



Kurzfassung Evaluation «Beurteilungselemente 2008»

Grundlage:

Evaluation «Beurteilungselemente 2008» – Bericht der Dokumentenanalyse und Interviewstudie zur Beurteilungspraxis von Lehrpersonen und Schulleitenden im Kanton St. Gallen.

Erstellt im Auftrag vom Erziehungsrat vom Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Schul- und Unterrichtsforschung, der Universität Bern.

April 2019

Kontakt: brigitte.wiederkehr@sg.ch / simon.appenzeller@sg.ch



Inhalt

1	Einleitung und Auftrag	3
2	Fragestellungen	3
2.1	Fragestellungen zu den Dokumenten	3
2.2	Generelle Fragen zur Beurteilungspraxis	4
2.3	Lehrpersonenspezifische Fragestellungen	4
2.4	Schulleitungsspezifische Fragestellungen	4
3	Vorgehen	5
4	Ergebnisse: Dokumentenanalyse und Interviews	5
4.1	Dokumentenanalyse	5
4.2	Interviewstudie – Lehrpersonen	7
4.3	Interviewstudie – Schulleitungen	14
5	Handlungsempfehlungen	17
5.1	Überarbeitung der Beurteilungsgrundlagen	17
5.2	Entwicklung von Instrumenten	18
5.3	Reform von Zeugnissen und Beurteilungsdokumentationen	18
5.4	Stärkung der Professionalisierung der Lehrpersonen	19
5.5	Förderung der Unterstützung auf Schul- und Schulleitungsebene	19
5.6	Kurzfasit	20
6	Literatur	21



1 Einleitung und Auftrag

Im Oktober 2016 entschied der Erziehungsrat die weiteren Arbeiten in der Beurteilung etappiert anzugehen. In einem ersten Schritt wurden im Dezember 2016 die zwingenden formalen Anpassungen im Bereich Beurteilung verabschiedet, die im Zusammenhang mit dem Vollzug des Lehrplans Volksschule standen. Betroffen davon waren die Anpassung der Notencodes, die Festlegung der Bilanzierung der Fachleistungen im Zeugnis und die formale Anpassung der Zeugnisformulare (inkl. Neugestaltung). Diese Umsetzungsarbeiten wurden im Mai 2017 abgeschlossen. Das weitere Interesse des Erziehungsrates galt den Hinweisen auf die Diskrepanzen in den bestehenden Beurteilungsinstrumenten und -unterlagen. Daher wurde in einem zweiten Schritt eine qualitative Evaluation der Schulpraxis im Bereich Beurteilen ins Auge gefasst. In dieser sollte geprüft werden, inwieweit die Beurteilungsgrundlagen aufeinander abgestimmt und welche Anpassungen notwendig sind, um eine kohärente Grundlage für die Beurteilung sicherzustellen. Zudem war von Interesse, wie sich die Beurteilungspraxis in den Schulen gestaltet. Dabei sollten nicht nur die konkreten Umsetzungen der Vorgaben, sondern auch die aktuellen Herausforderungen im Zusammenhang mit der Beurteilung von schulischen Lernprozessen und -ergebnissen erfasst werden. Vor diesem Hintergrund beauftragte der Erziehungsrat Prof. Dr. Tina Hascher, Direktorin der Abteilung Schul- und Unterrichtsforschung des Instituts für Erziehungswissenschaft der Universität Bern, die Beurteilungspraxis in der Volksschule des Kantons qualitativ zu evaluieren.

Der Evaluationsauftrag soll in Form von zwei methodischen Zugängen umgesetzt werden. Zum einen sollen die Dokumente bzw. Instrumente analysiert werden, die als Grundlage für die Beurteilung von Schülerinnen und Schülern dienen. Zum anderen sollen Lehrpersonen sowie Schulleitende mittels strukturierter Leitfadeninterviews zu ihrer konkreten Praxis der Beurteilung in der Schule befragt werden.

Der abschliessende Bericht soll die theoretischen Grundlagen, die Fragestellungen, das methodische Vorgehen und die Ergebnisse der beiden Teilstudien zusammenfassend darstellen. Erwartet wurde, dass die Ergebnisdarstellung und -diskussion in Handlungsempfehlungen münden, in denen sowohl Anpassungsvorschläge für die Dokumente als auch Hinweise für eine Weiterentwicklung der Beurteilungspraxis in der Schule formuliert sind.

2 Fragestellungen

2.1 Fragestellungen zu den Dokumenten

- Welche Beurteilungsformen – formative, summative oder prognostische – kommen in den Dokumenten vor?
- Welche Rolle wird den jeweiligen Beurteilungsformen zugesprochen?
- Welche Bezugsnormen werden in den Dokumenten empfohlen?
- Bestehen in den Dokumenten Inkongruenzen hinsichtlich der Beurteilungspraxis?



2.2 Generelle Fragen zur Beurteilungspraxis

- Wird die Beurteilungspraxis als fair und transparent wahrgenommen?
- Welche Rolle kommt dem Zeugnis in der Beurteilungspraxis zu?
- Welche Rolle kommt dem Beurteilungsgespräch zu?
- Gibt es Konfliktsituationen und wodurch kommen diese zustande?

2.3 Lehrpersonenspezifische Fragestellungen

- Auf welchen professionellen Grundlagen basiert die Beurteilungspraxis der Lehrpersonen?
- Wie nutzen Lehrpersonen die Beurteilungselemente? Welche Dokumente erweisen sich als besonders hilfreich und warum? Welche nicht und warum?
- Welche Stärken und welche Schwierigkeiten bestehen in der Anwendung der Beurteilungselemente?
- Welche Beurteilungsfunktionen – formative, summative und/oder prognostische – werden von den Lehrpersonen eingesetzt?
- Wie gehen Lehrpersonen mit dem Spannungsfeld zwischen Förderung und Selektion um?
- Wie entscheiden Lehrpersonen über die Promotion bzw. Nicht-Promotion einer Schülerin/eines Schülers?
- Wie erleben Lehrpersonen die Entscheidungsmacht über die Promotion von Schülerinnen und Schülern?
- Wie erfolgt die Beurteilung der fachlichen und der überfachlichen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern? Welche Rolle spielen überfachliche Kompetenzen bei der Gesamtbeurteilung einer Schülerin/eines Schülers?
- Welche Einstellungen weisen Lehrpersonen zur aktuellen Beurteilungspraxis auf und wo sehen sie persönlichen Weiterbildungsbedarf?
- Nutzen Lehrpersonen das Lernfördersystem? Wenn ja, wie? Wenn nein, warum nicht?
- Nutzen Lehrpersonen den zur Verfügung gestellten Instrumentenkoffer? Wenn ja, wie? Wenn nein, warum nicht?

2.4 Schulleitungsspezifische Fragestellungen

- Inwiefern unterstützen Schulleitungen die Lehrpersonen bei der Beurteilung von Schülerinnen und Schülern?
- Mit welchen Schwierigkeiten sind Lehrpersonen in Bezug auf die Beurteilungspraxis aus Sicht der Schulleitung konfrontiert?
- Inwiefern suchen Lehrpersonen bei den Schulleitungen Unterstützung in Bezug auf die Beurteilungspraxis?
- Wie erleben die Schulleitungen den Druck der Promotionsentscheidung für Lehrpersonen?
- Welche Einstellungen weisen die Schulleitungen zur aktuellen Beurteilungspraxis auf und wo sehen sie Weiterbildungsbedarf?
- Wie klären Schulleitungen Konfliktfälle?



3 Vorgehen

Jede Beurteilungspraxis ist durch kontextuelle, schriftliche Vorgaben reglementiert. Daraus ergeben sich zwei Felder der Betrachtung – zum einen die schriftlichen Vorgaben, zum anderen die praktische Umsetzung der Beurteilung. Im Rahmen der Evaluation wurden beide Felder beleuchtet: zum einen durch die Analyse der schriftlichen Vorgaben und zum anderen durch die Befragung verschiedener schulischer Akteure

Als Evaluationsgegenstand der *Dokumentenanalyse* gelten Dokumente, welche die Grundlage für die Beurteilung von Schülerinnen und Schülern im Kanton St. Gallen bilden. Konkret wurden in der vorliegenden qualitativen Untersuchung nachfolgende Reglemente und Weisungen berücksichtigt:

- a) Volksschulgesetz (VGS): Art. 30 Zeugnis, Art. 31 Beförderung und Übertritt, Art. 31 bis Überspringen einer Klasse
- b) Verordnung über den Volksschulunterricht: Art. 4 Zeugnis, Art. 5 Ausnahmen
- c) Promotions- und Übertrittsreglement
- d) Weisungen des Erziehungsrates zur Beurteilung in der Schule
- e) Weisungen des Erziehungsrates zum Umgang mit Testsystemen
- f) Kreisschreiben zur Einschulung in den Kindergarten
- g) Broschüre «fördern und fordern – Schülerinnen- und Schülerbeurteilung in der Volksschule»

Für die *Interview-Studie* wurde eine Stichprobe von 12 Schulen gezogen. Bei der Ziehung wurden Kriterien berücksichtigt, die – neben der Rolle der Lehrperson und der Eltern – einen Einfluss auf die Beurteilungspraxis und Promotionsentscheidungen der Schülerinnen und Schüler haben. Gesehen wurden diese in den Faktoren Grösse (als Indikator für Unterschiede hinsichtlich schulischer Angebote) und Sozialindex (als Indikator für Unterschiede in der Schülerinnen- und Schülerkomposition). Insgesamt wurden 46 Lehrpersonen (30 Primarlehrpersonen und 16 Oberstufenlehrpersonen) aus allen Klassenstufen sowie 12 Schulleitungen zur Handhabung der Beurteilungspraxis befragt.

4 Ergebnisse: Dokumentenanalyse und Interviews

4.1 Dokumentenanalyse

Leitend für die Dokumentenanalyse waren die Themenbereiche (a) Beurteilungsfunktionen und (b) Bezugsnormen. Des Weiteren wurde untersucht, (c) ob zwischen den Beurteilungsgrundlagen Inkongruenzen bestehen.

(a) Beurteilungen in der Schule können unterschiedliche Funktionen einnehmen. Es wird zwischen formativer, summativer und prognostischer Funktion differenziert. Die formative Beurteilung weist eine genuin pädagogische Funktion auf, die summative Beurteilung dient der Zertifizierung von Bildungsabschlüssen und somit der Selektion (Gomolla, 2012), während die prognostische Beurteilung eine zukunftsorientierte Perspektive einnimmt und auf der Kombination von formativen und summativen Urteilen basiert (Vögeli-Mantovani, 1999).



Die formative Beurteilungsfunktion hat eine unterstützende Rolle für den Lernprozess. Dieser Funktion wird eine wichtige Bedeutung im Schulkontext beigemessen, da es sich um eine lernsteuernde Beurteilung handelt, die den Schülerinnen und Schülern Rückmeldungen zum Lernstand und Hinweise zur Weiterentwicklung von Kompetenzen liefert (Jürgens, 2018). Zwar wird die formative Beurteilung in den Weisungen zur Beurteilung in der Schule als Instrument zur Steuerung des Lernprozesses und im Volksschulgesetz thematisiert, jedoch lediglich in Zusammenhang mit der Beurteilung des Lern-, Arbeits- und Sozialverhaltens sowie der Arbeitshaltung. In den analysierten Beurteilungsgrundlagen kommt die formative Funktion besonders in den hierarchisch tieferen Dokumenten zum Ausdruck. Besonders in der Broschüre «fördern und fordern» wird deren Wichtigkeit aufgezeigt – durch die Darstellung von Beurteilungsinstrumenten, sowie deren Ziel. Die summative Beurteilung als abschliessende Bewertung des Lernstandes bzw. als Ermittlung des Lernerfolgs (Jürgens, 2018) ist in den hierarchisch höheren Beurteilungsgrundlagen wie bspw. im Volksschulgesetz und in der Verordnung über den Volksschulunterricht, dominant. Dabei wird besonders auf die fachliche Leistungsbeurteilung fokussiert. Ebenfalls zentral ist die summative Funktion der Beurteilung in Bezug auf Schullaufbahnentscheide und besonders die Promotion. Parallel zu der Darstellung der formativen Funktion werden in der Broschüre «fördern und fordern» auch summative Beurteilungsinstrumente, deren Ziel und deren Dokumentationen thematisiert. Die summative Funktion der Beurteilung wird in allen Dokumenten in Zusammenhang mit Noten und Zeugnissen als Ausweis für eine bestimmte Leistung dargestellt. Die prognostische Beurteilung, die im Zusammenspiel von formativen und summativen Beurteilungen, Aussagen über zukünftiges Potential ermöglicht (Vögeli-Mantovani, 1999), wird ebenfalls in den Weisungen zur Beurteilung in der Schule und in der Broschüre «fördern und fordern» aufgenommen. Besonders im Kontext des Beurteilungsgesprächs wird dieser Funktion ihre Wichtigkeit beigemessen. Die prognostische Beurteilung wird von den Lehrpersonen auch bei Übertritten bzw. bei unklaren Schullaufbahnentscheiden verlangt.

(b) Die zweite Fragestellung betraf die Bezugsnormen, welche in der Beurteilung genutzt werden können. Dabei interessierte, welche Beurteilungsnormen in den Dokumenten empfohlen werden. Bezugsnormen dienen als Massstab für eine Beurteilung. Es können drei Bezugsnormen unterschieden werden: die individuelle, die lernzielorientierte und die soziale Bezugsnorm. Die kombinierte Nutzung der individuellen und lernzielorientierten Bezugsnorm sichert die Anerkennung persönlicher Fortschritte und fördert die Motivation von Schülerinnen und Schülern (Jürgens & Lissmann, 2015).

Bezugsnormen werden lediglich in drei Dokumenten thematisiert: in den Weisungen zur Beurteilung in der Schule, in den Weisungen zum Umgang mit den standardisierten Testsystemen und in der Broschüre «fördern und fordern». In den Weisungen zur Beurteilung in der Schule und in der Broschüre «fördern und fordern» werden alle drei Bezugsnormen aufgegriffen und deren Nutzen dargestellt. In den Weisungen zum Umgang mit Testsystemen wird auf die von den Instrumenten implizit genutzte Bezugsnorm verwiesen – die lernzielorientierte und die soziale Bezugsnorm. Ausgehend von diesen Erkenntnissen kann gesagt werden, dass alle Bezugsnormen empfohlen werden, jedoch diese nur in



vereinzelt in Dokumenten vorkommen und in den Weisungen zum Umgang mit den standardisierten Testsystemen auch lediglich implizit nahegelegt werden.

c) Die dritte leitende Fragestellung der Dokumentenanalyse betraf die Ermittlung von Inkongruenzen innerhalb und zwischen den Dokumenten, um ggf. die Beurteilungsgrundlagen anzupassen und eine kohärentere Beurteilungsgrundlage zu schaffen. Insgesamt lässt sich feststellen, dass die Dokumente eine hohe Kongruenz aufweisen, jedoch einige Dissonanzen innerhalb und zwischen den Beurteilungsgrundlagen bestehen. Inkongruenzen finden sich insbesondere in Zusammenhang mit Noten: Unterschiedliche Bedeutungen der gleichen Codes, unterschiedliche Definitionen und kontroverse Nutzung dieser Codes. Besonders problematisch erscheint dabei die Mathematisierung der Noten (Notensumme, Durchschnittsberechnung) bei gleichzeitiger Kritik an der mathematischen Nutzung der Noten bei der Zeugnisnotensetzung.

In Anlehnung an die bisher dargestellten Ergebnisse zu den Themenbereichen der «Beurteilungsfunktionen» und der «Beurteilungsnormen» lassen sich weitere Inkongruenzen feststellen, wie bspw. die prominente Rolle der summativen Beurteilung in den hierarchisch höheren Beurteilungsgrundlagen und in der Kategorisierung von Lernfördersystemen als lernzielorientiert versus als sozialer Vergleich. Unstimmigkeiten bzw. Unklarheiten bestehen in der Begriffsverwendung von überfachlichen Kompetenzen, wie das sogenannte «Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten» bzw. die «Arbeitshaltung». Um den Lehrpersonen eine solide Basis für ihre Beurteilung zu geben, muss eine klare Definition bzw. eine Differenzierung der Konzepte zur Verfügung gestellt und mit einem kriterienbasierten Beurteilungsinstrument ergänzt werden.

Diese Präzisierungen werden ebenfalls in Zusammenhang mit der Einführung des Lehrplans Volksschule erforderlich. Die Beurteilungsgrundlagen weisen einige Inkongruenzen zu diesem neuen Steuerungsinstrument auf, weshalb eine generelle Überarbeitung der Beurteilungsgrundlagen in Anlehnung an den Lehrplan Volksschule als angebracht erscheint. So sollten bspw. die prognostische Funktion bei Schullaubhahntscheiden dominant werden, die obligatorische Schulzeit in Zyklen aufgeteilt und die Verweise innerhalb der Broschüre «fördern und fordern» auf den neuen Lehrplan ergänzt bzw. korrigiert werden.

4.2 Interviewstudie – Lehrpersonen

Die Beurteilung stellt für die interviewten Lehrpersonen eine wichtige und zugleich anspruchsvolle Aufgabe dar. Durch ihre Ausführungen wird deutlich, dass die Beurteilung im Berufsalltag bewusst und unbewusst omnipräsent ist – sei es bei spontanen mündlichen Rückmeldungen oder bei arrangierten standardisierten Prüfungsverfahren. Lediglich der Kindergarten wird von den Lehrpersonen als eher bewertungsfrei beschrieben.

(a) Auf welchen professionellen Grundlagen die Beurteilungspraxis basiert und welche Einstellungen Lehrpersonen gegenüber der Beurteilung aufweisen, wurde aus den Aussagen der Lehrpersonen eruiert. Für Kindergartenlehrpersonen steht die Beurteilungsauf-



gabe nicht im Zentrum bzw. es wird die Bedeutung der Erfahrung betont, da keine konkreten Instrumente wie bspw. Prüfungen zur Beurteilung genutzt werden. Die Erfahrung stellt nicht nur für Kindergartenlehrpersonen eine wichtige Grundlage zur Bewältigung der Beurteilungsaufgabe dar, sondern auch für die Lehrpersonen der höheren Stufen. Ab der Unterstufe ist eine vermehrte Zielorientierung als Grundlage für die Beurteilung zu vermerken sowie eine Hervorhebung der Förderfunktion der Beurteilung. Die Unterstützung von Schülerinnen und Schülern und somit die Nutzung der formativen Beurteilung steht für Lehrpersonen im Zentrum. Den Lehrpersonen scheint es somit bewusst zu sein, dass die formative Beurteilung für den Lernprozess und die Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern besonders relevant ist. Neben der individuellen Unterstützung beschreiben Lehrpersonen ihr adaptives Lehrangebot, sei dies in Bezug auf die Inhalte oder Vorgaben. Die Adaption des Unterrichts an die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler verdeutlicht die Professionalität von Lehrpersonen. Diese Professionalität ist auch in der selbstkritischen Analyse der eigenen Beurteilungspraxis v.a. von Mittelstufen- und Oberstufenlehrpersonen ersichtlich.

(b) Die Reflexion der Lehrpersonen bezieht sich auch auf die Beurteilungsqualität. Diese stellt eine wichtige Rahmenbedingung dar, da Beurteilungen in der Schule besonders in der Zulassung zum bzw. Verweigerung vom Eintritt in höhere Bildungswege ausschlaggebend sind (Jürgens & Lissmann, 2015). Die Objektivität, d.h. die Unabhängigkeit der Beurteilung von der beurteilenden Person (Jürgens, 2018) als ein wichtiges Qualitätsmerkmal wird besonders in der Oberstufe kontrovers diskutiert. So wird zwar die Wichtigkeit dieses Merkmals hervorgehoben, jedoch ebenso kritisch Haltung in Bezug auf die Umsetzbarkeit einer durchgehenden objektiven Beurteilung bezogen. Es besteht die Annahme, dass die Schwierigkeit einer objektiven Beurteilung durch das Fachlehrpersonen-Prinzip akzentuiert wird, was jedoch nicht aus den Daten eruiert werden kann.

Nicht nur Oberstufenlehrpersonen, sondern Lehrpersonen aller Stufen sind sich der Schwächen der Beurteilung hinsichtlich der Objektivität bewusst, was eine gute Reflexionsbasis für eine gemeinsame Ausgestaltung einer möglichst qualitativ hochwertigen Beurteilung darstellt.

Die Fairness, als weiteres Qualitätskriterium, gilt für Kindergartenlehrpersonen durch die konstante Nutzung der individuellen Bezugsnorm als erfüllt. Ab der Unterstufe berichten Lehrpersonen über Schwierigkeiten, eine faire Beurteilung zu gewährleisten, da sie sich der vielen Einflussfaktoren bewusst sind. Zudem scheint Fairness auch durch das Einsetzen der Noten ab der zweiten Klasse, der Fachabhängigkeit und des Fachlehrpersonen-Prinzip negativ beeinflusst zu sein.

Den möglichen Mängeln der Beurteilung, sei dies in Bezug auf die Objektivität oder die Fairness, versuchen die Lehrpersonen durch eine hohe Transparenz zu begegnen. Lehrpersonen sind bestrebt, ihre Beurteilungspraxis offen zu legen, um mögliche Verzerrungen zu verhindern – Transparenz nicht nur gegenüber Schülerinnen und Schülern in Bezug auf Prüfungsinhalte, Beurteilungskriterien und Prüfungsmodalitäten, sondern auch gegenüber Eltern. Lehrpersonen stellen sich der Meinung von Erziehungsberechtigten und zeugen somit von grosser Offenheit.



(c) Schulisches Lernen fokussiert nicht nur auf fachliche Kompetenzen, d.h. Wissen und Können zur Bewältigung von Anforderungen (Reusser, 2014), sondern auch überfachliche Kompetenzen, welche personale, soziale und methodische Kompetenzen umfassen und für das Lernen in mehreren Fächern und Lerngegenständen von Relevanz sind. Lehrpersonen betonen die Wichtigkeit dieser überfachlichen Kompetenzen für die alltägliche und zukünftige Bewältigung von Lebenssituationen. Besonders im Kindergarten steht die Förderung und somit auch die Beurteilung dieser Kompetenzen im Zentrum, da die fachlichen Kompetenzen noch eine eher marginale Rolle einnehmen. Ab der Unterstufe wird ebenfalls die Bedeutung der überfachlichen Kompetenzen betont, jedoch werden fachliche Kompetenzen, auch mit der Einführung des Zeugnisses, immer wichtiger. Die Beurteilung von fachlichen Kompetenzen wird von den Lehrpersonen im Gegensatz zu überfachlichen Kompetenzen als einfacher angesehen. Die Schwierigkeit in der Beurteilung von überfachlichen Kompetenzen scheint v.a. darin begründet zu sein, dass Lehrpersonen eher unsystematische Leistungsmessungen vornehmen. Ein schriftlicher Ausweis dieser Kompetenzen wird zudem nicht gefordert, was Lehrpersonen dazu veranlasst, diese zu vernachlässigen. Die erweiterte Beurteilung, d.h. die Zusammenführung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen, wird von den Lehrpersonen zwar als positiv betrachtet, jedoch findet diese Form der Bewertung lediglich im Beurteilungsgespräch ihren Ausdruck. Lehrpersonen sind daher sehr wohl in der Lage, mündliche Rückmeldungen zu überfachlichen Leistungen zu geben, jedoch scheuen sie sich, dieses Feedback schriftlich festzuhalten. Es besteht die Annahme, dass durch die unklare Definition dieser Kompetenzen (siehe Dokumentenanalyse) und der scheinbar fehlenden bzw. ungenauen Beurteilungsinstrumente Lehrpersonen meiden, diesen Nachweis zu erbringen. Grundmotiv ist möglicherweise die Angst sich dafür rechtfertigen zu müssen. Zur Erhöhung der Transparenz und der Nachvollziehbarkeit von Beurteilungen nutzen Lehrpersonen ab der Unterstufe mehrheitlich die lernzielorientierte Bezugsnorm, d.h. sie orientieren sich an sachlichen, inhaltlichen Normen (Rhyn & Moser, 2002). Der Vergleich von Leistungen einzelner Schülerinnen und Schülern mit der Gruppenleistung bzw. die Rechnung von Klassendurchschnittsnoten und somit die Anwendung einer sozialen Bezugsnorm nimmt im Laufe der Schulzeit immer mehr Raum ein. Bewusst oder unbewusst wird diese Norm als Zusatzinformationen genutzt, um ggf. den eigenen Unterricht bzw. die Leistungsmessung anzupassen. Ob und inwiefern diese latente Orientierung an der sozialen Bezugsnorm einen Einfluss auf die lernzielorientierte Beurteilung hat, ist unklar. Fest steht jedoch, dass die Anwendung von verschiedenen Bezugsnormen den Lernprozess von Schülerinnen und Schülern beeinflusst, wobei besonders die Kombination von individueller und lernzielorientierter Bezugsnorm die Anerkennung von persönlichen Fortschritten sicher stellt (Jürgens & Lissmann, 2015). Lehrpersonen scheinen Schwierigkeiten bei der Anwendung der individuellen Bezugsnorm zu haben, und daher entgeht ein wesentliches Potential für die optimale Förderung von Schülerinnen und Schülern.

Diese Schwierigkeit könnte einen Zusammenhang mit den antinomischen Funktionen von schulischen Beurteilungen haben. So müssen Lehrpersonen zum einen formativ, d.h. prozessbegleitend beurteilen und zum anderen summativ, d.h. abschliessend und selektiv bewerten (Jürgens, 2018). Da diese selektive Funktion die Schullaufbahn von Schülerin-



nen und Schülern positiv, aber auch negativ beeinflussen kann, bemühen sich Lehrpersonen eine qualitativ hochwertige Beurteilung vorzunehmen. Die summative Beurteilung gewinnt besonders ab der Unterstufe an Bedeutung. Lehrpersonen sehen diesen Wechsel von einer mehrheitlich formativen hin zu einer eher summativen Beurteilung in Zusammenhang mit der Einführung von Noten und Zeugnissen. Die Benotung würde, laut Lehrpersonen, den Druck auf Schülerinnen und Schüler aber auch auf sie selbst erhöhen und somit zu dieser Verschiebung mitverursachen. Meist werden zur abschliessenden Beurteilung schriftliche Prüfungen genutzt, was auf ihre Angst vor Rechtfertigungen und der Suche nach einer möglichst klaren «Beweislage» zurückzuführen ist.

Auch wenn der Fokus auf eine eher abschliessende Beurteilung gelegt wird, sind sich Lehrpersonen der Wichtigkeit der formativen Beurteilung bewusst. Die formative Beurteilung, als lernsteuernde Beurteilung, dient der Weiterentwicklung des Lernprozesses und der Selbstregulation von Schülerinnen und Schülern (Bertschy et al., 2014). Lehrpersonen haben in ihrem Unterricht mehrheitlich eine Feedback- und eine positive Fehlerkultur etabliert und versuchen, für den Lernprozess förderliche pädagogisch-didaktischen Rahmenbedingungen zu schaffen. Auf der Oberstufe ist eine Vermischung zwischen formativer und summativer Beurteilung festzustellen, da Lehrpersonen vermehrt darauf hinweisen, formative Lernkontrollen zu benoten und diese dann für die abschliessende Beurteilung zu berücksichtigen. Prognostische Beurteilung, d.h. das Zusammenspiel von formativen und summativen Aspekten zur Prevision zukünftiger Potentiale (Vögeli-Mantovani, 1999), wird besonders in übertrittsrelevanten Stufen wie die Mittelstufe und die Oberstufe praktiziert. So werden Lehrpersonen aufgefordert, Schülerinnen und Schüler in Niveaus einzuteilen bzw. Empfehlungen für weiterführende Schulen zu geben.

(d) Die eigene Beurteilung öffentlich zu machen, wird von den Lehrpersonen in Form von Beurteilungsgesprächen und Zeugnissen verlangt. Übertritte, aber auch Promotionen, sind nicht nur abhängig von den Empfehlungen der Lehrpersonen, sondern auch von Zeugnissen. Einen sehr hohen Stellenwert hat das Beurteilungsgespräch für Lehrpersonen aller Stufen. Dieses ermöglicht ihnen individuelle und differenzierte Rückmeldungen zu fachlichen und überfachlichen Kompetenzen zu geben und die Zusammenarbeit mit den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten zu stärken. Diese Gespräche erfordern hohe kommunikative Fähigkeiten seitens der Lehrpersonen, v.a. bei sehr hohem Leistungsdruck der Eltern, was von Lehrpersonen entsprechend als Herausforderung empfunden wird. Neben dem Beurteilungsgespräch wird ab dem zweiten Semester der Primarschule am Ende jedes Semesters ein Zeugnis als Ausweis der fachlichen Kompetenzen sowie der Arbeitshaltung ausgestellt. Die Bedeutung des Zeugnisses ist sehr heterogen – von sehr geringer bis sehr hoher Bedeutung. Mit steigender Stufe erhöht sich der Stellenwert des Zeugnisses, jedoch bestehen trotzdem Diskrepanzen in den Aussagen von Lehrpersonen. Besonders die kritische Haltung auf Realniveau bzgl. der einseitigen fachlichen Beurteilung erscheint dabei als interessant. Lehrpersonen werden aufgefordert, nicht nur die fachlichen, sondern auch die überfachlichen Kompetenzen zu beurteilen, jedoch findet diese Beurteilung keinen Platz im gegenwärtigen Zeugnisformat. Diese Tatsache führt, zum einen zu einer Vernachlässigung der überfachlichen Kompetenzen, und zum anderen zum Versuch der Integration dieser Kompetenzen in die Zeugnisnotensetzung, indem



überfachliche Aspekte durch Auf- und Abrunden von Noten aufgenommen werden. Diese Praxis führt zu einer Vermischung von Kompetenznachweisen und zu einer sehr heterogenen Handhabung der Zeugnisnotensetzung, da Lehrpersonen bei der Notenvergabe unterschiedliche Foki setzen.

(e) Die Notengebung als weiterer wichtiger Teil, bzw. teilweise sogar als Inbegriff der Beurteilung definiert, war ebenfalls ein Themenbereich der Interviews mit den Lehrpersonen. Noten scheinen zwar ein einfaches Mittel zur Kommunikation mit aussenstehenden Personen zu sein, jedoch findet sich auf allen Stufen eine kritische Haltung seitens der Lehrpersonen gegenüber der Notengebung. Besonders stark ist diese im Primarschulbereich. Noten würden Druck auf Schülerinnen und Schüler ausüben, zudem sei deren Aussagekraft generell in Frage zu stellen. Noten werden dennoch und entgegen den Empfehlungen in der Broschüre «fördern und fordern» nicht als Codes, sondern als Zahlen mathematisch genutzt. Zeugnisnoten werden von der grossen Mehrheit der Lehrpersonen vom Durchschnitt der Zwischenleistungen abgeleitet. Diese Praxis entsteht aus der Notwendigkeit der Lehrpersonen, ihre Beurteilung «beweisen» bzw. «stichfest» machen zu müssen. Aussenstehende Personen, so die Aussagen einiger Lehrpersonen, vertrauen dieser Rechtfertigung, während Ermessensentscheidungen auf der Grundlage von alternativen Leistungsmessungen, sei dies bspw. in Form von Beobachtungen oder mit Hilfe von Kompetenzrastern, eher angreifbar sind und somit keine Grundlage zur Sicherung der eigenen Beurteilung darstellen. Besonders spannend erscheint in dieser Hinsicht der Wunsch von Unterstufen- und Mittelstufenlehrpersonen nach der Abschaffung von Noten – Wunsch und gleichzeitig Hoffnung nach weniger Druck auf die Schülerinnen und Schüler, bei gleichzeitigem Respekt vor der notenfremen Legitimation der Beurteilung. Noten sind auf der Oberstufe nicht wegzudenken. Noten dienen der Leistungskommunikation gegenüber Lernenden und Eltern oder als extrinsischer Motivator für Schülerinnen und Schüler, dies nur einige Aussagen von Lehrpersonen. Durch das Fachlehrpersonen-System und die erschwerte bzw. fehlende Kommunikation zwischen den Lehrpersonen kann davon ausgegangen werden, dass die Heterogenität der Notengebung auf der Oberstufe sehr gross ist und Beurteilungsverzerrungen in Kauf genommen werden. Neben den Fachleistungen wird im Zeugnis auch die Arbeitshaltung mit einer Note beurteilt, jedoch nur in Ausnahmefällen. So wird in den Beurteilungsgrundlagen geregelt, dass bei «normalem» Verhalten keine Note im Zeugnis vermerkt wird. Auf der Primarstufe wird diese Note von der grossen Mehrheit der Lehrpersonen nicht genutzt – in Einzelfällen angedroht oder als Warnsignal genutzt. Dies lässt darauf schliessen, dass dieser Note, entgegen dem Wunsch des Kantons, primär eine disziplinarische Funktion zukommt. Oberstufenlehrpersonen sind eher offen gegenüber der Setzung der Arbeitshaltungsnote. Diese haben eine Auswirkung auf die Lehrstellensuche, weshalb ein vorsichtiger Umgang, v.a. von negativen Arbeitshaltungsnoten, anzuraten sei. In Anbetracht dieser Aussagen und den berichteten Erkenntnissen der Dokumentenanalyse muss festgehalten werden, dass der Inhalt sowie die Aussagekraft der Arbeitshaltungsnote in Frage gestellt werden müssen.



(f) Sowohl der Arbeitshaltungsnote als auch dem Zeugnis allgemein wird eine wichtige Rolle in Bezug auf den Bewerbungsprozess für eine Lehrstelle zugewiesen. Dies wird auch als Hauptkritikpunkt von Oberstufenlehrpersonen einer möglichen Umstellung auf ein Jahreszeugnis genannt. So seien im Jahreszeugnis keine Entwicklungen sichtbar, sowohl in den fachlichen Leistungen als auch in der Arbeitshaltung, und die Zeitspanne, die durch eine Jahresnote «abgedeckt» werden muss, wäre zu gross. Eine klar positive Einschätzung gegenüber einem Jahreszeugnis ist auf der Primarstufe ersichtlich, was mit einer deutlichen Stressreduktion für Lehrpersonen sowie für Schülerinnen und Schüler begründet wird.

(g) Zeugnisse und besonders die Zeugnisnoten der Promotionsfächer haben in der momentanen Regelung von Schullaufbahnentscheiden (PÜR) eine bedeutende Rolle. So entscheidet, wenn Beurteilungsgrundlagen strikt angewendet werden, eine Notesumme für oder gegen eine Promotion. In den Interviews wird eine generell kritische Haltung gegenüber einer Repetition deutlich, wobei bspw. im Kindergarten durch die Jahrgangsmischung keine reale Promotion ersichtlich ist und eher die Möglichkeit eines dritten Kindergartenjahres genutzt wird, da dieser Terminus der Repetition bzw. Nicht-Promotion sowohl für die Eltern als auch für die Schülerinnen und Schüler sozial verträglicher ist. Diese Praxis erfährt mehr Akzeptanz als Nicht-Promotionen auf den übrigen Stufen der obligatorischen Schulzeit. Sowohl auf der Primar- als auch auf der Mittelstufe lässt sich festhalten, dass Promotionsentscheidungen nicht nur auf der Grundlage von Noten getroffen werden. Dabei werden unterschiedliche Praxen sichtbar – von der Nutzung der Notensumme als Orientierung bis hin zur Irrelevanz dieser vorgegebenen Entscheidungsgrundlage. Generell werden weitere Faktoren in diesen Entscheidungsprozess miteinbezogen, und daher lässt sich schliessen, dass Lehrpersonen den ihnen zur Verfügung stehenden Ermessenspielraum nutzen.

Auf der Oberstufe wird nicht nur über die Promotion entschieden, sondern auch über Auf- und Abstiege zwischen den Niveaus Real und Sek. Noten werden für Entscheidungsprozesse als Legitimation genutzt – wobei auch andere Kriterien wie die Arbeitshaltung miteinbezogen werden. Das erste Oberstufenjahr stellt dabei ein Besonderes dar, da es der Überprüfung der Zuteilung der Primarschullehrpersonen dient. Dieser Prozess ist ebenfalls stark von Noten geprägt. Oberstufenlehrpersonen erleben diese Aufgabe als herausfordernd, besonders bei Schülerinnen und Schülern im mittleren Leistungsbereich.

Obschon die Zuteilung häufig eindeutig ist, haben Lehrpersonen in jeder Klasse einige Schülerinnen und Schüler, bei denen sich diese Entscheidung als schwierig herausstellt. Diesbezügliche Konflikte mit Eltern erschweren diese Aufgabe zusätzlich. Mittelstufenlehrpersonen sind mit dieser selektiven Aufgabe am stärksten konfrontiert, zudem tragen sie die Verantwortung meist alleine, was mitunter als Belastung wahrgenommen wird. Auf der Oberstufe kann diese Verantwortung zwischen den Fachlehrpersonen «aufgeteilt» werden, was einer Gemeinschaftsentscheidung gleichkommt und eine unterstützende Funktion für die einzelne Lehrperson bzw. die Klassenlehrperson darstellt. Insbesondere bei konflikthafter Entscheidungsprozessen wird die Rolle der schulischen Heilpädagogik wesentlich. Primarstufenlehrpersonen stützen sich in schwierigen Situationen, v.a. im Kontext von wichtigen Entscheidungsprozessen, auf die Hilfe der schulischen Heilpädagogin



bzw. des schulischen Heilpädagogen. Der Umstand, dass diese Kooperation weder erfragt wurde, noch in den Beurteilungsgrundlagen präsent ist, verweist eindrücklich auf die Wichtigkeit der Fachperson der schulischen Heilpädagogik.

(h) Herausforderungen in der Beurteilung und deren Bewältigung sind vielfältig – besonders fällt jedoch auf, dass Lehrpersonen aller Schulstufen die Kommunikation mit den Eltern als herausfordernd empfinden. Unterschiedliche Sichtweisen, zu hohe Ansprüche seitens der Eltern oder Legitimationsdruck sind nur einige der angesprochenen Aspekte. Kooperative Strategien innerhalb des Kollegiums werden dabei als Entlastung angesehen bzw. als mögliche Ressource, die gefördert werden muss. So betonen Lehrpersonen, dass dem Austausch zwischen Lehrpersonen eine grössere Bedeutung zukommt als den zur Verfügung stehenden Beurteilungsgrundlagen. Die Komplexität der Beurteilung, die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler einhergehend mit der Klassengrösse, die Vielzahl an Beurteilungsformen und -möglichkeiten sowie der hohe Dokumentationsaufwand, sind weitere Herausforderungen mit denen Lehrpersonen täglich konfrontiert sind. Den Lehrpersonen werden hohe Anforderungen gestellt, wobei die fehlenden Ressourcen zur Bewältigung dieser Aufgaben als Hauptschwierigkeiten angesprochen werden.

(i) Ziel der Evaluation war neben der Darstellung der Beurteilungspraxis in allen Stufen, auch die Erforschung der Nutzung dieser schriftlichen Grundlagen. Die Qualität und die Akzeptanz der Beurteilungsgrundlagen scheinen vorhanden zu sein, jedoch ist die Nutzung sehr beschränkt. Die Broschüre «fördern und fordern» wird zwar als positiv beurteilt, aber kaum genutzt. Der Instrumentenkoffer scheint etlichen Lehrpersonen weder bekannt noch nützlich zu sein. Lediglich Lernfördersysteme werden von den meisten Lehrpersonen als Beurteilungsinstrumente genutzt. Hauptkritikpunkt der Lehrpersonen in Bezug auf die Beurteilungsgrundlage ist die mangelnde Passung zwischen Theorie und Praxis bzw. zwischen dem Unterricht und den Beurteilungsinstrumenten.

Lehrpersonen wünschen sich qualitativ hochwertige Beurteilungsinstrumente, die an den Unterricht anpassbar sind sowie Kompetenzraster, besonders im Kontext der Einführung des Lehrplans Volksschule. Der Wandel von der Lernzielorientierung hin zur Kompetenzorientierung scheint in vollem Gang zu sein. Lehrpersonen sind sich bei der Umsetzung einer kompetenzorientierten Beurteilung noch unsicher. Besonders der grössere Stellenwert der formativen Beurteilung und in diesem Zusammenhang die vermehrte Anwendung der individuellen Bezugsnorm (in den gleichen Zeitgefässen) führt bei Lehrpersonen zu Verunsicherungen und kritischen Überlegungen in Bezug auf die Praktikabilität.

Abschliessend lässt sich festhalten, dass die Beurteilung eine schwierige und belastende Aufgabe für Lehrpersonen ist. Lehrpersonen haben dafür zwar Strategien entwickelt, um mit dieser auch aus ihrer Sicht wichtigen Aufgabe umzugehen. Neben den Lehrpersonen sind auch Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern in die Beurteilung involviert. Druck scheint aber ein wiederkehrendes Phänomen der Beurteilung zu sein – Druck auf die Schülerinnen und Schüler, gute Leistungen zu erbringen; Druck auf Schülerinnen und Schüler ausgehend von Elternansprüchen; Legitimationsdruck auf Lehrpersonen seitens der Eltern sowie der Schülerinnen und Schüler; und Druck auf Lehrpersonen, die richtige



Entscheidung zu treffen. Es lässt sich feststellen, dass sich mit dem Einsetzen der Noten – ab der zweiten Klasse der Primarstufe – ein Wandel in der Beurteilungspraxis, aber auch der Herausforderungen vollzieht: eine zunehmende Fokussierung auf fachliche Kompetenzen, eine Abkehr von der individuellen hin zur lernzielorientierten Bezugsnorm und in diesem Zusammenhang ein Fokuswechsel von einer mehrheitlich formativen hin zu einer mehrheitlich summativen Beurteilung. Die individuelle Förderung rückt damit zunehmend in den Hintergrund.

4.3 Interviewstudie – Schulleitungen

Die Interviewstudie mit den Schulleitenden ermöglichte es, akteurspezifische Fragestellungen im Kontext der Beurteilung zu verfolgen. Einerseits wurde die Beurteilung auf Schulleitungsebene, andererseits die Wahrnehmung der Beurteilungspraxis der Lehrpersonen untersucht. Nachfolgend werden die Ergebnisse der Interviewstudie zusammengefasst und für die Beantwortung der Fragestellung interpretiert.

Neben administrativen Arbeiten sind Schulleitende für Leitungs- und Führungsaufgaben verantwortlich. Dabei setzen sie organisatorische und gesetzliche Vorgaben um, tragen die Verantwortung für die Schulentwicklung und die Organisation des Schulalltags. Ausserdem stehen sie in stetem Austausch mit Anspruchsgruppen und der Schulträgerschaft (Hostettler & Windlinger, 2016). In Bezug auf die Beurteilung auf Schulleitungsebene wurden in der vorliegenden Interviewstudie Führungsaufgaben, Führungsinstrumente sowie Konflikte und Herausforderungen untersucht. Hostettler & Windlinger (2016) stellten fest, dass Führungstätigkeiten von hoher Qualität sind, wenn sie auf guten Beziehungen zu den in der Schule arbeitenden Personen basieren und zu deren Motivation führen. Zudem ist es förderlich, wenn Entwicklungsarbeiten partnerschaftlich angegangen werden und die Kooperation unter Lehrpersonen begünstigt wird (ebd.). Die Ausführungen der interviewten Schulleitenden zeigen, dass Führungsaufgaben in Bezug auf die Beurteilung sehr unterschiedlich akzentuiert werden. Weitgehende Einigkeit besteht darin, dass es zu den Kernaufgaben der Schulleitungen gehört, Lehrpersonen im Beurteilungsprozess zu unterstützen und sie in ihrer Professionalisierung voranzubringen. Daraus resultiert, dass förderliche Beziehungen zwischen Schulleitenden und den Lehrpersonen angestrebt werden. In ihrer Rolle als offizielle VertreterInnen der Schule zählen Schulleitende zu ihrem Aufgabenbereich, Anfragen bezüglich der Beurteilungspraxis durch unterschiedliche schulische Akteure zu beantworten. Ausserdem erarbeiten Schulleitungen beurteilungsspezifische Strategien und sind um die Weiterentwicklung der Beurteilungspraxis bemüht. Hierbei nehmen Perspektiven und Visionen eine zentrale Bedeutung ein, denn sie geben die Richtung vor und müssen von den Schulleitungen vorgelebt werden (Lethwood et al., 2008). Damit diese Veränderungen im Erfahrungswissen, den Überzeugungssystemen und Handlungsrountinen von Lehrpersonen auslösen, bedarf es der Akzeptanz der intendierten Konzepte und Massnahmen (Gräsel & Parchmann, 2004). In der Interviewstudie wurde deutlich, dass die Schulleitungen heterogene Zukunftsvisionen bezüglich der Beurteilung aufweisen. Auf Primarstufe lässt sich eine Orientierung hin zur Humanisierung der Beurteilung feststellen. So wünschen die Schulleitenden beispielsweise mehr formative



Beurteilungsanlässe oder eine stärkere Orientierung an der individuellen Bezugsnorm. Die Notengebung sehen sie mitunter sehr kritisch. Schulleitende der Oberstufe sprechen sich zwar ebenfalls für mehr Individualisierung und Förderorientierung aus. Im Gegensatz zu der Primarstufe wird aber nicht für die Abschaffung von Noten plädiert. Lediglich die «Mathematisierung» der Noten wird beklagt. Möchten Schulleitende ihre Vorstellungen guter Beurteilung im Schulalltag realisieren, müssen Lehrpersonen diese mit ihrer Beurteilungspraxis in Einklang bringen können (Gräsel & Parchmann, 2004). Inwiefern dies den Schulen gelingt, kann aufgrund der vorliegenden Datenbasis derzeit nicht beantwortet werden.

Schulleitende bedienen sich unterschiedlicher Führungselemente, welche im Einklang mit ihrem Führungskonzept eine effiziente Zielerreichung gewährleisten (Lungershausen, 2013). Um eine transparente und faire Beurteilung sicherzustellen, bemühen sich die befragten Schulleitenden um entsprechende Gefässe für den Austausch und die Förderung von Kooperationen zwischen den Lehrpersonen. Somit werden Gelegenheiten zur reflektierten Auseinandersetzung sowie der wirksamen Zusammenarbeit geschaffen (Dubs, 2013). Im Sinne der Qualitätssicherung und -entwicklung findet eine stete Auseinandersetzung mit der Thematik «Beurteilung» statt, insbesondere da durch die Einführung des Lehrplans Volksschule zahlreiche Weiterbildungsangebote bestehen.

Die Aufgabenbereiche von Schulleitungen sind sehr vielschichtig und herausfordernd, denn Schulleitungen kommen Steuerungs-, Führungs- sowie Rechenschafts- und Legitimationsfunktionen zu (Hostettler & Windinger, 2016). Obwohl sich die diesbezüglichen Aussagen der Schulleitenden sehr individuell gestalten, können die genannten Herausforderungen in drei Bereiche gegliedert werden: Als erster Bereich lässt sich die (a) Personalführung und Professionsentwicklung identifizieren: Schulleitungen beschäftigen sich insbesondere mit der Sicherung der Beurteilungsqualität und der Implementierung des Lehrplans Volksschule. In ihrer Rolle als Change Facilitators gestalten sie den herausfordernden Innovationsprozess aktiv mit und begleiten ihn modellhaft. Gleichzeitig müssen sie ein anregendes Umfeld gewährleisten sowie auf die individuellen Bedürfnisse und Interessen der Lehrpersonen eingehen (Gräsel & Parchmann, 2004). Des Weiteren stellen sich Herausforderungen in Bezug auf die (b) Beurteilungsvorgaben bzw. -prozesse. Herausfordernd ist hierbei die Bereitstellung geeigneter Beurteilungsdokumente sowie die Abklärung des sonderpädagogischen Förderbedarfs. Zudem werden (c) Strukturen und Regeln als Schwierigkeiten genannt, da kantonale Vorgaben unklar sind oder Zuteilungsent-scheide als herausfordernd wahrgenommen werden.

Das Aufbauen einer Vision, das Verständnis von Menschen und deren Entwicklungsförderung, die Ausgestaltung der Organisation sowie der Fokus auf das Unterrichten und Lernen werden als grundlegende Führungstätigkeiten angesehen (Leithwood et al., 2008). Gleichzeitig ist wenig darüber bekannt, wie Schulleitungen die Beurteilungspraxis konkret begleiten, zumal sie oftmals eine Doppelrolle innehaben und sowohl als Schulleitende als auch als Lehrpersonen tätig sind. Nachfolgend werden die Resultate in Bezug auf die Wahrnehmung der Beurteilungspraxis diskutiert. Dabei wird auf die Beurteilungsqualität,



die Beurteilungsdokumentation, die professionellen Kooperationen sowie die Herausforderungen für Lehrpersonen eingegangen.

Beurteilungen müssen den Hauptgütekriterien der Objektivität, der Reliabilität und der Validität genügen (Jürgens & Lissmann, 2015). Die Schulleitenden argumentieren diesbezüglich mit der intensiven Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen, um die Unabhängigkeit des Messergebnisses zu verbessern. Hinsichtlich der Auseinandersetzung mit Objektivität nehmen Schulleitende der Primarstufe Bemühungen zur Sicherstellung von Objektivität und zugleich Schwächen in der Beurteilung wahr. Das Thema Fairness assoziieren Schulleitende der Primarstufe eng mit der Notengebung. Transparenz wird aus der Sicht der Schulleitenden auf Primarstufe durch Gespräche mit Eltern und Lernenden erreicht, ausserdem wird viel Gewicht auf die Bekanntgabe von Ziel- und Leistungserwartungen gelegt. Dies berichten ebenfalls Schulleitende der Oberstufe, wobei sie besonders das Transparentmachen von Leistungen durch das Einholen der elterlichen Unterschrift auf Prüfungen hervorheben. Grundsätzlich identifizieren Schulleitende einzelne systemische Schwachstellen, zeigen sich jedoch insgesamt zufrieden mit der Beurteilungsqualität der Lehrpersonen.

Bezüglich der Beurteilungsdokumentation schreiben Schulleitende den Beurteilungsgesprächen eine zentrale Bedeutung zu, obwohl diese in Bezug auf die Vorbereitung, welche sich sorgfältig und in kollegialer Zusammenarbeit vollzieht, als zeitintensiv beschrieben werden. Die Förderung des Dialogs zwischen Lehrpersonen und ihren Schülerinnen und Schülern bzw. deren Eltern hat einen hohen Stellenwert. Schulleitende der Primarstufe äussern sich kritisch gegenüber dem Zeugnis, welches besonders die Sachkompetenz fokussiert und deshalb als einseitig wahrgenommen wird. Ausserdem beziehen sie sich auf die Problematik der Berechnung des Notendurchschnitts für die Zeugnisse – ein Umstand, der auf der Oberstufe unhinterfragt bleibt. Dort zeigt sich hingegen eine Ablehnung gegenüber Jahreszeugnissen, da diese den schulischen Prozess und die Entwicklungen der Leistungen nicht abzubilden vermögen, was vor allem mit Bezug auf den laufenden Berufswahlprozess begründet wird. Stattdessen werden auf der Oberstufe Semesterzeugnisse als sinnvoll, aussagekräftig und relevant erachtet.

In der Beurteilungspraxis bestehen sowohl auf Primar- wie auch auf der Oberstufe zahlreiche Dialog- und Austauschmöglichkeiten, so die Schulleitungen. Welche Rolle sie selbst dabei einnehmen, bleibt jedoch unklar. In Bezug auf die Kooperationspraxen berichten Schulleitende der Primarstufe von vielfältigeren Kooperationsformen zwischen den unterschiedlichen schulischen Akteuren. Damit kommen sie ihrer Aufgabe bezüglich der Ermöglichung von Interaktionen mit unterschiedlichen Anspruchsgruppen und der Schulträgerschaft nach (Hostettler & Windlinger, 2016).

Das Verstehen der in der Schule arbeitenden Menschen und deren persönliche Entwicklungsförderung – eine weitere grundlegende Führungstätigkeit (Leithwood et al., 2008) – bringen Schulleitenden in eine enge Verbindung zur Beurteilung. Sie benennen zahlreiche Herausforderungen, mit welchen sich Lehrpersonen in der Beurteilungspraxis konfrontiert



sehen. Daher kann davon ausgegangen werden, dass sich Schulleitende den hohen Anforderungen einer guten Beurteilungspraxis bewusst sind und Herausforderungen sowohl auf der individuellen Mikroebene, aber auch auf der systemischen Meso- und Makroebene feststellen: Die Beurteilungsaufgabe von Lehrpersonen muss sowohl gesellschaftlichen Anforderungen betreffend Qualifikationsstandards gerecht werden als auch der Förderung der Identitätsentwicklung der Schülerinnen und Schülern dienen (Schütze, 2002). Dieses Spannungsfeld zwischen Fördern und Fordern existiert auch in der Wahrnehmung der Schulleitenden. Ausserdem stellen sie einen Legitimationsdruck gegenüber den Eltern in Bezug auf die Notengebung fest, welcher sich negativ auf den Ermessensspielraum der Lehrpersonen auswirkt. Obwohl Beurteilungsgespräche einen hohen Stellenwert innehaben, sind sie mit einem hohen Zeitaufwand verbunden, was sich ebenfalls als herausfordernd für die Lehrperson erweist. Aus Sicht der Schulleitungen sind Lehrpersonen der Primarstufe darüber hinaus mit Schwierigkeiten bei der Unterscheidung zwischen Sachwissen und Arbeitshaltung, dem fehlenden Feedback zur Arbeit als Lehrperson und zur Beurteilungsqualität, der erschwerten Zusammenarbeit mit Teilzeitpensen-Lehrpersonen sowie dem Zeitdruck bei der Selektion konfrontiert. Der Selektionsprozess in der Primarstufe wird zudem durch den Druck durch die Oberstufe, die Pensenverteilung frühestmöglich vornehmen zu können, beeinflusst. Auf der Oberstufe wiederum stellen Schulleitende entwicklungs- und phasenspezifische Herausforderungen fest. Lehrpersonen auf dieser Stufe wissen aufgrund der markanten Entwicklungsschritte der Schülerinnen und Schüler um die Unzulänglichkeit der prognostischen Validität der Beurteilung. Nichtsdestotrotz bestehen herausfordernde Ansprüche der Eltern und der abnehmenden Schulen beziehungsweise Lehrbetriebe. Auch die Zusammenführung von Real- und Sekundarschulklassen wird in der Wahrnehmung von Schulleitenden als problematisch erachtet, da sich Lehrpersonen in ihrer Beurteilungspraxis mit verschiedenen Spannungsfeldern und Herausforderungen konfrontiert sehen, welche anstrengender Aushandlungsprozesse bedürfen (Helsper, 2004).

5 Handlungsempfehlungen

5.1 Überarbeitung der Beurteilungsgrundlagen

- (1) Die wichtige Funktion der formativen Beurteilung sollte auch in hierarchisch höheren Dokumenten dargestellt werden.
- (2) Die Bezugsnormen sollten in allen Dokumenten, v.a. in Bezug auf die Definition von Noten, aufgegriffen werden.
- (3) Die prognostische Beurteilung sollte in den schriftlichen Beurteilungsgrundlagen einen höheren Stellenwert erhalten.
- (4) Es sollte in allen Dokumenten deutlich werden, dass die Beurteilungsaufgabe von Lehrpersonen nicht primär der Selektion dienen soll, sondern der Förderung von Schülerinnen und Schülern.
- (5) Eine klare Definition der Begriffe Arbeits-, Lern- und Sozialverhalten bzw. Arbeitshaltung ist erforderlich. Alternativ könnte eine neue Terminologie, nicht zuletzt im Hinblick auf die Einführung des Lehrplans Volksschule (bspw. überfachliche Kompetenzen), eingeführt werden.



- (6) Es sollte Klarheit geschaffen werden, in welchen Lehr-Lernsituationen welche Bezugsnorm angewendet werden darf bzw. muss.
- (7) Es bedarf einer klaren Definition von Noten und deren Funktionen, in der auch deutlich wird, was Noten nicht leisten können.
- (8) Eine Abschaffung der Notensumme als Grundlage für Schullaufbahnentscheide ist anzuraten.
- (9) Jeglicher Hinweis auf die mögliche Nutzung des arithmetischen Mittels zur Zeugnisnotensetzung ist zu vermeiden. Stattdessen bedarf es der Erläuterung, wie Noten als Codes zu handhaben sind.
- (10) Die Mathematisierung von Noten ist aus den Beurteilungsgrundlagen generell zu entfernen bzw. stärker zu problematisieren.
- (11) Die Kooperation zwischen Lehrpersonen und den Fachpersonen der schulischen Heilpädagogik sollte in den schriftlichen Beurteilungsgrundlagen aufgenommen und erläutert werden.
- (12) Der Fokus der Evaluationsstudie lag zwar nicht in der Ermittlung von Inkongruenzen zum neuen Lehrplan Volksschule – eine Überarbeitung der Beurteilungsgrundlagen im Hinblick darauf erscheint jedoch auf der Grundlage der Dokumentenanalyse und der Interviewstudie als notwendig.

5.2 Entwicklung von Instrumenten

- (13) Den Lehrpersonen sollten vermehrt Instrumente sowie konkrete Beispielaufgaben und Vorgehensweisen zur Verfügung gestellt werden, die es ihnen erlauben, ihre Beurteilung noch besser nachvollziehbar und gegenüber Dritten kommunizierbar zu machen.
- (14) Den Lehrpersonen sollten Instrumente wie bspw. Beurteilungsraster zur Beurteilung von überfachlichen Kompetenzen zur Verfügung gestellt werden.
- (15) Weiterer Unterstützung bedarf es in Form von Instrumenten und Möglichkeiten der Dokumentation von Beurteilungen.
- (16) Die Praktikabilität der bereits vorhandenen Instrumente zur Vorbereitung der Beurteilungsgespräche ist zu überprüfen.
- (17) Als Schnittstelle zwischen den schriftlichen Beurteilungsgrundlagen und deren Umsetzung im Schulalltag können Instrumente dienen. Entsprechende Entwicklungen sind in engem Austausch zwischen Forschung und Praxis zu fördern.

5.3 Reform von Zeugnissen und Beurteilungsdokumentationen

- (18) Überfachliche Kompetenzen sollten in Beurteilungsdokumentationen explizit Berücksichtigung finden.
- (19) Es wird empfohlen zu überprüfen, ob im Beurteilungsgespräch bzw. im Zeugnis ein standardisierter Nachweis für überfachliche Kompetenzen zu integrieren ist.
- (20) Die Abschaffung der (willkürlichen) Benotung der Arbeitshaltung ist angebracht.
- (21) Bei Beibehaltung der Arbeitshaltung als Beurteilungsobjekt ist eine Präzisierung der zu beurteilenden Kompetenzen erforderlich.



- (22) Bei Beibehaltung der Arbeitshaltung als Beurteilungsobjekt ist eine andere Beurteilungsskala einzuführen.
- (23) Eine Umstellung des Zeugnisses und eine Abkehr von einem notenbasierten Dokument hin zu einem Nachweis von den zu erreichenden Kompetenzziele mit entsprechender Angabe zum Erfüllungsgrad («noch nicht erreicht», «erreicht», «gut erreicht») ist zu überprüfen.
- (24) Ebenfalls sollte geprüft werden, ob ein Nachweis erst am Ende des Zyklus ausgestellt werden soll, da sich die Grundanforderungen an Zyklen orientieren.
- (25) Etwaige Anpassungen bedürfen jedoch zusätzlicher Überlegungen zur Dokumentation von Beurteilungen. Sie sollten zudem sehr gut vorbereitet und nicht als top-down Prozess institutionalisiert werden – die Unterstützung von Schulleitungen und Lehrpersonen ist bei grossen Umstrukturierungsprozessen unerlässlich.

5.4 Stärkung der Professionalisierung der Lehrpersonen

- (26) Die mit der Beurteilung verbundenen Unsicherheiten und Herausforderungen sollten stärker im Kontext der professionellen Aus- und Weiterbildung thematisiert werden.
- (27) Es könnten Multiplikatorinnen und Multiplikatoren ausgebildet werden, welche die Lehrpersonen (nicht nur beim Berufseinstieg) unterstützen und sie in ihrer Rolle als pädagogische Fachpersonen stärken.
- (28) Es ist ein schulinterner und -übergreifender Dialog über «good practice» hinsichtlich der Beurteilung zu stimulieren und zu unterstützen.
- (29) Die Professionalisierung von Lehrpersonen ist unerlässlich: Es bedarf Weiterbildungen im Kontext der Notengebung, in denen verlässliche und gut begründbare Alternativen zur Mathematisierung aufgezeigt werden und Lehrpersonen hinsichtlich der Nutzung ihres Ermessensspielraums gestärkt werden.
- (30) Die Praxis der prognostischen Beurteilung als Zusammenspiel von formativer und summativer Beurteilung von fachlichen Kompetenzen ist zu professionalisieren. Lehrpersonen sollten dabei unterstützt werden, Beurteilungen auf der Grundlage ihrer professionellen Kompetenzen begründen zu können.
- (31) Die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und den Fachpersonen der schulischen Heilpädagogik bedarf einer gezielten Professionalisierung.
- (32) Die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen hinsichtlich der Entwicklung kommunikativer Kompetenzen, insbesondere im Hinblick auf die Zusammenarbeit mit den Eltern, sollte verstärkt werden.
- (33) Fundierte Kenntnisse und praktikable Umsetzungsmöglichkeiten der schriftlich formulierten Beurteilungsgrundlagen sind im Kontext der Aus- und Weiterbildung gezielt aufzubauen und regelmässig aufzufrischen.

5.5 Förderung der Unterstützung auf Schul- und Schulleitungsebene

- (34) Schulen sollten dabei unterstützt werden, die kontextuellen Rahmenbedingungen für die Beurteilung gezielt zu reflektieren und einen gemeinsamen Rahmen für die Beurteilung zu entwickeln.



- (35) Schulen sind darin zu unterstützen, im Kontext der Beurteilung eine gemeinsam, getragene Schulkultur aufzubauen.
- (36) Die Fort- und Weiterbildungsangebote für Schulleitungen sind dahingehend zu ergänzen, dass diese den Aufbau schulinterner Beurteilungskulturen professionell gestalten können.
- (37) Eingeleitete Change-Prozesse sollten durch Super- und Interventionsangebote (z.B. kollegiale Fallberatungen) begleitet werden.
- (38) Die Schaffung von Kooperationsanlässen, die Klärung von Möglichkeiten der abgebenden Stufe und der Anforderungen der aufnehmenden Stufe könnten diese Unstimmigkeiten und Unsicherheiten mindern. Die Schulleitungen sind bei der Gestaltung dieser Aufgaben zu unterstützen.
- (39) Durch die Erweiterung von schulischen Ressourcen sollten die Rahmenbedingungen für Kooperationen zwischen Schulleitungen, innerhalb der Kollegien sowie zwischen Kollegien verbessert werden.
- (40) Die Kompetenzen von Schulleitende sollten noch gezielter gefördert werden, damit sie personalisierte Weiterbildungen empfehlen, Lehrpersonen unterstützen und als Mentorinnen und Mentoren fungieren können.

5.6 Kurzfazit

Basierend auf den Handlungsempfehlungen lässt sich aus Sicht des Amtes für Volksschule zusammenfassend Folgendes festhalten:

- Die Grundlagen zur Beurteilung sind zu überarbeiten und aufeinander abzustimmen. Dabei sollen die die rechtlichen Vorgaben deutlicher von den didaktischen Ausführungen getrennt werden.
- Neu zu gestalten ist das Promotionsverfahren und der Übertrittsprozess von der Primarschule in die Oberstufe.
- Zur Unterstützung der Beurteilungstätigkeit der Lehrpersonen sollen praxistaugliche Instrumente zur Verfügung gestellt werden, welche sie in ihrer Beurteilungstätigkeit stärken und beispielhaft anleiten.
- Bei der Anpassung der Zeugnis- und Beurteilungsdokumentation ist die Abbildung der überfachlichen Kompetenzen zu prüfen sowie der Stellenwert der Arbeitshaltungsnote zu überdenken.
- Die Professionalisierung der Lehrpersonen im Thema Beurteilung ist unerlässlich. Dazu wird ein hoher Bedarf an individueller und schulinterner Weiterbildung wie auch an Unterstützung im Aufbau einer gemeinsamen Beurteilungskultur gesehen. Involviert werden müssen alle schulischen Ebenen wie auch die Rekursinstanzen.



6 Literatur

- Bertschy, B., Riedo, D., & Baeriswyl, F. (2014). Kompetenzen beurteilen. – Kohärent und kompetent. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32, S. 373-384.
- Dubs, R. (2013). Führung. In H. Buchen, & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Professionswissen Schulleitung* (3. Aufl.) (S. 102-176). Weinheim: Beltz.
- Gomolla, M. (2012). Leistungsbeurteilung in der Schule: Zwischen Selektion und Förderung, Gerechtigkeitsanspruch und Diskriminierung. In S. Fürstenau, & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und Schulischer Wandel: Leistungsbeurteilung* (S. 25-50). Wiesbaden: VS.
- Gräsel, C., & Parchmann, I. (2004). Implementationsforschung - oder: der steinige Weg, Unterricht zu verändern. *Unterrichtswissenschaft*, 32, 196-214.
- Helsper, W. (2004). Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In H.-H. Krüger, & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (S. 15-34). Wiesbaden: Springer.
- Hostettler, U., & Windlinger R. (2016). Schulleitung – Profession und Forschung. In H. Hoffmann, P., Hellmüller & U. Hostettler (Hrsg.), *Eine Schule leiten. Grundlagen und Praxis* (S. 12-24). Bern: hep.
- Jürgens, E. (2018). Leistungsbeurteilung. In M. Haring, C. Rohlf & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 505-515). Münster: Waxmann.
- Jürgens, E., & Lissmann, U. (2015). *Pädagogische Diagnostik. Grundlagen und Methoden der Leistungsbeurteilung in der Schule*. Weinheim: Beltz.
- Leithwood, K., Harris, A., Hopinks, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28 (1), 27-42.
- Lungershauser, H. (2013). Schule professionell leiten und entwickeln. Basiswissen kompakt – Tipps aus der Schulleitungspraxis. Köln: Carl Link.
- Reusser, K. (2014). Kompetenzorientierung als Leitbegriff der Didaktik. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32(3), 325-339.
- Rhyn, H., & Moser, U. (2002). Schülerinnen und Schüler beurteilen. In H. Rhyn (Hrsg.), *Beurteilung macht Schule. Leistungsbeurteilung von Kindern, Lehrpersonen und Schule* (S. 25-36). Bern: Haupt.
- Schütze, F. (2002). Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: ihre Auswirkungen auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In A. Combe, & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (4. Aufl.) (S. 183-275). Frankfurt: Suhrkamp.
- Vögeli-Mantovani, U. (1999). *Mehr fördern, weniger auslesen. Zur Entwicklung der schulischen Beurteilung in der Schweiz*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.