verwendet, wenn es als Grundlage für ein abschliessendes, bewertendes Gespräch verwendet wird. Diese Trennung stellt im Projekt am SIBP eine Schwierigkeit dar, denn beide Verwendungszwecke lassen sich nicht konsequent trennen, wenn die gleichen Unterlagen zu Lernprozessen und Lernprodukten sowohl in formativem als auch später in summativem Sinne beurteilt und besprochen werden. Dieser Schwierigkeit wollen die Projektverantwortlichen damit begegnen, dass das Portfolio über die ganze Ausbildungszeit geführt wird und dass das Prüfungsgespräch von der Portfolioarbeit abgetrennt werden soll (Behrens 1997).

Das Portfolio in der Primarschule in Genf und Luzern

In Genf werden jährlich dreimal Beurteilungen an die Eltern kommuniziert. Versuchsweise wurde in zwei Klassen mit 10- und 12jährigen der zweite Termin der Berichterstattung (Februar/März) als Gespräch zwischen Schülern, Lehrpersonen und Eltern durchgeführt. Das Portfolio wird von den Lernenden zusammengestellt und verstärkt damit die formative und metakognitive Auseinandersetzung der Lernenden mit ihrer Lernarbeit. Als zweiter Zweck wird das Portfolio als Vorlage und Leitfaden im Rahmen eines Beurteilungsgesprächs verwendet. In einer Evaluation wurden die Erstellung des Portfolio in der Klasse, seine Verwendung im Gespräch und die Meinungen der am Gespräch beteiligten Personen einbezogen. Als Vorteile stellten sich dabei der aktive und selbstverantwortliche Einbezug der Schülerinnen und Schüler, der verstärkte Austausch zwischen dem schulischen und dem familiären Milieu, die Wertschätzung der Schülerinnen und Schüler und ihrer Arbeiten heraus. Es wurde unter anderem festgestellt, dass die Schüler gelernt haben, aus ihren Unterlagen Dokumente auszuwählen, die ihre Stärken und Schwächen repräsentieren, ihre Auswahl zu begründen, ihre Aktivitäten zu analysieren und ihre Meinung der Ansicht der Lehrkraft gegenüberzustellen (Weiss 1996, S. 27). In Luzern ist im Projekt «Ganzheitlich beurteilen und fördern» die Selbstbeurteilung ein wichtiger Bestandteil. Im Sinne der Selbstbeurteilung wird für jedes der drei Beurteilungsgespräche pro zwei Jahre eine Mappe mit Berichten und Dokumenten bereitgestellt, die den «Lernvorgang» dokumentieren: «Das Kind berichtet von seinen Lernerfahrungen und zeigt ausgewählte Arbeiten.» Selbst wenn in diesem Projekt der Begriff Portfolio nicht verwendet wird, zeigt die Praxis viele seiner Merkmale (Luzern, Erziehungsdepartement 1998).

Das Europäische Sprachenportfolio

Im Vergleich mit den vorhergehenden Beispielen handelt es sich beim Sprachenportfolio um eine inhaltlich eingeschränkte Version, die aber über die Grenzen hinweg eine normierte Anwendung vorsieht und ein Leben lang verwendet und erweitert werden kann. Das Sprachenportfolio ist eine strukturierte Sammlung von Dokumenten, die die erworbenen sprachlichen Kompetenzen transparent, umfassend und differenziert wiedergibt. Das Sprachenportfolio soll den Lernenden zu lebenslangem Sprachenlernen motivieren, die Lehrenden über die Sprachkompetenzen der Lernenden informieren und bei Bewerbungen eine Einstufung der sprachlichen und interkulturellen Kompetenzen ermöglichen. Das «Europäische Sprachenportfolio für Jugendliche und Erwachsene» ist unterteilt in:

- Übersicht: eine Selbstbeurteilung zur persönlichen Beherrschung von verschiedenen Sprachen nach einem sechsstufigen differenzierten Raster, Sprachenpass, Sprachenbiografie und Dossier.
- Sprachenpass: eine Sammlung von Diplomen und Zertifikaten, die nach einer international verbindlichen sechsstufigen Skala bewertet werden. Ergänzt

wird diese Sammlung durch weitere Sprachlernerfahrungen wie kontinuierliche Briefkontakte und Projektwochen.

- Sprachlernbiografie: Chronologische Auflistung der institutionellen und ausserinstitutionellen Lernphasen und Spracherfahrungen sowie der damit verbundenen Entwicklungen und Fortschritte. Sechs Checklisten unterstützen die Selbsteinschätzung der Lernenden bei der Beurteilung ihres Niveaus in der rezeptiven oder produktiven Bewältigung von Alltagssituationen.
- Dossier: Dieses enthält verschiedene persönliche Arbeiten, die die sprachliche Kompetenz nach verschiedenen Kriterien illustrieren (Bitter 1997).

Die vier Beispiele von Anwendungen der Portfolio-Methode zeigen die Vielfalt der Verwendungsmöglichkeiten. Was ein Portfolio ist, entscheidet sich in der Konzeption eines jeden einzelnen Portfolios und seiner Verwendung. Es ist von Fall zu Fall festzulegen, welche Haupt- und Nebenziele verfolgt werden, wie das Portfolio genutzt werden soll, welche Akteure welche Rolle übernehmen, welche Kriterien für die Auswahl von Dokumenten gelten sollen, ob formative und/oder summative Zwecke angestrebt werden usw. Die Beliebigkeit, die diesem Instrument nachgesagt wird, wird mit einer klaren Konzeption behoben.

6. EVALUATIONEN VON BEURTEILUNGS- PROJEKTEN

Untersuchungen zur Wirksamkeit von Beurteilungsprojekten sind in den neunziger Jahren zahlreicher geworden. Das Interesse an der Frage, wie weit die angestrebten Ziele einer veränderten Beurteilungskonzeption erreicht wurden, ist deutlich gestiegen. Die finanziellen und personellen Ressourcen für Evaluationen, die in der Regel beträchtlich sind, werden aus verschiedenen Gründen bereitgestellt.

Ziel- und Methodenvielfalt

Die Gründe für eine Evaluation liegen einerseits in einer grundsätzlichen Skepsis gegenüber Neuerungen, da diese erst im praktischen Vollzug sicht- und erlebbare Wirkung zeigen, andererseits im Interesse der Projektleitungen und der Projektbeteiligten selbst, die sich für gesichertes Wissen über den Veränderungsprozess und die Zielerreichung interessieren.

Die Zielsetzungen und Grundfragen einer Evaluation setzen sich aus den folgenden Interessen zusammen und sind je nach Projekt unterschiedlich gewichtet:

- Rechenschaft über die Wirksamkeit gegenüber den Auftraggebern, meistens Erziehungsdirektionen, und gegenüber den Betroffenen
- Aufklärung über die Akzeptanz der Beteiligten den neuen Formen und Verfahren gegenüber
- Informationen über die Praktikabilität der eingesetzten Verfahren und Instrumente und den notwendigen Aufwand bzw. über die Belastung
- Untersuchung des Einführungsprozesses als einer Bedingung für die Zielerreichung
- Untersuchung der erhofften Wirkung auf die Lernenden, die Lehrkräfte und die Eltern sowie auf den Unterricht, das Lernen und die soziale Interaktion
- Wie entwickeln sich die Leistungen unter den neuen Bedingungen des Beurteilens?
- Fakten zu den Bedingungen des Gelingens bzw. Misslingens als Entscheidungsgrundlagen für eine Projektfortsetzung bzw. Projekterweiterung

Ein Blick auf eine Auswahl von Evaluationen, nämlich diejenigen in den Kantonen Appenzell-Ausserrhoden, Bern, Solothurn, Basel-Stadt, Waadt, Obwalden und

im Fürstentum Liechtenstein (Oberholzer et al. 1995; Anliker & Röthlisberger 1997; Bätz et al. 1998; Obwalden 1996; Christen 1984; Vögeli-Mantovani 1998; Buff & Rohner 1989; Buff 1990; Salm 1994; Gather Thurler et al. 1996) zeigt ein höchst unterschiedliches Bild, das einen Vergleich erschwert. Allein schon die Projekte als Ausgangspunkt für eine Evaluation unterschieden sich in vielen Merkmalen. Es handelt sich einerseits um Schulversuche, bei denen Schulen oder einzelne Lehrkräfte eine veränderte Beurteilungspraxis erprobten, andererseits um generelle kantonsweite Einführungen einer neuen Beurteilungspraxis. Unterschiedlich sind auch die eingesetzten Ressourcen, die zu erprobenden oder einzuführenden Verfahren und Instrumente, das Verständnis der angestrebten Ziele.

Unterschiedliche methodische Ansätze

Zu den Projektunterschieden kommt die Wahl verschiedener Ziele und Methoden der Evaluation. Bei den Zielen fehlt die Erhebung der Zufriedenheit, verstanden als Akzeptanz, Praktikabilität oder Mass der Belastung selten. Auch gehören die Wirkung auf den Unterricht und die Interaktion häufig zu den Evaluationszielen. Wenn andere Ziele nicht explizit aufgeführt werden, so sind sie meist nicht prioritär, aber mitgemeint.

Beauftragte für die Evaluation: Konzeption und Durchführung der Evaluationen wurden entweder kantonsintern an eine andere Institution vergeben (BS Primarschule, OW, VD) oder ausserkantonale (AR, SO, BS Orientierungsschule) oder projektnahen Personen wie Experten oder Projektbegleitern übertragen (FL, BE).

Stichprobe: Die beteiligten Lehrkräfte und Eltern werden in alle Evaluationen einbezogen ausser in der Berner Evaluation 1994, wo die Lehrkräfte fehlen. Die Behörden werden explizit in OW und BS (Primarschule) genannt.

Quantitative vor qualitativen Methoden: Fragebogen wurden am häufigsten angewandt, wobei neben den standardisierten Antworten auch zu freien Antworten oder Bemerkungen eingeladen worden ist. Eher selten wurden andere Befragungsmethoden angewandt. Eine Ausnahme bildet FL, wo ein Methodenbündel mit halbstandardisierten Interviews, standardisierten und teilstandardisierten Fragebogen und Leistungsmessungen zum Zuge kam.

Messzeitpunkte: In der Regel wurde nach Ablauf einer Einführung (SO, OW, VD, AR) oder gegen Ende eines Versuches eine Datenerhebung durchgeführt (BE). Zwei von vier Studien im Fürstentum Liechtenstein sowie an der Basler Orientierungsschule und im Kanton Bern erhoben die Daten mehrmals und schufen so die Voraussetzung für Längsschnittergebnisse.

Kontrollgruppen: Neben den Versuchsklassen oder Projektschulen sind in zwei quantitativen Studien des Fürstentums Liechtenstein und in der Berner Evaluation auch Kontrollklassen untersucht worden.

Das umfangreichste Methodenrepertoire wurde im Fürstentum Liechtenstein in vier voneinander unabhängig durchgeführten Evaluationen eingesetzt:

- Die Teams der zwei Projektschulen führten die Elternbefragung selbst mit zwei nicht identischen Fragestellungen und Instrumenten durch.
- Die Vertreter der Universität Freiburg erhoben mit standardisierten Fragebogen zu vier Zeitpunkten und mit 21 Variablen, wie die Bemühungen der Lehrkräfte um eine formative Beurteilung und erweiterte Lernformen von den Schülern wahrgenommen wurden.
- Ein Mitglied der Expertengruppe führte Einzel- und Gruppeninterviews in den zwei Projektschulen Ruggell und Vaduz Äule mit den Lehrerinnen und Lehrern, einer Auswahl von Schülerinnen und Schülern und der Vertretung der Eltern, um zu «überprüfen, inwiefern das Projekt Schülerbeurteilung und Schulentwicklung tatsächlich zu einer grundlegenden Veränderung der Lern- und Lehrpraxis beigetragen hat» (Gather Thurler et al. 1996, S. 41).
- Die ordentliche Übertrittsprüfung in die Sekundarstufe I diente als Vergleichsgrundlage zur Überprüfung der Leistungsfähigkeit der Projektklassen mit den Kontrollklassen.

Ergebnisse aus verschiedenen Projekten

Die Ergebnisse der Evaluationen werden hier selektiv vorgestellt. Herausgegriffen werden solche, die auf ähnliche Fragen in mehreren Projekten eine Antwort geben und damit – bei allen Unterschieden der einzelnen Projekte und Evaluationen – eine Tendenz erkennen lassen. Weiter interessieren die Ergebnisse aus zwei Projekten besonders, deren Evaluation über die Fragen zur Beurteilung hinausgeht (FL und BS).

Hohe Akzeptanz gegenüber den neuen Beurteilungsverfahren

Die neuen Formen der Berichterstattung, wie das Beurteilungsgespräch und die Lernberichte, stossen auf eine sehr hohe Akzeptanz der beteiligten Eltern und Lehrkräfte. Dies trifft nicht nur auf Versuchsprojekte zu, sondern auch auf gebietsweit generelle Einführungen. Das war nicht immer so. Die tiefste Zustimmung für

alternative Formen wurde 1984 in der Waadt erzielt, wo 70% der Eltern für die erste Primarklasse und nur noch 43% für die zweite Klasse einer Berichterstattung ohne Noten den Vorzug gaben. Die Resultate aus den Evaluationen von generellen Einführungen (AR, SO, OW) zeigen, dass die gewählten Formen von den betroffenen Eltern eine hohe Zustimmung erhielten. In Appenzell-Ausserrhoden, wo ebenfalls die Eltern der Kinder in den ersten zwei Primarklassen befragt wurden, machte das Beurteilungsgespräch 87% der Eltern ganz allgemein und weitere knapp 9% eher zufrieden, und 98% halten den Lernbericht der Lehrkraft für wichtig oder eher wichtig. Auch die Selbstbeurteilung der Kinder in diesen Klassen finden 91,0% wichtig oder eher wichtig. Ähnlich hoch fielen die positiven Einschätzungen der Eltern der Kinder in den 1.–3. Klassen in Solothurn und in den 1.–4. Klassen in Obwalden aus. In Solothurn werden die Eltern mit einem Beurteilungsgespräch und einem knappen, die Zielerreichung in Mathematik und Sprache enthaltenden Zeugnis informiert. Ihre Einstellung gegenüber dem Gespräch ist bei 84% sehr gut oder gut, gegenüber dem Zeugnis liegt die Zustimmung bei 83%. Die Solothurner Kinder finden das Beurteilungsgespräch, an dem sie selbst teilnehmen, zu 70% gut oder sehr gut; weitere 27% finden es mittelmässig. In Obwalden ist zwar die grundsätzliche Zustimmung der Eltern zu den neuen Formen mit 71% nicht besonders hoch, steigt aber bei Detailfragen: 94% meinen, eine klare, offene Information zu erhalten, 95% fühlen sich umfassend informiert, und 86% schätzen den Dialog. Die Evaluationen der zwei Berner Schulversuche werden hier angeführt, weil die Versuche auf der Sekundarstufe I stattfanden und neben einer neuen Beurteilung auch eine strukturelle Neuorganisation erprobt wurde. Die Eltern der austretenden Schülerinnen und Schüler beurteilen die Beurteilungsgespräche in hohem Masse als sehr gut oder gut, in Bern-West mit 98% und in Spiegel bei Bern mit 70% der Teilnehmenden. Dass pro Jahr ein obligatorisches Gespräch stattfindet, reicht für 70% bzw. 63% der Eltern aus, und je etwa 20% meinen, dies genüge teilweise. Das Beurteilungsgespräch wird einem schriftlichen Bericht als Alternative vorgezogen, nämlich mit 70% zu 22% bzw. 67% zu 15%.

Generelle Einführungen notenloser Formen der Berichterstattung an den unteren Klassen der Primarschule können mit der Zustimmung der Eltern rechnen. Allerdings ist das Notenzeugnis noch gegenwärtig. In mehr als zufällig zahlreichen Bemerkungen (AR), oder wenn danach gefragt wurde (SO, BS Primarstufe), äusseren die Eltern den Wunsch, sowohl Notenzeugnis als auch einen Lernbericht zu erhalten, oder/und sie wünschen ein Beurteilungsgespräch.

Ein ähnliches Bild zeigt sich bei den Lehrkräften in denselben Kantonen. 1984 waren die Lehrkräfte in der Waadt mit 83% für die notenlose Berichtsform in der ersten Klasse, für die zweite Klasse waren es nur noch 56%, mit der Begründung, dass die Promotion mit Noten nach der zweiten Klassen die bessere Kommunika-

tionsgrundlage sei. 14 Jahre später gaben die Lehrkräfte der gleichen Klassen in Appenzell-Ausserrhoden deutlich positivere Einschätzungen ab: Als gute oder eher gute Unterstützung ihrer Beurteilungsarbeit erachteten 100% das Beurteilungsgespräch, knapp 78% den von ihnen zu verfassenden Lernbericht und 92% die Selbstbeurteilung der Kinder. In Solothurn finden 92% der Lehrkräfte aus den ersten drei Primarklassen das Beurteilungsgespräch gut oder sehr gut. Dem Zeugnis stehen sie skeptischer gegenüber, nämlich nur 52% halten die jetzige Form für gut oder sehr gut. In Obwalden bewerteten 84% der betroffenen Lehrkräfte die gewählte Form als positiv.

Die Bereitschaft der Lehrkräfte zu neuen Berichtsformen ist gestiegen. Die Frage ist nicht mehr, Noten oder eine andere Form, sondern: Welche andere Form passt am besten zur persönlichen Beobachtungs- und Beurteilungspraxis? So ist z. B. die mässige Unterstützung durch den Lernbericht (AR) nicht als Absage an diesen zu verstehen, sondern als Wunsch von etwa einem Viertel der Lehrkräfte, den Lernbericht zu überarbeiten und damit praktikabler zu machen.

Ergebnisse zur Wirksamkeit

Die Wirksamkeit der neuen, stärker formativen Beurteilung auf den Unterricht, das Lernen und die Interaktion in der Praxis wurde im Fürstentum Liechtenstein mit zwei Studien untersucht. In beiden Fällen wurde nicht nach dem häufigsten Muster vorgegangen, nämlich dass ein Fragebogen nur zu einem Zeitpunkt zur Datenerhebung eingesetzt wurde, sondern ein Fragebogen war zu vier verschiedenen Zeitpunkten von den Schülern und Schülerinnen zu beantworten bzw. es fanden Interviews mit allen Gruppen von Beteiligten statt. Aus diesen Studien sind Resultate hervorgegangen, die über die Selbsteinschätzung von Lehrkräften mittels Fragebogen hinausgehen und damit für die Beurteilung der Wirksamkeit mehr erwarten lassen. Die quantitative Untersuchung der Wirkung auf die Kinder der Projektschulen, durchgeführt unter der Leitung von Fritz Oser und Richard Klaghofer von der Universität Freiburg, überprüfte 21 Variablen in vier jährlichen Messungen im Zeitraum von vier Jahren. Sie zogen auch Kontrollschulen zum Vergleich bei. In einer vierstufigen Schätzsкала konnten die Kinder zu konkreten Aussagen ihren Grad der Zustimmung eintragen («stimmt genau» bis «stimmt gar nicht»). Hochsignifikante Unterschiede zugunsten der Projektschulen ergaben sich bei den folgenden Variablen: Kooperation zwischen Lehrkräften und Kindern, Individualisierungsgrad (d. h. die Individualisierung ist in den Projektschule ausgeprägter), Hilfsbereitschaft, Selbsttätigkeit und Wohlbefinden in der Schule. Weiter haben die Kinder in den Projektschulen das Gefühl, der Unterricht sei weniger schwierig. In den anderen Variablen unterscheiden sich Projekt- und Versuchsschulen nur wenig oder kaum, so z. B. bei der Disziplin oder der Schullust (Gather

Thurler et al. 1996, S. 24ff.). Die Anstrengungen der Lehrkräfte des Projekts scheinen sich gelohnt zu haben, denn sie werden offensichtlich von den Kindern wahrgenommen. Im Leistungsvergleich anhand der Resultate der Aufnahmeprüfung in die Sekundarstufe I lagen die Leistungen der Projektschulen in drei von vier einbezogenen Jahren signifikant tiefer als die Leistungen der übrigen Schulen des Fürstentums, was von der Projektleitung damit erklärt wird, dass die Aufnahmeprüfungen die speziellen Zielsetzungen der Projektschulen nicht berücksichtigten.

Im Berner Versuch der achtziger Jahre wurden Leistungen und die Einstellung der Kinder zur Schule untersucht und mit denen einer Kontrollgruppe verglichen. Es wurde dabei festgestellt, dass sich die Leistungen in Mathematik und Muttersprache über mehrere jährliche Messungen hinweg nicht signifikant unterschieden. «Bezüglich ihrer Einstellung zur Schule und des Gefühls, in der Klasse aufgenommen und akzeptiert zu sein, unterschieden sich die Kinder im Schulversuch ebenfalls nicht von ihren Kameradinnen und Kameraden in Regelklassen (Buff & Rohner 1989, S. 6). Die Wirkungsschwäche wird von den Autoren wie folgt interpretiert: «Dieses Ergebnis widerlegt nicht die Vermutung, dass eine konsequente individualisierte bzw. lernzielorientierte Leistungsbeurteilung und eine verstärkte Förderung fächerübergreifender Kompetenzen sich auf die individuellen Kompetenzeinschätzungen positiv auswirken könnten. Führt man sich vor Augen, dass in den ersten beiden Schuljahren vielfach fast keine Noten gemacht und somit die Schüler kaum rangiert werden, ist es nicht unbedingt erstaunlich, dass die Vorteile der schulversuchsspezifischen Schülerbeurteilung und Unterrichtsgestaltung noch nicht zum Tragen kommen. Es wäre diesbezüglich interessant gewesen, wenn der Schulversuch auch auf das 4. Schuljahr hätte ausgedehnt werden können» (Buff 1990, S. 37).

Die qualitative Untersuchung von Monika Gather Thurler versuchte im Liechtensteiner Projekt mittels Gruppen- und Einzelinterviews mit allen beteiligten Lehrkräften, bei Gruppen von Lernenden und bei Elternvertretungen zu überprüfen, inwiefern das Projekt tatsächlich eine grundlegende Veränderung der Lern- und Lehrpraxis bewirkt hat. Die Ergebnisse aus dem differenzierten Analyseverfahren sind umfangreich und werden auf vier Ebenen dargestellt: Gleiches und Unterschiedliches in den zwei Projektschulen, Metaeffekte und Folgerungen für künftige Schulentwicklung. Für beide Projektschulen gelten die folgenden Aussagen gleichermaßen:

- Sowohl Schulentwicklung als auch Schülerbeurteilung standen im Projektverlauf im Mittelpunkt, wenn auch von Zeit zu Zeit neu und anders gewichtet.
- In der Schülerbeurteilung konnten folgende Neuerungen eingeführt werden: systematische und formative Beobachtung und Lernprozesssteuerung, Lernzielbeurteilung statt Notenbeurteilung, Ersatz der Notenzugnisse durch Elterngespräche und Bescheinigung der Lernzielerreichung.

- Der Frontalunterricht wurde reduziert oder eingestellt und der zielorientierte Wochenplanunterricht eingeführt.
- Veränderte Raum- und Zeitgestaltung führten zu klassen- und stufenübergreifenden Lernprojekten sowie Blockzeiten.
- Die Eltern sehen einerseits die Notwendigkeit der pädagogisch ausgerichteten Beurteilung, bedauern aber andererseits den Verlust der einfach handhabbaren Noten.

Unterschiede bezüglich der Rolle und Nutzung externer Berater sowie der Expertengruppe und bezüglich der Zusammenarbeit im Team der Lehrkräfte sind zwischen den zwei Projektschulen auf der Prozessebene bzw. beim Projektverlauf festzustellen. Der Zwang zur Zusammenarbeit, die in kurzer Zeit zu realisieren war, stiess auf eine noch kaum entwickelte Teamkultur und löste unterschiedliches Verhalten aus: Ungeduld und Intoleranz auf der einen Seite, Befürchtungen und Ängste auf der anderen Seite. Dies führte zu unterschiedlichen Zielsetzungen und unterschiedlicher Bereitschaft, die Entwicklung anzugehen. Schliesslich war für die Schulen ungewohnt, dass sie plötzlich im Zentrum des öffentlichen Interesses standen und ihre Sache gegenüber Aussenstehenden argumentativ zu vertreten hatten. Die Frage, ob die Entwicklung dauerhaft wirksam bleibe, wurde von den Befragten unterschiedlich beantwortet. Einige hofften auf eine ruhigere Phase nach dem Projektende, für andere war die Dauerhaftigkeit der Wirkung abhängig von der Weiterführung der Beratung, den Bedingungen der Team- und Tandemarbeit sowie vom Rollenverständnis des Inspektorats.

Ein Schulmodell in der Bewährung

1995 sind in Basel mit der neuen, ungetrennten Orientierungsschule (OS, 5.–7. Schuljahr) auch Binnendifferenzierung, erweiterte Beurteilungsformen und notenfreie Lern- sowie Schülerinnen- und Schülerberichte eingeführt worden. Die externe Evaluation der Universität Freiburg (Bätz, Oser & Hoffmann 1998) untersuchte die neue Schule umfassend und stellte nach einer zweiten Evaluationsrunde im Schlussbericht 1998 einige Probleme fest. Eine wichtige Erkenntnis war, dass Umsetzungs- und Transferprobleme nicht nur mit unzureichender Praxis zusammenhängen. Vielmehr treten im pädagogischen Kernbereich der Orientierungsschule konzeptionelle Unklarheiten und Widersprüche auf, die dann in der Praxis zu schwierigen Situationen führen. Zwei Bereiche werden von den Autoren des Berichts als bedeutungsvoll eingestuft (Bätz, Oser & Hoffmann 1998, S. IV, gekürzte Zusammenfassung):

- Differenzierungsprobleme im Zusammenhang mit der Lehrzieldefinition und den erweiterten Beurteilungsformen: Die Gesamtschulkonzeption der OS

führt dazu, dass schneller und langsamer lernende Kinder gemeinsam unterrichtet werden. Mit der Zeit – etwa ab dem zweiten Halbjahr des ersten, spätestens ab dem zweiten Schuljahr – wird ein zielgleicher Unterricht z. B. in den Fächern Mathematik, Französisch und Deutsch trotz individueller Betreuungsstunden immer weniger möglich, wenn nicht manche Kinder unter- und andere überfordert werden sollen. Es muss hier binnendifferenzierend unterrichtet werden. Allerdings sehen weder der Lehrplan noch die Lernberichte bzw. Selbstbeurteilungen oder die erweiterten Beurteilungsformen eine Lernziendifferenzierung vor, so dass die Leistungen der Schülerinnen und Schüler auch nicht entsprechend differenziert werden können.

- Mangelnder Differenzierungsgrad der Beurteilungskategorien mit den drei Skalenwerten «Lernziel übertroffen», «erreicht», «noch nicht erreicht». Die Leistungsbewertung hat in der OS nur geringe Selektionsfunktion, wohl aber aus pädagogischen Gründen Motivations- und Kontrollfunktionen. Um diesen Funktionen nachkommen zu können, muss ein Rückmeldesystem u. a. differenziert sein, um auch schon kleinere Leistungsveränderungen rückmelden zu können. Der derzeitige unzureichende Differenzierungsgrad kann dazu führen, dass langsamer lernenden Kindern immer ein «nicht erreicht» bescheinigt werden muss. Ähnliches gilt für die Kategorie «erfüllt», bei der eine differenzierte Rückmeldung über ein «mehr» oder «weniger erfüllt» nicht möglich ist.

**Lehrplan und Beurteilen: Innovative Impulse,
aber wenig nachhaltige Wirkung. Aspekte aus
den Ergebnissen der externen wissenschaftlichen
Evaluation der Zürcher Lehrpläneinführung**

(Landert et al. 1998)

Von Ernst Trachsler,

Schulentwicklung und Bildungsforschung, Wängi TG

Ergebnisse

Der Zürcher Lehrplan enthält zum Thema Schülerbeurteilung ein eigenes Kapitel. Darin werden der förderorientierte Ansatz begründet, die Ziele formuliert und entsprechende Formen der Beurteilung vorgegeben. Die Philosophie der Schülerbeurteilung wird von der befragten Lehrerschaft insgesamt positiv bewertet. Hervorgehoben werden der Verzicht auf eine Beurteilung mittels sozialer Bezugsnormen sowie das Gewicht auf der formativen Beurteilung. Ebenfalls Zustimmung findet «der ganzheitliche Ansatz mit seiner Ausgewogenheit zwischen summativer, formativer und prognostischer Beurteilung». Einzig die postulierte Schüler selbstbeur-

teilung wird kontrovers diskutiert. Insgesamt aber ergibt sich eine hohe Akzeptanz. Eine Reihe von Problemen ergeben sich indessen bei der konkreten Umsetzung. Auch drei Jahre nach der Einführung des Lehrplans findet sich immer noch das gesamte Spektrum von ausgesprochen traditionellen bis hin zu elaborierteren, vermehrt formativen und förderorientierten Beobachtungs- und Beurteilungsformen. Von einer – auf der Basis des Lehrplans – schulintern gemeinsam entwickelten Beurteilungskultur kann einstweilen noch kaum gesprochen werden. Die da und dort praktizierten innovativen Ansätze sind häufig privat und entspringen individuellem Reformwillen. Dem Team sind sie oft nicht bekannt. Nicht selten werden solche Bemühungen nach einiger Zeit wieder abgebrochen, sei es, dass sich unerwartete und schwierige Fragen ergeben, sei es, dass der zeitliche Aufwand – zum Beispiel zur Erarbeitung eigener Beobachtungsinstrumente – zu gross wird. Als grösstes Problem – und für isolierte Bemühungen unüberwindliche Hürde – erweisen sich immer wieder die geltenden Übertrittsverfahren, welche in der Regel noch auf traditionellen Beurteilungstheorien basieren. So bleiben zahlreiche innovative Bemühungen auf halbem Wege stecken, oder sie versanden nach relativ kurzer Zeit wieder. Auch die ernsthaftesten Anstrengungen einzelner Lehrpersonen führen nicht zu strukturellen Änderungen. Man kann eher sagen, dass diese – und nicht etwa der Lehrplan – die Diskussion über Beurteilungsfragen bestimmen.

Ausgangspunkte für die Verbesserung der Schülerbeurteilung sind laut Lehrerbefragung die Lektüre entsprechender Artikel in der Fachpresse, Projektberichte oder die Auseinandersetzung im Rahmen der Weiterbildung. Für die längerfristige Planung von Innovationen – oder gar deren Überprüfung auf ihre Wirksamkeit – spielt der Lehrplan eine untergeordnete Rolle. Im Zusammenhang mit der Frage nach der Schülerbeurteilung wurde auch nach der stufenübergreifenden Kooperation und der Ausgestaltung der Übergänge gefragt. Die Evaluation ergab, dass diese Fragen in verschiedener Hinsicht sensible Bereiche treffen und dass gerade auch hier die Grenzen des Lehrplans klar sichtbar werden. Die stufenübergreifende Umsetzung der Lehrplananliegen im Bereiche der Beurteilung ist in hohem Masse abhängig von der entsprechenden Schul- und Kooperationskultur. Somit gilt auch in dieser Teilfrage: Der Lehrplan ist akzeptiert und bietet eine tragfähige Basis, die Umsetzung jedoch erfordert erst einmal die Überwindung traditioneller Stufenbilder sowie die kontinuierliche konstruktive und beharrliche Zusammenarbeit. Nur über gemeinsame Lernprozesse – z. B. in Form eines Projekts – ist eine Erarbeitung entsprechend entwickelter Übertritts- und Selektionsverfahren möglich. Der mancherorts an die Adresse des Lehrplans geäusserte Wunsch nach klare(re)n Vorgaben und eindeutige(re)n Aussagen in bezug auf das erforderliche Leistungsniveau – und damit einfacheren Übertrittsbedingungen – kann in diesem Sinne auch als eine Art Eingeständnis der noch fehlenden Kooperation interpretiert werden. Noch

auf einen letzten Punkt weisen die Lehrerinnen und Lehrer immer wieder hin, nämlich die ausgesprochen hohen Erwartungen seitens der Eltern. Die damit verbundene Überbewertung kognitiver Lernziele in den Fächern Sprache und Mathematik führe oft geradewegs in ein Dilemma: Was hier von den Eltern gefordert werde, widerspreche diametral dem «Geist des Lehrplans» mit seinem pädagogisch ausgewogenen Ansatz – und die Lehrkräfte stünden da mittendrin.

Schlussfolgerungen

Die schrittweise Ausrichtung der eigenen Beurteilungspraxis auf den Lehrplan ist ein anspruchsvolles Unterfangen. Einerseits zeigt sich bald einmal, dass innovative Beurteilungsformen einen ebensolchen Unterricht erfordern, und zum andern wird klar, dass Beurteilungsfragen immer rasch auch mit Fragen in bezug auf die eigene Berufsrolle und das persönliche Schülerbild verknüpft sind. Der Zürcher Lehrplan leistet Orientierung, und dies in zweierlei Hinsicht: Er gibt innovative Impulse und bietet Legitimation. Die Umsetzung in die konkrete Beurteilungspraxis oder gar die gemeinsame Entwicklung einer eigentlichen Beurteilungskultur, welche auch die Gestaltung der Übergänge beinhaltet, bedarf sorgfältiger – und oft auch aufwendiger – Lernprozesse vor Ort. Dazu benötigen die Lehrkräfte entsprechende Rahmenbedingungen und Unterstützung. Das Vorgehen bei der Lehrpläneinführung mit den dafür speziell qualifizierten Moderatorinnen und Moderatoren zeigt mögliche Wege auf. Die Entwicklung der Schülerbeurteilung auf der Basis des Lehrplans ist eine ebenso lohnende wie notwendige Aufgabe, denn letztlich kann Schulentwicklung nur Entwicklung von Schulen heissen.

Folgerungen und Empfehlungen

Evaluationen von Versuchen, Projekten oder generellen Einführungen haben nicht nur die Beschreibung, Einschätzung und Wirksamkeit der aktuellen Praxis zu untersuchen, sondern führen zu Folgerungen und Empfehlungen für eine Konzeptionsänderung oder Praxisverbesserung, um aufgedeckte Mängel zu beheben. Die qualitative Untersuchung im Fürstentum Liechtenstein nennt einige Folgerungen für künftige Schulentwicklungen der umfassenden Art und im speziellen für die generelle Durchführung des Projekts an allen weiteren Schulen des Fürstentums bis ins Jahr 2000. Fünf von zehn Folgerungen betreffen die Rollen der Beteiligten, die es präziser zu klären gelte hinsichtlich der Verantwortung und der Aufgaben im Entwicklungsprozess. Die weiteren fünf betreffen die Straffung des Projektverlaufs, die Verknüpfung von Fortbildung und Teamentwicklung, die Ver-

knüpfung von Projektzielen mit generellen schulischen Themen wie Fehlerkultur, Berufsbild, Lerntheorie usw. Ende 1994 wurde an einem Evaluationstag mit allen Beteiligten ein Stärken-Schwächen-Profil erstellt, das weitgehend die Evaluationen bestätigte. Die Stärken des Projekts werden vorwiegend «in den Bereichen binnendifferenzierende Unterrichtsorganisation, Schülerbeurteilung, Lehrerzusammenarbeit, verstärkter Einbezug der Eltern, Leitideenentwicklung und Öffentlichkeitsarbeit gesehen». Schwächen sind vor allem in der mangelnden Verbindlichkeit von Abmachungen im Team, in den starken Rollenüberschneidungen, in der administrativen Rolle des Schulleiters, in der Inspektion, in der Zielmenge, im Zeitdruck und in der mangelnden Integration der neueintretenden Lehrkräfte wahrgenommen worden (Thenen 1996).

Explizit projektbezogen sind die Empfehlungen aus der Evaluation der Orientierungsschule Basel-Stadt. Empfohlen werden unter anderem:

- Erhöhung der Differenzialität von Leistungsanforderungen
- Erhöhung der Schülerinnen- und Schülerpartizipation bei der Planung von Lernprozessen und der Gestaltung des Schullebens
- Differenzierung des Anspruchsniveaus im Unterricht, um die Wahrnehmung von Überforderung bzw. Unterforderung zu reduzieren

Die Überarbeitung der OS-Konzeption hinsichtlich Lehrzieldefinition im Lehrplan, Beurteilungskategorien im Lernbericht sowie des Abteilungsunterrichts sind 1999 angelaufen.

Fazit

Neue Formen und Verfahren der Beurteilung und Berichterstattung genossen nach ihrer Einführung eine recht hohe Akzeptanz sowohl bei Lehrkräften als auch bei Eltern. Die Evaluationen gaben Hinweise für Anpassungen bei den Instrumenten (SO, BS, AR) wie auch bei einigen konzeptionellen Punkten (BS). Notenzugnisse sind aber noch nicht in Vergessenheit geraten. Es ist zu vermuten, dass viele Eltern eine doppelte Berichterstattung schätzen würden: Berichte und Gespräche, aber auch ein Notenzugnis.

Projekte mit umfassendem Ansatz, die sowohl die Beurteilung auf eine neue Basis stellen als auch gleichzeitig Lehren, Lernen und Kommunikation in der Schule weiterentwickeln wollen, scheinen geeigneter, die Wirkung der explizit beabsichtigten und im Projekt unterstützten Schulentwicklung anzuheben. Wo explizit und systematisch lediglich die Beurteilung neu orientiert wird und nur implizit an individualisierenden, differenzierenden Unterricht als notwendige Voraussetzung

und Konsequenz einer formativen Beurteilung gedacht wird, kann die Evaluation nicht ein angestrebtes Projektziel überprüfen, sondern nur der Hoffnung auf eine die Beurteilung übersteigende Wirkung nachgehen. Der Hoffnung nämlich, die formative Beurteilung und die kommunikativere, umfassendere Berichterstattung werde quasi automatisch eine veränderte Lehr-Lern-Praxis nach sich ziehen.

Zurzeit (1999) laufen in den Kantonen Luzern und Bern Evaluationen, deren Ergebnisse aufgrund der differenzierten Fragestellungen nicht nur auf projektinternes Interesse stossen werden. Evaluiert werden das Projekt GBF im Kanton Luzern und die im Zusammenhang mit der Lehrpläneinführung erneuerte Beurteilung im Kanton Bern. Die GBF-Evaluation untersucht neben der Akzeptanz, den Rahmenbedingungen und der Qualität der gebotenen Fortbildung auch den Erreichungsgrad der Projektziele in der Praxis in differenzierter Art. In der Berner Evaluation stehen die folgenden zwei Hauptfragen im Zentrum einer vielschichtigen Fragestellung (Buchmüller 1998, S. 11):

- Inwieweit werden die neuen Regelungen überhaupt realisiert?
- Wie förderorientiert ist die neue Schülerinnen- und Schülerbeurteilung grundsätzlich?

Bibliographie

Aargau, Erziehungsdepartement (1994). Projekt Einschulung. Einschulung im Kanton Aargau. Ergebnisse der Umfrage 1994 bei Schulpflegern, Inspektoraten, Eltern und jugendpsychologischen Diensten. Aarau: Pädagogische Arbeitsstelle

Abrecht, R. (1989). L'évaluation formative. Approche, enjeux et problèmes. Genève: Département de l'instruction publique

Abrecht, R. (1991). L'évaluation formative: une analyse critique. Bruxelles: De Boeck-Universität (Pédagogie en développement)

Allal, L. (1984). Vers une implication active de l'élève dans le processus d'évaluation formative (Educateur, 3, 1984, S. 22–26)

Allal, L. (1988). Vers un élargement de la pédagogie de la maîtrise. Processus de régulation interactive, rétroactive et proactive. In: M. Huberman (éd.). Assurer la réussite des apprentissages scolaires? Les propositions de la pédagogie de maîtrise. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé

Allal, L. (1991). Vers une pratique de l'évaluation formative. Matériel de formation continue des enseignants. Bruxelles: De Boeck-Universität (Pédagogies en développement)

Allal, L. (1993). Evaluation formative des processus d'apprentissage. Le rôle des régulations métacognitives. In: R. Hivon (dir.): L'évaluation des apprentissages, réflexions, nouvelles tendances et formation. Québec: Université de Sherbrooke

Allal, L.; Bain, D. & Perrenoud, P. (1993). Evaluation formative et didactique du français. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé (Techniques et méthodes pédagogiques)

Anliker, H. & Röthlisberger, H. (1997). Evaluation der neuen Lernbeurteilung an den Primarschulen des Kantons Basel-Stadt. Schlussbericht. Basel-Stadt: Pädagogisches Institut

Appenzell-Ausserrhoden, Erziehungsdepartement (1993). Projekt der gemeinsamen Oberstufe

Appenzell-Ausserrhoden, Erziehungsdepartement (1998). Weisungen über die Beurteilung der Schülerinnen und Schüler an der Volksschule des Kantons Appenzell-Ausserrhoden vom 17. 6. 1998

Appenzell-Innerrhoden, Erziehungsdepartement (1994). Landesschulkommissionsbeschluss betreffend Aufnahmeprüfung, Ein- und Übertritt in die Sekundarschulen vom 27. 4. 1994

Appenzell-Innerrhoden, Erziehungsdepartement (1994). Vergleichsarbeiten, Sinn und Zweck

Bacon, Allan; Betts, Marvin; Broker, Gary et al. (1993). Principes d'équité relatifs aux pratiques d'évaluation des apprentissages scolaires au Canada. Edmonton: Centre for Research in Applied Measurement and Evaluation, University of Alberta

Bätz, U.; Oser, F. & Hoffmann, A. (1998). Evaluation Orientierungsstufe Basel, Schuljahre 1994/95–1996/97. Schlussbericht. Freiburg: Pädagogisches Institut

Bain, D. (1988). Pour une formation à l'évaluation formative intégrée à la didactique. In: M. Gather Thurler; P. Perrenoud: *Savoir évaluer pour mieux enseigner. Quelle formation des maîtres?* Genève: Service de la recherche sociologique, S. 21–37

Bain, D. (1989). Die formative Beurteilung auf dem Holzweg (Bildungsforschung und Bildungspraxis, 1, 1989, S. 83–90)

Bartnitzky, H. (1996). Ohne Noten oder mit Noten? Aktuelle Trends in den Bundesländern. Seelze: Friedrich (Prüfen und beurteilen, Jahreshaft 1996, S. 130–135)

Bartnitzky, H. & Christiani, R. (1987). Zeugnisschreiben in der Grundschule. Heinsberg (BRD): Dieck

Bartnitzky, H. & Portmann, R. (1992). Leistung der Schule – Leistung der Kinder. Frankfurt a. M.: Arbeitskreis Grundschule (Beiträge zur Reform der Grundschule, 87)

Barton, J. & Collins, A. (Eds.) (1997). *Portfolio Assessment. A Handbook for Educators.* California: Addison-Wesley

Basel-Landschaft, Erziehungsdirektion (1991). Verordnung über Schülerbeurteilung, Beförderung, Zeugnis und Übertritt vom 8. 1. 1991. Liestal: Erziehungsdirektion

- Beck, H. (1993). Schlanke Produktion, Schlüsselqualifikationen und schulische Bildung (Pädagogik, 6, 1993, S. 14–16)
- Beck, E.; Guldimann, T. & Zutavern, M. (Hrsg.) (1995). Eigenständig lernen. St. Gallen: UVK
- Behrens, M. (1997). Das Portfolio zwischen formativer und summativer Bewertung (Beiträge zur Lehrerbildung, 2, 1997, S. 176–184)
- Bern, Erziehungsdirektion (o. J.). Mathematik, Umsetzungshilfe zum Fachlehrplan Mathematik. Bern: Erziehungsdirektion
- Bern, Erziehungsdirektion (1995). Lehrplan für die Volksschule. Bern: Lehrmittelverlag
- Bern, Erziehungsdirektion (1995). Weisungen über die Beurteilung und die Schullaufbahnentscheide an der Primarstufe der Volksschule vom 18. 9. 1995
- Bern, Erziehungsdirektion (1997). Weisungen betreffend das Übertrittsverfahren in der Sekundarstufe I vom 1. 2. 1997
- Better, M. (1998). Neue LAP mit selbständiger Vertiefungsarbeit (Forum der Berufsschulen des Kantons Zürich, 40)
- Biasio, S. (1980). Der Irrtum der Normalverteilung (Schweizerische Lehrerzeitung, 1980, S. 1663–1664)
- Bitter Bättig, F. (1997). Sprachenportfolio (Schweizerische Lehrer- und Lehrerinnenzeitung 12, 1997, S. 41)
- Bloom, B. S.; Hastings, J. T. & Madaus, G. F. (Dir.) (1971). Handbook on Formative and Summative Evaluation of Students Learning. New York: McGraw-Hill
- Bolscho, D.; Burk, K. H. & Haarmann, D. (1979). Grundschule ohne Noten. Neue Zeugnisse in der Diskussion. Frankfurt a. M.: Arbeitskreis Grundschule (Beiträge zur Reform der Grundschule, 38/39)
- Brägger, G.; Oggenfuss, F. & Strittmatter, A. (1997). Bausteine eines Steuerungskonzepts für den Bereich der Volksschule. Überlegungen zu einem neuen Verhältnis von Einzelschule, Gemeinde und Kanton. Ebikon: Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen

Breitenschuh, G. (1979). Zur Geschichte der Schulzeugnisse. In: D. Bolscho; K. H. Burk & D. Haarmann: Grundschule ohne Noten. Neue Zeugnisse in der Diskussion. Frankfurt a. M.: Arbeitskreis Grundschule, S. 35–63

Brügelmann, H. (1998). Leistung ist nicht gleich Leistung ist nicht gleich Leistung ... (Grundschulverband aktuell, 64, 1998, S. 7–8)

Brunner, J. (1989). Plädoyer für eine integrierte Orientierungsstufe (Schweizer Schule, 4, 1989, S. 3–14)

Brunner, J. (1998). Das schwedische Schulwesen (Schweizer Schule, 11, 1998, S. 20–33)

Brunner, J. et al. (1995). Studie «Abschlussprüfung am Ende der Schulpflicht». Bern: EDK (unveröffentlicht)

Buchmüller, R. (1998). Einige Überlegungen zur Evaluation der erweiterten Beurteilung im Kanton Bern (Schweizer Schule, 7–8, 1998, S. 8–13)

Buff, A. (1986). Schulversuch «Schülerbeurteilung ohne Noten» in den ersten drei Schuljahren an Primarschulklassen von Bern, Biel und Umgebung. Summative Evaluation 3. Bern: Amt für Unterrichtsforschung und -planung der Erziehungsdirektion des Kantons Bern

Buff, A. (1988). Erkenntnisse zur Notenproblematik. In: A. Buff & U. Vögeli-Mantovani: Schülerbeurteilung in den ersten und zweiten Primarklassen der Schweiz. Fakten, Probleme, Tendenzen, Folgerungen. Bern: Amt für Bildungsforschung der Erziehungsdirektion des Kantons Bern

Buff, A. (1990). «Ich finde eine Beurteilung, die nicht fördert, sinnlos!» Bericht über einen Schulversuch mit veränderter Beurteilungspraxis, 2. Teil (Schweizer Schule, 1, 1990, S. 35–38)

Buff, A. (1991). Persönlichkeitsentwicklung im Umfeld des Übertritts in die Sekundarstufe I (unter besonderer Berücksichtigung des Selbstkonzepts). Zürich: ADAG

Buff, A. & Rohner, A. (1989). Schulversuch Schülerbeurteilung ohne Noten. Schlussbericht zur begleiteten Versuchsphase 1981–1988. Bern: Amt für Bildungsforschung der Erziehungsdirektion des Kantons Bern

Buff, A. & Vögeli-Mantovani, U. (1988). Schülerbeurteilung in den ersten und zweiten Primarklassen der Schweiz. Fakten, Probleme, Tendenzen, Folgerungen. Bern: Amt für Bildungsforschung der Erziehungsdirektion des Kantons Bern

Cardinet, J. (1986). Pour apprécier le travail des élèves. Neuchâtel: IRDP (Pratiques, 86.21)

Cardinet, J. (éd.) (1987). Approche communicative en allemand et appréciation du travail des élèves. Neuchâtel: IRDP (Recherches, 87.109)

Cardinet, J. (1989). Moyens d'évaluation pour «*Unterwegs Deutsch 7*». Réponse au deuxième questionnaire. Neuchâtel: IRDP (Pratiques, 89.204)

Cardinet, J. (1991). L'histoire de l'évaluation scolaire des origines à demain. Neuchâtel: IRDP (Recherches, 91.101)

Carlson, D. (1989). Zur Bedeutung von Ergebnissen überregionaler Lernerfolgsmessungen am Beispiel Kaliforniens. In: K.-H. Ingenkamp & W. H. Schreiber: Was wissen unsere Schüler? Überregionale Lernerfolgsmessung aus internationaler Sicht. Weinheim: Deutscher Studienverlag

Christen, D. (1984). L'école sans notes, pratiques et opinions découlant d'une appréciation non chiffrée du travail des élèves en 1P et 2P de 1980 à 1984. Lausanne: Département de l'instruction publique

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (1997). Recommandation relative au travail de maturité du 12 juin. Neuchâtel: CIIP

Cueni, M. (1996). Projekt Einschulung. Beobachten in Kindergarten und Schule. Einführung in das Beobachten. Aarau: Pädagogische Arbeitsstelle

Cueni, M. (1996). Projekt Einschulung. Kindergarten und Schule spannen zusammen. Schlussbericht. Aarau: Pädagogische Arbeitsstelle

De Ketele, J.-M. (1993). Objectifs terminaux d'intégration et transfert des connaissances. In: R. Hivon (dir.): L'évaluation des apprentissages. Réflexions, nouvelles tendances et formation. Québec: Université de Sherbrooke, S. 15–25

De Peretti, A.; Boniface, J. & Legrand J.-A. (1998). Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation. Guide pratique. Paris: ESF

Dicker, H. (1976). Die Zuverlässigkeit bei der wiederholten Beurteilung von Mathematikarbeiten. In: K.-H. Ingenkamp: Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Weinheim: Beltz, S. 3–176

Dohse W. (1976a): Reformvorschläge zum Schulzeugnis. In: K.-H. Ingenkamp: Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Weinheim: Beltz 1976, S. 48

Dohse, W. (1976b). Die Funktionen der Zensur. In: K.-H. Ingenkamp: Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Weinheim: Beltz, S. 42–45

Dohse, W. (1976c). Die geschichtliche Entwicklung des Schulzeugnisses. In: K.-H. Ingenkamp: Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Weinheim: Beltz, S. 46–51

Dubs, R. et al. (1998): Evaluation des Rahmenlehrplans für den allgemeinbildenden Unterricht an gewerblich-industriellen Berufsschulen und Lehrwerkstätten. Dokument Nr. 2: Umfrage bei Lehrkräften des allgemeinbildenden Unterrichts und Projektleitern zur Umsetzung des Rahmenlehrplans (PLUR) der gewerblich-industriellen Berufsschulen. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik

EDK: siehe Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren

Eells, W. C. (1976). Die Zuverlässigkeit wiederholter Benotung von aufsatzähnlichen Prüfungsarbeiten. In: K.-H. Ingenkamp: Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Weinheim: Beltz 1976, S. 167–172

Ernst, M. & Wawrinowske, U. (1991). Beobachtungslehre, Theorie und Praxis reflektierter Beobachtung und Beurteilung. Weinheim: Juventa

Europarat (1989). Atelier de recherche sur l'évaluation des résultats scolaires, motivations et réussite des élèves, Liège (Belgique), 12–15 septembre 1989. Rapport final. Strasbourg: Conseil de l'Europe

Eurydice (1994). Die Bekämpfung des Schulversagens. Eine Herausforderung an ein vereintes Europa. Brüssel: Eurydice

Eurydice (1996). Zehn Jahre Bildungsreformen im Bereich der Schulpflicht in der Europäischen Union (1984–1994), inkl. EFTA/EWR-Staaten. Brüssel: Eurydice

Eurydice (1997). Sekundarbildung in der Europäischen Union. Strukturen, Organisationen und Verwaltung. Brüssel: Eurydice

Fittkau, B.; Rauer, W. & Janowski, A. (1981). Beurteilungshilfen für Lehrer. In: W. Twellmann: Handbuch Schule und Unterricht, Bd. 1. Düsseldorf: Schwann, S. 178–197

Flammer, A. & Perrig-Chiello, P. (1979). Die Not mit der Schulnote: Was wollen wir eigentlich? Eine funktionstheoretische Grundlegung der Zeugnisnote und ihre Konsequenzen (*Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 1, 1979, S. 39–55)

Flammer, A. (1971). Zur Definition der Notenskala (*Schweizerische Zeitschrift für Psychologie*, 30, 1971, S. 204–218)

Flammer, A.; Perrig-Chiello, P. & Rüegg, T. (1983). Zeugnisnoten vor dem Übertritt in die Sekundarstufe. Dokumentation und Vorschläge. Freiburg: Universitätsverlag

Franke-Wikberg, S. (1994). Qualitätsverbesserung durch Selbstevaluation (*Pädagogische Führung*, 2, 1994, S. 67–71)

Frankreich, Ministère de l'éducation nationale (1994). L'opinion des enseignants sur l'évaluation dans l'enseignement primaire (Note d'Information, 94.14)

Frankreich, Ministère de l'éducation nationale (1996). Les compétences en lecture, en calcul et en géométrie des élèves à l'entrée au CE2 et en sixième (Note d'information, 96.22)

Freiburg, Erziehungsdirektion (1995). Ausführungsbestimmungen zum Zeugnis der Primarschule vom September 1995

Freiburg, Erziehungsdirektion (1998). Ausführungsbestimmungen zum Zeugnis der Orientierungsschule vom September 1998

Freiburg, Erziehungsdirektion (1998). Ausführungsbestimmungen zum Übertritt von der Primar- in die Orientierungsschule vom 10. 2. 1998

Gather Thurler, M.; Klaghofer, R. & Thenen, B. (1996). Schulprojekt Schülerbeurteilung und Schulentwicklung. Schlussbericht 1990–1995. Vaduz: Schulamt

Gather Thurler, M. & Perrenoud, P. (1988). *Savoir évaluer pour mieux enseigner. Quelle formation des maîtres?* Genève: Service de la recherche sociologique (Cahiers du Service de la recherche sociologique, no 26)

Gaude, P. (1989). *Beobachten, Beurteilen und Beraten von Schülern*. Frankfurt: Diesterweg

Geser, H. (1999). Was die Wirtschaft von der Schule erwartet (*Panorama*, 1, 1999, S. 11–12)

Geering, P. (1987). Wiederholbarkeit von Klassenarbeiten als Hilfe im Mathematikunterricht (Schweizer Schule, 10, 1987, S. 3–9)

Genf, Direction de l'enseignement primaire (o. J.). Die Reform der Grundschule (deutsche Elterninformation zum Genfer Projekt), Genève: Département de l'instruction publique

Genf, Département de l'instruction publique (1994). Individualiser les parcours de formation. Apprendre à mieux travailler ensemble. Placer les enfants au cœur de l'action pédagogique. Trois axes de rénovation de l'école primaire genevoise. Genève: Département de l'instruction publique

Genf, Direction de l'enseignement primaire (1997). Transmettre une évaluation plus qualitative aux familles. Genève: Département de l'instruction publique

Genf, Direction de l'enseignement primaire (1998). Les écoles en innovation ... lorsque la méthode s'installe. Rénovation: bilan de l'an 3. Genève: Département de l'instruction publique

Genf, Département de l'instruction publique (1998). Les objectifs noyaux et les situations d'apprentissage. Genève: Département de l'instruction publique

Genf, Direction de l'enseignement primaire (1998): Les objectifs-noyaux. Des repères pour mieux maîtriser la progression des élèves, des objectifs de fin de 6P. Genève: Département de l'instruction publique

Genf, Département de l'instruction publique (1998). Vers des cycles d'apprentissage dans l'enseignement primaire genevois. Genève: Département de l'instruction publique

Genf, Département de l'instruction publique (1999). Concevoir et faire évoluer les dispositifs de différenciation. Genève: Département de l'instruction publique (im Druck)

Genf, Département de l'instruction publique (1999). Différenciation de l'enseignement et individualisation des parcours de formation dans les cycles. Genève: Département de l'instruction publique

Genf, Département de l'instruction publique (1999): L'évaluation des élèves et la gestion des progressions dans les cycles. Genève: Département de l'instruction publique

Genf, Département de l'instruction publique (1999). La gestion des groupes, du temps et des espaces dans les cycles. Genève: Département de l'instruction publique

Genf, Département de l'instruction publique (1999). Vers une réforme de l'enseignement primaire genevois. Propositions pour la phase d'extension de la rénovation entreprise en 1994. Document de travail. Genève: Département de l'instruction publique

Glarus, Erziehungsdepartement (1988). Lehrplan des Kantons Glarus vom 25. 8. 1988

Glarus, Erziehungsdepartement (1990). Promotionsordnung für die Volksschule vom 18. 6. 1990

Glarus (Kanton) (1994). Protokoll des Landrates zur Sitzung vom 6. 6. 1994

Graubünden, Erziehungsdepartement (1998). Konzept zur Förderung und Beurteilung von Schülerinnen und Schülern der Volksschule

Graubünden, Erziehungsdepartement (1998). Verordnung über das Übertrittsverfahren in die Volksschul-Oberstufe

Gross, M. (1982). Zur Reform der Schülerbeurteilung. Alternativen und Projekte (Schweizer Schule, 6, 1982, S. 215–229)

Hadji, C. (1997). L'évaluation démystifiée. Paris: ESF

Haefeli, H.; Schräder, R. & Häfeli, K. (1979). Schulische Auslese bei Abschluss der Primarschule. Zürich: Erziehungsdirektion

Halbherr, P. (1981). Die Selektion in die Oberstufe (Basellandschaftliche Schulnachrichten, 3, 1981, S. 18–26)

Hedinger, U. (1983). Das Problem der Selektion im Lichte von Forschungsbefunden (Schweizer Schule, 7, 1983, S. 303–310)

Heller, W. (Red.) (1986). Primarschule Schweiz. 22 Thesen zur Entwicklung der Primarschule. Bern: EDK (Studien und Berichte, 1)

Heller, W.; Hildband, J.; Landwehr, N. & Schneebeil, A. (1997). Qualitätssicherung in der Volksschule. Bezugspunkte und ein Vorschlag. Ebikon: Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen

Höhere Mittelschule Marzili Bern (1995). Jahresbericht 1994/95. Thema Beurteilen. Bern: Höhere Mittelschule Marzili

Huberman, M. (1980). Das Selbstkonzept. Eine Untersuchung über die Wirkung von Noten, Ranglisten und Preisen auf Kinder der Genfer Primarschule. Genf: Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève

Hutmacher, W. (1993). Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire. Analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois. Genève: Service de la recherche sociologique

Ingenkamp, K.-H. (1981). Die Messung und Bewertung des Lernerfolgs in der Schule. In: W. Twellman: Handbuch Schule und Unterricht, Bd. 1. Düsseldorf: Schwann, S. 308–328

Ingenkamp, K.-H. (1989). Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Weinheim: Beltz (8. Aufl.)

Ingenkamp K.-H. (1992). Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik. Weinheim: Beltz (2. Aufl.)

Innerschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz (1984). Schülerbeurteilung, Leistung, Selektion. In: Leitideen für die Volksschule, S. 9

Isele, S. (1991). Managerleistung messen, beurteilen, honorieren. Zürich: Schulthess (Mitteilungen aus dem Handelswissenschaftlichen Seminar der Universität Zürich, Bd. 169)

Jost, D. (Red.) (1994). Orientierungsarbeiten Mathematik 5./6. Klasse. Themenschwerpunkte: Grundoperationen, Grössen, Brüche, Sachrechnen. Luzern: Erziehungsdepartement

Jost, D.; Erni, J. & Schmassmann, M. (1992). Mit Fehlern muss gerechnet werden. Mathematischer Lernprozess, Fehleranalyse, Beispiele und Übungen. Zürich: Sabe

Jost, D. & Lustenberger, T. (Red.) (1994). Orientierungsarbeiten Mathematik 6. Klasse. Luzern: Erziehungsdepartement

Jürgens, E. (1999). Brauchen wir ein pädagogisches Leistungsverständnis? (Pädagogik, 1, 1999, S. 47–51)

Kleber, E. W. (1978). Das Lehrerurteil. In: K. J. Klauer (Hrsg.): Handbuch der Pädagogischen Diagnostik, Bd. 3. Düsseldorf: Schwann, S. 589–617

Kleber, E. W. (1992). Diagnostik in pädagogischen Handlungsfeldern. Einführung in Bewertung, Beurteilung, Diagnose und Evaluation. Weinheim: Juventa (Grundlagentexte Pädagogik)

Landert C.; Stamm M. & Trachsler E. (1998). Die Erprobungsfassung des Lehrplans für die Volksschule des Kantons Zürich. Bericht über die externe wissenschaftliche Evaluation, Teil I: Synthese, Teil II: Materialien. Zürich: Bildungsdirektion

Lapointe, A. E. (1989). Tests und Testen in den USA. Politische und soziale Aspekte. In: K.-H. Ingenkamp; W. H. Schreiber: Was wissen unsere Schüler? Überregionale Lern-erfolgsmessung aus internationaler Sicht. Weinheim: Deutscher Studienverlag

Laubscher, C. & Widmer, A. (Hrsg.) (1984). Grundlagen der Evaluation mündlicher Schülerleistungen im kommunikativen Fremdsprachenunterricht. Bern: EDK (Dossier L2)

Liechtenstein (Fürstentum) (1995). Verordnung über die Beurteilung der Kinder und deren Beförderung in der Primarschule vom 25. 4. 1995

Liket, T. M. E. (1993). Freiheit und Verantwortung. Das niederländische Modell des Bildungswesens. Gütersloh: Verlagsanstalt

Luzern, Erziehungsdepartement (1993). Orientierungsarbeiten Deutsch 5. und 6. Klasse

Luzern, Erziehungsdepartement (1993). Ganzheitlich beurteilen und fördern. Eine Information für Eltern, Lehrerschaft und Schulpflegen. Luzern: ED

Luzern, Erziehungsdepartement (1994). Orientierungsarbeiten Mathematik 5. und 6. Klasse

Luzern, Erziehungsdepartement (1995). Reglement über Zeugnisse, Notengebung und Versetzung in den Volksschulen vom 1. 6. 1995

Luzern, Erziehungsdepartement (1997). Ganzheitlich beurteilen und fördern im Übertrittsverfahren. Auswertung der Umfrage bei zehn Lehrpersonen der 5./6. Klasse. Luzern: Amt für Unterricht

Luzern, Erziehungsdepartement (1998). Ganzheitlich beurteilen und fördern. Umsetzungshilfen für Lehrerinnen und Lehrer

Merz, R. (1999). Schulversuch Marzili. Weiterentwicklung der Beurteilungsinstrumente (Information, schweizerisches Netzwerk «Beurteilen in der Schule». Aarau: SKBF)

Metzger, C. (1998). «Wer lehrt, der prüft», auch bei Lehrabschlussprüfungen (Schweizerische Zeitschrift für kaufmännisches Bildungswesen, 6, 1998, S. 385–406)

Morisette, D. & Gingras, M. (o. J.). Enseigner des attitudes? Planifier, intervenir, évaluer. Québec: De Boeck-Université (Pédagogie en développement)

Moser, U. (1992a). Was wissen 13jährige? Internationaler Vergleich in Mathematik und Naturwissenschaften, deutschsprachige Zusammenfassung unter besonderer Berücksichtigung der Schweizer Ergebnisse. Bern: Amt für Bildungsforschung der Erziehungsdirektion

Moser, U. (1992b). Was wissen 13jährige? Schulische Leistungen und Schulstrukturen. Ein Vergleich in Mathematik und Naturwissenschaften bei 13jährigen Schülerinnen und Schülern verschiedener Schulstrukturen. Bern: Amt für Bildungsforschung der Erziehungsdirektion

Moser, U. & Notter, P. (2000). Schweizer Ergebnisse aus internationalen Bildungsforschungsprojekten. Bern: EDK (in Vorbereitung)

Moser, U. & Oggenfuss, F. (1998). Was leisten internationale Leistungsmessungen? Bericht über die regionale Auswertung der TIMSS-Studie. Luzern: Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen

Moser, U.; Ramseier, E.; Keller, C. & Huber, M. (1997). Schule auf dem Prüfstand. Eine Evaluation der Sekundarstufe I auf der Grundlage der «Third International Mathematics and Science Study» Chur: Rügger

Moser, U. & Rhy, H. (1997). Evaluation der Sekundarstufe I im Kanton Zürich. Bedingungen des Lernerfolgs. Zürich: Erziehungsdirektion

Nicolet, M. (1995). L'instauration d'un examen en fin de scolarité obligatoire. Etat de la situation et perspectives en Suisse romande et au Tessin. Lausanne: Centre vaudois de recherches pédagogiques (unveröffentlicht)

Nidwalden, Erziehungsdepartement (1992). Reglement betreffend den Übertritt in die Orientierungsstufe vom 3. 11. 1992

Oberholzer, L.; Stalder, P. & Rieger, G. (1995). Die Evaluation des Beurteilungsgesprächs in den ersten drei Klassen der Primarschule. Schlussbericht der Equipe des Pädagogischen Instituts der Universität Bern. Solothurn: Erziehungsdepartement

Obwalden, Erziehungsdirektion (1996). Evaluation Zeugnisse ohne Noten (ZON). 1.–4. Primarklasse

Obwalden, Erziehungsdirektion (1996). Bericht zur Evaluation «Zeugnisse ohne Noten», 1.– 4. Primarklasse

OECD, Centre for Educational Research and Innovation (1998). Making the Curriculum Work. Paris: OECD

Oggenfuss F.; Spitzer, B.; Theiler, P. & Vögeli-Mantovani, U. (1995). Eine Beurteilung, die weiterhilft. Ein Arbeitsinstrument zur Weiterentwicklung der Beurteilung in der Schule. Ebikon: Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen

Olechowski, R. & Persy, E. (Hrsg.) (1993). Frühe schulische Auslese. Frankfurt a. M.: Lang

Paulson, F. L. (1996): Portfolio de mathématique à l'école primaire. Mode d'emploi. Neuchâtel: IRDP [französische Adaption des Originals «Portfolio Guidelines in Primary Math» von S. Forster und Ch. Sandoz]

Paulson, F. L.; Paulson, P.-R. & Meyer, C. A. (1991). What Makes a Portfolio a Portfolio (Educational Leadership, 5, 1991, S. 60–63)

Perrenoud, P. (1998). L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages – entre deux logiques. Paris: De Boeck

Perret, J.-F. (1988). Présentation et synthèse d'une évaluation romande. Fascicule introductif du projet «Connaissance mathématique à l'école primaire». Berne: Lang (Collection Exploration)

Perrig-Chiello, P.; Perrig, W. J. & Gutzwiller, P. (1993). Schülerselektion und Schulleistungsprognose auf dem Prüfstand. Analyse der prognostischen Bedeutung des Basler Übertrittsverfahrens (Bildungsforschung und Bildungspraxis, 1, 1993, S. 9–27)

Pini, G. & Gabriel, F. (1998). Connaissances en mathématique des élèves genevois du cycle d'orientation, résultats de l'étude internationale TIMSS (Education et Recherche, 1, 1998, S. 70–82)

Posch, P. & Altrichter, H. (1997). Möglichkeiten und Grenzen der Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung im Schulwesen. Innsbruck: Studienverlag

Québec, Conseil supérieur de l'éducation (1992). Evaluer les apprentissages au primaire: un équilibre à trouver

Reber, B. (1998). Humanressourcen als Wettbewerbsfaktor (Futura 4, 1998, S. 10–12)

Rheinberg, F. (1980). Leistungsbewertung und Lernmotivation. Göttingen: Hogrefe

Rhyner, B. (1998). Weg vom Gleichschritt. Schulische Erziehung in Japan (Neue Zürcher Zeitung, 4./5. April 1998, S. 63)

Richter, I. (1994). Entscheidungsstrukturen für Bildungsfragen in offenen Gesellschaften (Zeitschrift für Pädagogik, 2, 1994, S. 181–191)

Sacher, W. (1984). Praxis der Notengebung. Hilfen für den Schulalltag. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Sacher, W. (1996). Prüfen, beurteilen, benoten. Theoretische Grundlagen und praktische Hilfestellungen für den Primar- und Sekundarbereich. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Salm, E. (1994). Zwischenbericht über die Schulversuche Bern-West und Spiegel. Einige Ergebnisse der ersten Befragung von austretenden Schülerinnen und Schülern und ihren Eltern. Bern: Amt für Bildungsforschung der Erziehungsdirektion des Kantons Bern

Saner, H. (1981). Von der Unverlässlichkeit der Notengebung (Magazin Primarschule, 2, 1981)

St. Gallen, Erziehungsdepartement. (1998). Orientierungsmodule des Kantons St. Gallen. Orientierungsmodule für Sprache und Mathematik für die 5. und 6. Primarklasse und die 1. Realklasse. Rorschach: Lehrmittelverlag

Scallo, G. (o. J.). L'évaluation formative des apprentissages. Québec

Schatz M. (1999). Gut sein, besser werden, evaluieren (Lernende Schule, 5, 1999, S. 25–55)

Schröder, H. (1974). Leistungsmessung und Schülerbeurteilung. Stuttgart: Klett

Schusser, G. (1996). Leistungsbeurteilung in der Schule. Zur Notwendigkeit veränderter Leistungsbeurteilung als konstitutives Moment überfälliger Schulreformmassnahmen. Osnabrück: Staperfeld

Schweiz, Bundesamt für Industrie, Gewerbe und Arbeit (1996). Rahmenlehrplan für den allgemeinbildenden Unterricht an gewerblich-industriellen Berufsschulen und Lehrwerkstätten. Bern: BIGA

Schweiz, Bundesamt für Statistik (1995). Die Selektion auf der Sekundarstufe I. Zahlen und Kommentare zur Entwicklung 1978–1993. Neuenburg: Bundesamt für Statistik

Schweiz, Bundesamt für Statistik (1998). Ausgewählte Bildungsindikatoren Schweiz 1996/97. Neuenburg: Bundesamt für Statistik

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (1980). Die Erneuerung des Mathematikunterrichts in der Schweiz in den Jahren 1970–1980. Bern: EDK

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

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (1984). Benoten und bewerten. Bern: EDK (SIPRI-Kontaktschulbericht)

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (1984). Treffpunkte und Richtlinien. Empfehlungen zum Mathematikunterricht während der obligatorischen Schulzeit. Bern: EDK

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

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (1987). Treffpunkte am Übergang der obligatorischen Schulzeit zu den Anschluss-Schulen. In: Herausforderung Schweiz. Materialien zur Förderung des Unterrichts in den Landessprachen. Bern: EDK (Studien und Berichte, 2)

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (1993). Mathematik-Forum XIV. Bern: EDK (Dossier, 26)

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (1994). Analyse von Evaluationsmodellen für Deutsch und Französisch L2 am Ende der obligatorischen Schulzeit. Bern: EDK (Dossiers, 23/1 & 23/2)

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (1994). Kindergarten. Bern: EDK (Dossier, 29)

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (1994). Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen. Bern: EDK (Dossier, 30)

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (1994). Sekundarstufe I. Aktuelle Situation. Bern: EDK (Dossier, 31)

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (1996). Abschlüsse in der Sekundarstufe I. Bern: EDK (Dossier, 41)

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (1997). Die Bildung und Erziehung der vier- bis achtjährigen Kinder in der Schweiz. Eine Prospektive. Bern: EDK (Dossier, 48)

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (1998). Freiräume, Richtlinien, Treffpunkte. Mathematikunterricht während der obligatorischen Schulzeit. Bern: EDK (Dossier 49)

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (1998). Fremdsprachenunterricht. Bern: EDK (Dossier, 52)

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (1998). Die Fremdsprachen in den gymnasialen Maturitätsprüfungen und den Berufsmaturitätsprüfungen. Bern: EDK (Dossier, 53)

Schweizerische Maturitätskommission (1995). MAR-Kommentar. Kommentar zum Reglement über die Anerkennung von kantonalen Maturitätsausweisen. Bern

Solothurn, Erziehungsdepartement (1974). Promotionsreglement über die Volksschule vom 24. 12. 1974, mit Nachführungen bis 1996

Solothurn, Erziehungsdepartement (1997). Reglement über die Beurteilung und die Schullaufbahnentscheide an der Volksschule vom Februar 1997. Vernehmlassungsvorlage

Sottini, J. (1996). L'évaluation dans le cadre de la rénovation de l'enseignement primaire genevois. Genève: Département de l'instruction publique

Stamm, M. (1998). Frühlesen und Frührechnen als soziale Tatsache? Eine Längsschnittstudie (1995–1998). Aarau: M. Stamm

Talbot, D. (1989). L'évaluation de la communication orale en classe, c'est possible. Propositions d'activités d'évaluation des habilités à communiquer oralement selon les objectifs du programme de français, langue maternelle. Montréal: Commission des écoles catholiques de Montréal

Theiler, P. (1997). Ganzheitlich beurteilen und fördern. Projektphase III 1998–2003 (Mitteilungsblatt des Erziehungs- und Kulturdepartements, 2, 1997, S. 14–19)

Theiler, P. (1997). Schulentwicklungsprojekt «Ganzheitlich beurteilen und fördern». Projektinformationen für das Netzwerk Beurteilen. Aarau: SKBF

Thenen, Beat (1996). Die Evaluationstagung. In: M. Gather Thurler, R. Klaghofer & B. Thenen: Schulprojekt Schülerbeurteilung und Schulentwicklung im Fürstentum Liechtenstein. Schlussbericht 1990–1995, S. 53

Tousignant, R. & Morissette, D. (o. J.). Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages. Québec: Gaetan Morin

Umsetzung des ASM-Modells. Lehrlinge projektorientiert ausbilden (1998). (Blätter, Zeitschrift für Berufsbildung, 11, 1998, S. 22–23)

Uri, Erziehungsdepartement (1989). Reglement über den Übertritt des Schülers in die Oberstufe vom 8. 2. 1989

Van Aalst, H. (1996). The Use of Summative Assessment in Schools. A Matter of Change? [Referat, gehalten anlässlich des OECD/CERI-Seminars «Assessment in Schools: International Comparisons», 20.–23. 3. 1996 in Cambridge (GB) (unveröffentlicht)]

Vögeli-Mantovani, U. (1985). Von der Primarschule in die Sekundarstufe I in der Schweiz. Bern: EDK (SIPRI-Ergebnisberichte, 3)

Vögeli-Mantovani, U. (1988). Notenverwaltung auf dem Personalcomputer. Vom unzulässigen Rechnen mit Noten (Magazin Primarschule, 1, 1988, S. 16–19)

Vögeli-Mantovani, U. (1991). Beobachten, Beschreiben, Beurteilen von Schülerverhalten. Ein Arbeitsinstrument zur förderorientierten Beurteilungspraxis und seine Anwendung. Bern: Amt für Bildungsforschung der Erziehungsdirektion des Kantons Bern

Vögeli-Mantovani, U. (1995). Vergleichsprüfungen in der Deutschschweiz. Aarau: SKBF (unveröffentlicht)

Vögeli-Mantovani, U. (1996). Orientierungsarbeiten. Überlegungen zur klassenübergreifenden Lernerfolgsmessung. Ebikon: Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen

Vögeli-Mantovani, U. (1998). Bericht zur Befragung der Lehrkräfte über die neue Beurteilung der Schülerinnen und Schüler an der 1. und der 2. Primarklasse. Herisau: Erziehungsdepartement

Vögeli-Mantovani, U. (1998). Bericht zur Eltern-Befragung über die neue Beurteilung der Schülerinnen und Schüler an der 1. und der 2. Primarklasse. Herisau: Erziehungsdepartement

Von Hohenzollern, J. G. & Liedtke, M. (Hrsg.) (1991). Schülerbeurteilungen und Schulzeugnisse. Bad Heilbronn: Klinkhardt (Schriftenreihe zum Bayerischen Schulmuseum Ichenhausen, Bd. 10)

Wagner, E. (1980). Schülerbeurteilung als soziales Handeln. Auswirkungen schulischer Beurteilung auf Alltagswissen und Identität von Schülern. Weinheim: Beltz

Wallis, Erziehungsdepartement (1995). Weisungen für die Durchführung der Jahresprüfung und für die Promotion in den 1.–6. Primarklassen (Schulblatt Oberwallis, April 1995, S. 33–40)

Wallis, Erziehungsdepartement (1998). Jahresprüfung 1998. Sitten: ED

Walther, R. (1991). Beurteilung von Schülerleistungen im Fach Französisch am Ende der Sekundarstufe I (Lehrerheft). Bern: Amt für Bildungsforschung

Weiss, J. (1991). L'évaluation, problème de communication. Cousset: Delval

Weiss, J. (1991). L'enseignant «au cœur froid» ou L'objectivité en évaluation. Neuchâtel: IRDP

Weiss, J. (1993). Evaluer autrement, c'est possible! Neuchâtel: IRDP (Recherches, 93.110)

Weiss, J. (1996). Evaluer plutôt que noter (Revue internationale d'éducation, 11, 1996, S. 2–34)

Weiss, J. (1996). Vers une conception cohérente de l'évaluation pour la scolarité obligatoire en Suisse romande et au Tessin. Une évaluation pour apprendre et pour choisir. Rapport no 2. Neuchâtel: IRDP (Ouvertures, 96.403)

Weiss, J. & Wirthner, M. (1998). Pour une évaluation plus formative. Actes du colloque «Evaluation 97». Neuchâtel: IRDP (Regards, 98.301)

Weiss, R. (1976). Die Zuverlässigkeit der Ziffernbenotung bei Aufsätzen und Rechenarbeiten. In: K.-H. Ingenkamp: Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Weinheim: Beltz, S. 104–116

Winter, F. (1991). Schüler lernen Selbstbewertung. Ein Weg zur Veränderung der Leistungsbeurteilung und des Lernens. Frankfurt a. M.: Lang (Europäische Hochschulschriften, Reihe XI Pädagogik, Bd. 480)

Wirthner, M. (éd.) (1994). Evaluation. Point de la situation et questions. Rapport no 1. Neuchâtel: IRDP

Wytttenbach, S. & Hedinger, U. K. (1982). Schülerbeurteilung und Selektion. Eine GBG-Dokumentation. Bern: Amt für Unterrichtsforschung und -planung der Erziehungsdirektion

Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen (1998). Qualitätsevaluation in der Schule. (Mittendrin 2, 1998, S. 3–14)

Züllig, F. (1995). Lernbeurteilung in Unterricht und Schule. Zürich: Lehrmittelverlag

Zürich, Bildungsdirektion (1989). Erläuternder Kommentar, Promotionsreglement, Ausführungsbestimmungen zur Übertrittsordnung

Zürich, Bildungsdirektion (1991). Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich

Zürich, Bildungsdirektion (1995). Lernbeurteilung in Unterricht und Schule

Zürich, Bildungsdirektion (1998). Promotionsreglement für die Gymnasien des Kantons Zürich

Zürich, Bildungsdirektion (1998). Reglement für die Maturitätsprüfungen an den Gymnasien des Kantons Zürich

Zürich, Bildungsdirektion (1998). Mehr Kinder in Einschulungsklassen (Bulletin Schulstatistik des Kantons Zürich, 1, 1998, S. 2)

Zug, Erziehungsdepartement (1996). Reglement über die Promotion an den öffentlichen Schulen vom 1. 8. 1996

Zug, Erziehungsdepartement (1996). Übertrittsverfahren 1995/96 (Zuger Schulinformationen 3, 1996, S. 13)

Kontaktpersonen in den Kantonen

AG	Anne-Marie Nyffeler ED Aargau, Sektion Unterricht Postfach 5001 Aarau	Tel. 061 / 835 21 11 Fax 061 / 835 21 09
AI	Ferdinand Bischofberger Erziehungsdepartement Kaustrasse 4a 9050 Appenzell	Tel. 071 / 788 93 61 Fax 071 / 788 93 69
AR	Walter Klausner Schulinspektorat Regierungsgebäude 9102 Herisau	Tel. 071 / 353 61 11 Fax 071 / 353 64 97
BE	Werner Riesen Office de recherche pédagogique 13, Les Lovières 2720 Tramelan	Tel. 032 / 486 06 06
BE	Elisabeth Salm Amt für Bildungsforschung Sulgeneckstrasse 70 3005 Bern	Tel. 031 / 633 85 04 Fax 031 / 633 83 55
BL	Alberto Schneebeili Pädagogische Arbeitsstelle Rheinstrasse 31 4410 Liestal	Tel. 061 / 925 50 53 Fax 061 / 925 69 72
BS	Marcel Knöpfel Erziehungsdepartement Gundeldingerstrasse 280 4053 Basel	Tel. 061 / 361 88 88 Fax 061 / 361 88 89
BS	Verena Labhardt Rektorat Orientierungsschule Kohlenberg 27, Postfach 4001 Basel	Tel. 061 / 267 54 53 Fax 061 / 267 54 49

FL	Rudolf Batliner Schulamt Herrengasse 2 FL-9490 Vaduz	Tel. 075 / 236 67 68 Fax 075 / 236 67 87
FR	Andreas Dick Wissenschaftlicher Berater des Erziehungsdepartementes Murtengasse 34 1700 Freiburg	Tel. 026 / 350 89 72 Fax 026 / 350 89 75
FR	Nicole Gremaud Service des didactiques 36, rue de Morat 1700 Fribourg	Tel. 026 / 350 89 34
GE	Nicole Elliott Service de la pédagogie générale Secteur Evaluation Chemin de Pinchat 22 1227 Carouge	Tel. 022 / 343 71 19 Fax 022 / 301 25 91
GL	Liliane Noser Schulinspektorat Gerichtshausstrasse 25 8750 Glarus	Tel. 055 / 646 65 32
GR	Paul Engi Amt für Volksschule und Kindergarten Quaderstrasse 17 7001 Chur	Tel. 081 / 257 27 34 Fax 081 / 257 21 51
JU	Alain Beuchat Service de l'enseignement 2, rue du 24-Septembre 2800 Delémont	Tel. 032 / 421 52 90
LU	Pius Theiler Amt für Unterricht, Abteilung Schulentwicklung Kellerstrasse 10 6002 Luzern	Tel. 041 / 228 52 89 Fax 041 / 228 67 02

NE	Blaise Perrenoud Service de l'enseignement secondaire Espacité 1, C.P. 2083 2302 La Chaux-de-Fonds 2	Tel. 032 / 919 69 30 Fax 032 / 919 60
51		
NW	Christoph Mylaeus Bildungsdirektion Marktgasse 3 6370 Stans	Tel. 041 / 618 74 02 Fax 041 / 618 73 45
OW	Hansruedi Müller Sekundarlehrer Sandbachstrasse 12 6064 Kerns	Tel. 041 / 660 57 51 Fax 041 / 660 57 51
SG	Helene Nüesch Dienst für Schulentwicklung Postfach 57 9401 Rorschach	Tel. 071 / 858 71 23 Fax 071 / 858 71 21
SH	Thomas Jörg Schulinspektorat Primarschule Felsenstieg 10 8200 Schaffhausen	Tel. 052 / 624 12 96
SO	Daniel Eggimann Amt für Volksschule Rathausgasse 16 4500 Solothurn	Tel. 032 / 627 29 37 Fax 032 / 627 28 66
SZ	Beat Thenen Stelle für Schulentwicklung Bahnhofstrasse 15 6430 Schwyz	Tel. 041 / 819 19 92 Fax 041 / 819 19 17
TG	Florian Sauer Primarschulinspektor Studenackerstrasse 5 8264 Eschenz	Tel. 052 / 741 48 58 Fax 052 / 741 48 58

- TI Edo Dozio
 Scuola media – Capogruppo SSP-SM
 Via al Nido 15
 6900 Lugano-Besso
 Tel. 091 / 960 10 36
 Fax 091 / 910 10 39
- UR Peter Aschwanden
 Erziehungsdirektion
 Attinghauserstrasse
 6460 Altdorf
 Tel. 041 / 875 20 52
 Fax 041 / 875 20 87
- VD Jacques Pilloud
 Service de l'enseignement enfantin,
 primaire et secondaire
 8, rue de la Barre
 1014 Lausanne
 Tel. 021 / 619 13 86
 Fax 021 / 619 13 99
- VS Jean-Pierre Salamin
 Office de recherche et de documentation
 pédagogiques
 Gravelone 5
 1950 Sion
 Tel. 027 / 606 41 52
 Fax 027 / 606 41 54
- VS Lisette Imhof
 Schulinspektorat
 Postfach
 3900 Brig
 Tel. 027 / 924 27 57
- ZG Gudrun Ormanns
 Erziehungs- und Kultusdirektion
 Baarerstrasse 19, Postfach
 6304 Zug
 Tel. 041 / 728 39 12
- ZH Judith Unteregger
 Abteilung Bildungsplanung
 Walchestrasse 21
 8090 Zürich
 Tel. 01 / 259 53 87
 Fax 01 / 259 51 19

Expertinnen und Experten, die mit einem Beitrag vertreten sind

Jean Cardinet
31, faubourg du Lac
2000 Neuchâtel

Monica Gather Thurler
Direction de l'enseignement primaire
case postale 3925
1211 Genève 3

Felix Oggenfuss
Zentralschweizerischer Beratungsdienst
für Schulfragen (ZBS)
Luzernerstrasse 69
6030 Ebikon

Pius Theiler
Amt für Unterricht des Kantons Luzern
Abteilung Schulentwicklung
Kellerstrasse 10
6002 Luzern

Ernst Trachsler
Weinbergstrasse 16
9545 Wängi

Jacques Weiss
Institut de recherche et
de documentation pédagogique (IRDPA)
Case postale 54
2007 Neuchâtel 7