



Universität Zürich

Forschungsbereich Schulqualität & Schulentwicklung
Pädagogisches Institut Lehrstuhl Prof. Dr. H. Fend **F S&S**

Wissenschaftliche Evaluation

"Schülerbeurteilung und Schulentwicklung" im Fürstentum Liechtenstein

Schlussbericht

Markus Roos

Mai 2003

Inhalt

1. Einleitung	1
1.1 Evaluation SBSE	1
1.2 Aufbau des Berichts.....	2
1.3 Dank	2
2. SBSE	3
2.1 Projektverlauf.....	3
2.2 Einzelaspekte von SBSE	5
2.2.1 Lernziele	5
2.2.2 Beobachten	6
2.2.3 Beurteilen	6
2.2.4 Fördern	6
2.3 Unterricht.....	7
2.4 Lehrpersonen/Team.....	8
2.5 Zusammenarbeit mit den Eltern	8
3. Methodik	10
3.1 Zielsetzung und Fragestellungen	10
3.2 Forschungsdesign.....	10
3.3 Erhebungsinstrumente.....	11
3.4 Stichprobenziehung, Durchführung und Rücklauf.....	13
3.5 Beschreibung der Stichprobe	15
3.5.1 Schülerinnen und Schüler.....	15
3.5.2 Eltern	16
3.5.3 Primarlehrpersonen	18
3.5.4 Lehrpersonen der Sekundarstufe I.....	20
3.6 Datenauswertung	21
3.6.1 Qualitative Datenauswertung	21
3.6.2 Quantitative Datenauswertung	22
4. Ergebnisse	24
4.1 Projekt SBSE	24
4.1.1 Projektgeschichte SBSE	24
4.1.2 Projektinformation	29
4.1.3 SBSE-Akzeptanz	30
4.1.4 Erfreuliche Tendenzen von SBSE.....	34
4.1.5 Probleme im Zusammenhang mit SBSE.....	36
4.1.6 Verbesserungsvorschläge	40

4.2 Einzelaspekte von SBSE	42
4.2.1 Lernziele.....	42
4.2.2 Beobachten	46
4.2.3 Beurteilen	48
4.2.4 Fördern	88
4.3 Unterricht	98
4.3.1 Unterricht und Beurteilung.....	98
4.3.2 Unterrichtsformen	99
4.3.3 Soziale Beziehungen im Unterricht.....	109
4.3.4 Zusammenarbeit mit den Eltern	113
4.4 Lokale Schuleinheiten	114
4.4.1 Teamkultur	114
4.4.2 Lokale Umsetzung von SBSE	115
4.5 Sekundarstufe I.....	116
4.5.1 Image der Oberschule.....	117
4.5.2 Beurteilung in der Sekundarstufe I.....	117
4.5.3 Übergang Primarschule – Sekundarstufe I.....	119
5. Schlussbetrachtung	128
5.1 Zusammenfassung	128
5.1.1 Untersuchungsanlage	128
5.1.2 Projekt SBSE.....	128
5.1.3 Einzelaspekte von SBSE	130
5.1.4 Unterricht	133
5.1.5 Lokale Schuleinheiten	134
5.1.6 Sekundarstufe I.....	134
5.1.7 Übersicht über die Hauptergebnisse.....	135
5.2 Diskussion	138
5.2.1 Zielerreichungsgrad des Projekts SBSE.....	138
5.2.2 Selektion.....	138
5.2.3 Zusammenarbeit im Team.....	139
5.3 Schlussfolgerungen.....	140
5.3.1 Erfolgsfaktoren.....	140
5.3.2 Probleme.....	140
5.3.3 Optimierungsvorschläge.....	142
6. Anhang	144
6.1 Literatur	144
6.2 Cross-Case-Analyse	144
6.3 Erhebungsinstrumente.....	151

1. Einleitung

1.1 Evaluation SBSE

Im Jahr 1990 lancierte das Fürstentum Liechtenstein das Vorprojekt "Schülerbeurteilung und Schulentwicklung" (SBSE). Auf Wunsch der damaligen Lehrerschaft wurde die Schülerbeurteilung überdacht und im Rahmen eines Schulentwicklungsprojektes neu ausgerichtet. Die neue Beurteilung zielte im Wesentlichen darauf ab, die individuelle Förderung des einzelnen Kindes stärker zu gewichten. Im Mittelpunkt der Reform standen Neuerungen wie etwa Beurteilungsgespräche, Selbstbeurteilung, Lernzielorientierung oder erweiterte Lernformen. Erst im Verlaufe des Prozesses stellte sich heraus, dass unter den neuen Voraussetzungen auf Schulnoten verzichtet werden konnte. Die Abschaffung der Noten war damit nicht der Motor von SBSE, sondern eher eine Nebenwirkung.

Aufgrund der positiven Erfahrungen – auch anlässlich einer Zwischenevaluation – stieg eine Schule nach der anderen in die dreijährige SBSE-Projektpause ein. Nachdem die ersten Schulen die Initiative für eine Projektpartizipation selber ergriffen hatten, verpflichtete eine Gesetzesreform die verbleibenden Schulen des Landes, das neue Beurteilungsmodell bis zum Jahr 2000 ebenfalls zu implementieren. Um die Implementationsphase abzuschliessen, sollte die durch SBSE angestossene Schulentwicklung im Fürstentum Liechtenstein wissenschaftlich evaluiert werden. Deshalb wurde der Forschungsbereich Schulqualität und Schulentwicklung (FS&S) der Universität Zürich angefragt, eine entsprechende Evaluation zu konzipieren und durchzuführen.

Einzelne Problemzonen von SBSE waren den Verantwortlichen bereits zum Zeitpunkt der Auftragserteilung bekannt. Eher unbekannt war dem Auftraggeber allerdings die Häufigkeit und das Ausmass bestimmter Beurteilungsformen, Unterrichtsformen, Probleme und Einstellungen. Die allgemein gehaltenen, vorgegebenen Fragestellungen konzentrierten sich deshalb auf die SBSE-Akzeptanz, die Auswirkungen von SBSE auf den Unterricht, das Schulhaus, die Zusammenarbeit im Team und die Elternarbeit. Die Datenerhebung erfolgte einerseits mit Fragebögen und andererseits mit Interviews. Schon an dieser Stelle muss allerdings darauf hingewiesen werden, dass auf der Sekundarstufe I keine Interviews durchgeführt wurden, weshalb diese Perspektive im vorliegenden Bericht eher zu kurz kommt.

Da die Implementation von SBSE inzwischen landesweit abgeschlossen ist, weist die Evaluation z.T. summativen Charakter auf. Dennoch darf ein derart zentraler Aspekt wie die Beurteilung und Förderung in einem Schulsystem nie als "beendet" betrachtet werden. Damit können Erkenntnisse aus der vorliegenden Evaluation in die Weiterentwicklung und Steuerung des Schulsystems zurückfliessen, womit die Evaluation auch einen formativen Charakter gewinnt.

1.2 Aufbau des Berichts

Nach der Einleitung wird in Kapitel 2 die Idee von SBSE aus Perspektive der Schulverantwortlichen vorgestellt (Inspektorat, pädagogische Mitarbeiter, Moderatoren, Projektleitung). Dabei fliessen bereits zahlreiche Projekterfahrungen ein; außerdem wird das Feld der Evaluation abgesteckt.

Kapitel 3 ist der Methodik der Untersuchung gewidmet. Neben den Fragestellungen werden das Forschungsdesign, die Erhebungsinstrumente, die Stichprobenziehung und die Datenauswertung präsentiert. Kenntnisse des methodischen Vorgehens sind wichtig, um die Evaluationsergebnisse adäquat zu interpretieren.

In Kapitel 4 werden die Evaluationsergebnisse ausführlich vorgestellt. Nach der Darstellung allgemeiner SBSE-Prozessfaktoren (Akzeptanz, Veränderungen, Probleme usw.) wird der Fokus auf vier zentrale Einzelaspekte von SBSE gerichtet: Lernziele, Beobachtung, Beurteilung sowie Förderung. Evaluationsergebnisse zu den Ebenen "Unterricht" und "lokale Schuleinheit" werden präsentiert, bevor SBSE aus Perspektive der Sekundarstufe I vorgestellt wird.

Die Schlussbetrachtung in Kapitel 5 enthält eine Zusammenfassung, eine Diskussion ausgewählter Ergebnisse sowie einige Empfehlungen zur künftigen Steuerung von SBSE.

Wird bei der Nennung von Akteuren nur ein Geschlecht explizit angesprochen, so ist damit das jeweils andere Geschlecht eingeschlossen.

1.3 Dank

Die Evaluation SBSE hatte ein Ausmass, welches die Kapazitäten einer Einzelperson sprengen. Deshalb bin ich äusserst dankbar für die tatkräftige Unterstützung durch Urs Bisang und Marlène Nogara, welche u.a. Interviews führten, transkribierten und bei der Auswertung behilflich waren. Ein weiterer Dank geht an Xaver Büeler, welcher die Konzeption dieser Evaluation sowie das Projektmanagement kritisch begleitete. In diesen Dank schliesse ich die Verantwortlichen des FS&S mit ein, allen voran Katharina Maag Merki, welche den FS&S leitet, und Evelyn Hug, welcher die Administration und Korrespondenz des Evaluationsprojektes oblag. Beiden gebührt auch Dank für das kritische Gegenlesen dieses Evaluationsberichts.

Auf der Seite des Schulamts Vaduz sei an dieser Stelle insbesondere Rudolf Batliner gedankt, welcher die Evaluation initiierte. Im Auftrag des Schulamtes übernahm anschliessend Peter Binder die Begleitung dieser Evaluation, was ebenfalls ganz herzlich verdankt sei. In diesen Dank eingeschlossen werden die unzähligen Lehrpersonen, Kinder und Eltern des Fürstentums Liechtenstein, welche in der einen oder anderen Form an der SBSE-Befragung teilnahmen und damit die nachfolgend dargestellten Erkenntnisse erst ermöglichten.

Ich wünsche eine spannende, anregende Lektüre.

Markus Roos, im Mai 2003

2. SBSE

"Schülerbeurteilung und Schulentwicklung" (SBSE) kombiniert im Wesentlichen zwei verschiedene, aktuelle schulische Entwicklungsschwerpunkte, die sich gut miteinander verbinden lassen: Das Thema "Schülerbeurteilung" eignet sich ausgezeichnet, um exemplarisch die Schulentwicklung in einer Schule anzugehen. Die Eignung dieses Themas als Motor der Schulentwicklung ergibt sich u.a. daraus, dass die Schülerbeurteilung von Lehrpersonen oftmals als Problem wahrgenommen wird – dennoch erfolgt aber nur in seltensten Fällen eine sorgfältige Hinterfragung der damit zusammenhängenden Voraussetzungen, Vorurteile und Paradigmen. Im Team lässt sich eine solche Auseinandersetzung mit Beurteilungsfragen gemeinsam vornehmen, was ein gemeinsames Lernen und Entwickeln ermöglicht. Dankbar sind die Lehrpersonen für dieses Thema auch deshalb, weil es eng mit dem Kerngeschäft "Unterricht" zusammenhängt, das den Lehrpersonen wichtig ist.

Sowohl das Thema "Schülerbeurteilung" als auch das Thema "Schulentwicklung" wurde vom Forschungsbereich "Schulqualität und Schulentwicklung" der Universität Zürich schon in verschiedenen Kantonen evaluiert. Aus diesem Grunde soll hier anstelle eines eigentlichen Theorieparts auf jenen theoretischen Hintergrund verwiesen werden, der schon im Rahmen anderer Evaluationen aufgearbeitet wurde (vgl. z.B. Buholzer, 2000 oder Roos, 2001). Um aber den Bezugsrahmen der Evaluation SBSE trotzdem aufzuspannen, wird das Projekt SBSE im Folgenden aus der Sicht der Schulverantwortlichen im Fürstentum Liechtenstein dargestellt. Dieses Vorgehen gewährleistet, dass die Evaluation exakt auf die Situation im Fürstentum Liechtenstein ausgerichtet werden kann.

Im Vorfeld der Evaluation SBSE wurden einige Personen des Liechtensteiner Schulamtes sowie Projektmoderatoren in sechs einstündigen Leitfadeninterviews zum Thema SBSE befragt. Die inhaltsanalytische Auswertung dieser Interviews gibt einen breiten Überblick über das Projekt SBSE, seine Erfolgsfaktoren und Probleme. Hierbei ist allerdings zu beachten, dass es sich bei diesen Darstellungen ausschliesslich um die Sichtweise der Schulverantwortlichen und nicht um jene der Betroffenen (also der Schülerinnen und Schüler, Lehrpersonen, Eltern usw.) handelt.

Ziel dieser ersten Interviews war es, den inhaltlichen Rahmen der Evaluation abzustecken und erste Tendenzen zu erfassen, damit die weiteren Untersuchungen gezielter geplant werden konnten. Alle weiteren Ausführungen in diesem Kapitel 2 fassen die Aussagen der Schulverantwortlichen zusammen.

2.1 Projektverlauf

Gemäss den befragten Liechtensteiner Schulverantwortlichen kam der Anstoss, sich mit erweiterter Schülerbeurteilung zu befassen, ursprünglich von verschiedenen Schulentwicklungsprojekten aus dem Ausland. Zudem machte sich der Primarlehrerverein jahrelang in der Öffentlichkeit für das Thema "erweiterte Beurteilung" stark, z.B. indem Tagungen für Bildungsverantwortliche und Eltern organisiert wurden. Das Schulentwicklungsprojekt "Schülerbeurteilung" wurde im Fürstentum Liechtenstein nicht zuletzt aufgrund dieses Drucks seitens der Basis lanciert. Die Verantwortlichen von damals wollten die an der Basis vorhandene Energie bündeln und für die Schulentwicklung nutzen. Dass aus der Idee, die Beurteilung zu verändern jemals ein Projekt dieser Gröszenordnung würde, war zu Beginn noch nicht absehbar.

Gestartet wurde SBSE zunächst an zwei freiwilligen Projektschulen. Diese Freiwilligkeit führte zu einer hohen Motivation – die Innovationsfreude der Schulen und Lehrpersonen war entsprechend gross. Der innovative Start war nicht zuletzt dank grosszügiger Rahmenbedingungen, auch finanzieller Art, möglich. Experten aus dem Ausland wurden zugezogen und Moderatoren sowie Supervisoren eingesetzt. Bereits in der ersten Projektphase wurde klar, dass die Beurteilungsthematik sehr komplex ist. So wurde z.B. deutlich, dass die Beurteilung nicht als Einzelproblematik gesehen werden darf, sondern dass sie als Kernthema des Unterrichts auf zahlreiche Bereiche der Schule ausstrahlt. Mit der veränderten Beurteilung ergaben sich insbesondere Konsequenzen für Kinder, Lehrpersonen, Eltern, Unterricht und Schule. Das Projekt bewirkte somit ein Umdenken im ganzen Berufsfeld der Lehrpersonen, insbesondere aber bei den Unterrichtsformen; hier wurde das Projekt zur Legitimation und Verbreitung eines offeneren Unterrichts benutzt. Ein solcher offener Unterricht, der u.a. mit unterschiedlichen Niveaus von Lernzielen arbeitet, erschwerte oder verunmöglichte eine faire, differenzierte und fördernde Benotung der Schülerleistungen. Als sich diese Konsequenzen allmählich klarer abzeichneten, kam der Wunsch auf, während der Projektphase notenfrei zu beurteilen, um Rückfälle in alte Beurteilungsparadigmen zu verhindern. Die notenfreie Beurteilung war damit nicht der Ausgangspunkt des Projekts, sondern ein Anliegen, das sich erst im Projektverlauf entwickelte. Gute Erfahrungen mit dem neu entstandenen Projektziel "notenfreie Beurteilung" hatten schliesslich eine Gesetzesänderung und eine Anpassung des Lehrplans zur Folge.

Der Start war ein derartiger Höhenflug (und die Pilotenschulen hatten eine so positive Ausstrahlung), dass es leicht war, neue Projektschulen zu gewinnen. Da auch die Zwischenevaluation des Projektes SBSE positiv ausfiel, wurde vor dem Einbezug weiterer Schulen eine Gesetzesänderung vorgenommen, welche alle Schulen bis zum Jahr 2000 zur Einführung von SBSE verpflichtete. Die verbleibenden Schulen erhielten als Projektbegleiter einen Praktiker aus einer Pilotenschule und eine Person vom Schulamt zugewiesen. Diese Kombination von Theorie und Praxis bewährte sich; die Zusammenarbeit der Lehrpersonen mit den Moderatoren war mit wenigen Ausnahmen unterstützend und konstruktiv. Jede Schule ging dabei von ihrer eigenen Situation aus, konnte ihren eigenen Prozess durchlaufen und ihr individuelles Schulleitbild und Beurteilungskonzept erarbeiten. Dank dieser obligatorischen Weiterbildung im Team entstand gemäss Aussagen der Schulverantwortlichen eine klarer umrissene und breiter abgestützte Schulidentität, die das Erreichen gemeinsamer Ziele unterstützte. Der intensive Austausch innerhalb des Teams wurde im Verlaufe dieses Prozesses sehr wichtig. Wie zu erwarten, verliefen die gruppendifferenten Prozesse aber in jedem Team anders. Dies führte u.a. dazu, dass auch die Lernziele, auf welche sich die Beurteilung neu ausrichten sollte, in jeder Schule etwas anders ausfielen. Das Feilen an "schönen Formulierungen der Ziele" ging aber einzelnen Lehrpersonen zu weit; sie wollten mehr auf den konkreten Unterricht eingehen. Später wurden vom Schulamt Richtziele nachgereicht, um wieder eine gewisse Vereinheitlichung der Lernziele herbeizuführen.

Ein wichtiger Aspekt war die Öffentlichkeitsarbeit, vor allem die Transparenz des Projektes gegenüber den Eltern, welche z.T. in die Erarbeitung und Umsetzung des Projektes miteinbezogen wurden. Dieser Einbezug weiterer Kreise wird von den Befragten als möglicher Grund dafür bezeichnet, dass die Akzeptanz des Projekts in der Öffentlichkeit (bei den Eltern, aber auch bei den Schülerinnen und Schülern und bei den Lehrpersonen der Primarschulstufe) gross war. Die Sekundarstufe I hingegen tat sich schwer mit der erweiterten Beurteilung; auf dieser Stufe ist es gemäss den Befragten bis heute nicht gelungen, die traditionelle Optik der Beurteilung zu verändern. Auf der Primarstufe zeigten sich dagegen keine nennenswerten Widerstände, obwohl es auch hier zahlreiche Hürden zu überwinden galt: Unklarheiten zu Beginn, zeitweises Abflachen der Motivation, Ängste (vor allem bei älteren Lehrpersonen), hö-

here Belastung der Lehrpersonen, Mehraufwand in der Elternarbeit, Öffnen des Unterrichts und Veränderung der Unterrichtsformen sowie die lange Dauer des Projekts.

Obwohl einige Lehrkräfte aufgrund des Selektionsdrucks auf notenähnliche Systeme (z.B. %-Angaben) auswichen, gehen die befragten Liechtensteiner Schulverantwortlichen insgesamt von einem Projekterfolg aus. Durch SBSE sei es gelungen, die Schulentwicklung anzustossen und verschiedene Ebenen der erweiterten Beurteilung ernsthaft anzugehen.

2.2 Einzelaspekte von SBSE

Als theoretische Grundlage der vorliegenden Evaluation diente ein Fördermodell, welches im Rahmen von SBSE implizit zum Einsatz gelangte (vgl. Roos, 2001): Nach der Definition der Lernziele werden die Lernenden auf ihrem Weg zur Zielerreichung beobachtet und anschliessend beurteilt, um aus dieser Beurteilung differenzierte Fördermassnahmen abzuleiten. Diese vier Phasen des Fördermodells (Lernzieldefinition, Beobachtung, Beurteilung, Förderung) werden im Folgenden aus Perspektive der Schulverantwortlichen näher vorgestellt.

2.2.1 Lernziele

Um die Beurteilung lernzielorientiert auszurichten, mussten die Lernziele zunächst auf Schulhausebene koordiniert und genauer definiert werden. Die grosse Bedeutung der Lernziele ergab sich u.a. daraus, dass eine differenzierte Beurteilung klare und individuelle Lernziele voraussetzt, an denen die Fortschritte der Lernenden gemessen werden können. Eine Kombination von Pflichtprogramm und vertiefendem Angebot mit differenzierenden Lernzielen sicherte zudem auch die Förderung der starken Schülerinnen und Schüler. Durch differenzierte Lernziele wurde eine längerfristige Förderplanung und damit auch Integration (statt Separation) möglich. Der Gewinn für die Kinder war insgesamt gross: Sie lernten, sich eigene Lernziele zu setzen, sich selber zu organisieren, sich bewusst mit verschiedenen Lerntechniken auseinander zu setzen und die Zeit selber einzuteilen. Ausserdem wurde es besser möglich, nicht erreichte Ziele nochmals zu bearbeiten.

Die konsequenteren Orientierung an Lernzielen führte aber auch zu einzelnen Problemen. So löste die Notwendigkeit, die Lernziele verstärkt als unterrichtsplanerisches und steuerndes Element einzusetzen, bei einzelnen Lehrpersonen Unsicherheiten aus, da diese Art von lernzielorientiertem Unterricht seitens der Lehrpersonen hohe Flexibilität verlangt. Die Tatsache, dass die Lernziele mehrmals neu formuliert werden mussten und schliesslich zu einer Anpassung des Lehrplans führten, trug ebenfalls nicht zur Erhöhung der Sicherheit an der Basis bei. Auch das Fehlen lernzielorientierter Lehrmittel erschwerte die Umsetzung des neuen Beurteilungsmodells in der Praxis. Die Lehrpersonen mussten einen immensen Aufwand betreiben, um lernzielorientierte Unterrichtsmaterialien bereitzustellen.

2.2.2 Beobachten

Das neue Beurteilungsverfahren bewirkt, dass die einzelnen Kinder genauer beobachtet und Defizite schneller und präziser erkannt werden. Zur Standortbestimmung werden auch formative und summative Lernzielkontrollen, Vergleichsaufgaben, Vergleiche mit anderen Schulen und Leistungstests eingesetzt.

Im Zusammenhang mit dem Übertrittsverfahren wurde der Wunsch nach einem einheitlichen Beobachtungsraster und anderen Selektionsinstrumenten geäussert. Da für die Selektion eine "Quotenregelung" (Richtzahlen der Zuweisung) besteht, wurden die Vergleichsaufgaben zum Teil nicht sauber durchgeführt, sondern den jeweiligen Schülerinnen und Schülern angepasst, womit diese systematisch erhobenen "Beobachtungen" ihre Aussagekraft verloren.

2.2.3 Beurteilen

Ein wichtiges Element des neuen Beurteilungssystems ist die Selbstbeurteilung der Schülerinnen und Schüler. Durch individualisierende Lehr- und Lernformen kennen die Kinder ihre Stärken und Schwächen z.T. genau und wissen viel über ihr Arbeitsverhalten. In diesem Zusammenhang ist die Reflexion über das Lernen, die Metakognition, von grosser Bedeutung. Die Vorzüge der erweiterten Beurteilungsformen werden in diesem Zusammenhang von den Befragten sehr geschätzt.

Für die Lehrpersonen ist es anspruchsvoll, transparent, förderorientiert, motivierend und trotzdem ehrlich und nicht beschönigend zu beurteilen. Hilfreich wäre aus Sicht von befragten Schulverantwortlichen, wenn den Lehrpersonen die verschiedenen Beurteilungsformen (formativ, summativ, prognostisch) noch bewusster wären und wenn sie die dazu notwendigen Schritte noch gezielter umsetzen würden. Oft wird nämlich bei der Beurteilung auf notenähnliche Systeme zurückgegriffen (Punkte, Smilies, Prozentzahlen, Computergrafiken); ausserdem werden manchmal nach wie vor Durchschnitte berechnet. Dies könnte mit dem Bedürfnis zusammenhängen, dass die Beteiligten etwas "in den Händen haben" wollen. So verlangten Lehrpersonen etwa nach Hilfestellungen, wie z.B. einheitlichen Beurteilungsbögen. Den Verantwortlichen ist bewusst, dass eine stetige Qualitätsarbeit geleistet werden muss, um die Beurteilung auf hohem Niveau zu halten. Schon die Grundausbildung von Lehrpersonen müsste dazu die erweiterte Beurteilung stärker gewichten.

2.2.4 Fördern

Die Befragten beurteilten den Kernpunkt, das Lernen als Prozess zu sehen und das Kind dabei zu unterstützen, durchwegs positiv. Dem Kind soll aus dieser Sicht individuell genügend Zeit und Förderung zugestanden werden, um die Lernziele zu erreichen. Dank Lernzielkatalogen, Beobachtungsbögen und Portfolios, welche die Schulen z. T. selber erarbeiten, können förderorientierte, summative und prognostische Rückmeldungen an die Schüler gemacht werden. Aufgrund der Diagnose des Lernprozesses wird mit jedem Kind eine geeignete Massnahme vereinbart, was aber sehr zeitaufwändig ist. Zu diesem Zweck werden mit Eltern und Kindern in der Regel zwei Beurteilungsgespräche pro Jahr geführt. Mit Unterlagen wie Selbstbeurteilungsbögen, Tondokumenten, gelungenen Produkten, Portfolios, Vergleichsaufgaben und einem "Schwächeherausforderungsprofil", welches den Schulen vom Schulamt zur Verfügung gestellt wird, kann ein differenziertes Feedback über Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz geben werden. So ergibt sich eine ganzheitliche Sicht auf das Kind, und die meisten Eltern

und Kinder schätzen diese Art von Gespräch gemäss den befragten Schulverantwortlichen sehr.

Förderung und Selektion sind nicht immer einfach zu trennen; manchmal besteht die Gefahr, die formative und prognostische Funktion der Beurteilung zu vermischen. Damit ist bereits ausgedrückt, dass SBSE die Lehrpersonen im Zusammenhang mit der Selektion für die Sekundarstufe I stark fordert. Den Lehrpersonen fehlt ein Instrument für eine klare Selektion, mit dem sie sich gegen Rekurse formell absichern können. Deshalb beginnen viele Lehrpersonen früh mit prognostischen Beurteilungen, arbeiten mit Vergleichsaufgaben und in Grenzfällen mit Tests sowie mit Urteilen weiterer Personen. Hinzu kommt, dass die verschiedenen Schulen bezüglich der Selektion unterschiedliche Massstäbe anwenden. Auch Gespräche schaffen z.T. zu wenig Klarheit in Bezug auf den Übertritt: So erhielten gewisse Eltern Rückmeldungen, die sie bezogen auf den Übertritt zu optimistisch stimmten. Dies hängt u.a. damit zusammen, dass der Druck der Eltern, ihr Kind aufs Gymnasium zu schicken, nach wie vor gross ist. Der Mangel beim Übertrittsverfahren wurde aber erkannt; ein Massnahmenkatalog wird erarbeitet. Als weiterer Entwicklungsschritt in diesem Zusammenhang wird die Einführung einer integrierten oder kooperativen Sekundarstufe I genannt.

2.3 Unterricht

Mit SBSE haben sich gemäss Aussagen der Schulverantwortlichen auch die Unterrichtsformen stark verändert – der Unterricht wurde insgesamt offener. Heute wird mehr Wert auf Partner- und Gruppenarbeiten gelegt, aber auch die Planarbeit erhielt einen grösseren Stellenwert. Diese und andere erweiterte Unterrichtsformen fördern die Selbstkontrolle, Selbstbeobachtung und Selbstbeurteilung und beeinflussen die Gesamtbeurteilung stark. Nach wie vor behielt aber der Frontalunterricht eine gewisse Bedeutung, v.a. bei der Einführung in ein neues Thema. Die Öffnung des Unterrichts unter Beibehaltung des Frontalunterrichts wird von einzelnen Verantwortlichen als qualitative Verbesserung des Unterrichts bezeichnet. In diesem Zusammenhang wurde auch festgestellt, dass sich das Klassenklima positiv veränderte, vermehrte Interaktionen zwischen Kind und Lehrperson stattfinden und die Kinder mehrheitlich gerne zur Schule gehen.

Die Öffnung des Unterrichts verursachte bei einzelnen Lehrpersonen Angst und Ablehnung, andere dagegen arbeiten fast ausschliesslich mit Wochenplan. Mit einer grossen Binnendifferenzierung erweist sich allerdings die Übersicht über die einzelnen Lernprozesse der Kinder als anspruchsvoll. Einzelne der befragten Schulverantwortlichen äusserten sich zudem dahingehend, dass die Fehlerkultur noch stärker thematisiert werden müsse. Als Negativpunkt wird ausserdem gewertet, dass auf der Sekundarstufe I nach wie vor mehrheitlich die traditionellen lehrerzentrierten Unterrichtsformen den Schulalltag bestimmen.

Immer wieder wurde der Wunsch laut, die Jahrgangsklassen aufzuheben, um vor allem die guten Schülerinnen und Schüler zu fördern (z.B. in Lerngruppen). Mehrmals wurde in den Interviews betont, dass v.a. die schwachen Schülerinnen und Schüler von den Veränderungen profitierten, dass aber die starken Kinder noch zu wenig herausgefordert seien und sich diese gerne mit Beurteilungen (Punkten, Prozentangaben usw.) messen.

2.4 Lehrpersonen/Team

SBSE forderte die Teams heraus, selber Ziele für die Entwicklung ihrer Schule festzulegen. Durch diese vereinbarten Zielsetzungen wurde ein gemeinsames Mittragen und eine damit einher gehende Projektidentifikation unumgänglich. So erstellten die Teams etwa Leitbilder für die Entwicklung der eigenen Schule, womit der Teamgedanke einen bedeutenderen Stellenwert erhielt. Dabei zeigte sich, dass die Zusammensetzung und Zusammenarbeit des Teams für die Entwicklung der lokalen Schule eine grössere Rolle spielt als äussere Rahmenbedingungen wie z. B. der Anteil der fremdsprachigen Kinder oder die ländliche bzw. städtische Umgebung. Obwohl sich die gemeinsame Auseinandersetzung mit pädagogischen Inhalten z.T. als schwierig erwies, wird sie von den Lehrpersonen insgesamt als gewinnbringend gewertet. Lernziele wurden thematisiert, die Schulzimmer öffneten sich, und die Ressourcen des Kollegiums wurden gegenseitig besser ausgeschöpft. Durch solche Neuerungen erhielten die Schulen aus Sicht von Befragten ein besser erkennbares Profil.

Die Öffnung der einzelnen Lehrperson hin zum Team und des Teams nach aussen sowie die Akzeptanz des veränderten Berufsbildes erwies sich als harte Arbeit. Oft fehlten jedoch genügend Supervisoren, um Probleme in den einzelnen Teams mit genügender Distanz anzugehen. Es genügte nicht, nur den Unterricht zu überdenken – auch das ganze Umfeld des Unterrichts musste miteinbezogen und die Schule als lokale Lerngemeinschaft gesehen werden. Somit drängte sich eine zeitaufwändige Zusammenarbeit mit anderen Lehrpersonen auf. Viele Lehrpersonen konnten diese Ressourcen aus dem Team nutzen, andere dagegen fühlten sich überfordert und wollten lieber beim Kerngeschäft "Unterricht" bleiben.

Einerseits soll die schulhausinterne Fortbildung im Team aus Sicht der befragten Schulverantwortlichen intensiviert werden, andererseits besteht die Gefahr einer noch grösseren zeitlichen Belastung der Lehrpersonen. Es kann aber nicht darüber hinweggesehen werden, dass eine dauernde Weiterentwicklung unumgänglich ist. Die obligatorische Fortbildung soll vermehrt auf den aktuellen Stand der einzelnen Schule und deren Probleme eingehen; neue Lehrpersonen müssen besser miteinbezogen werden.

2.5 Zusammenarbeit mit den Eltern

Aus der Optik der befragten Schulverantwortlichen bewirkte SBSE in der Elternarbeit einen Qualitätssprung. Die Eltern wurden zur Mitarbeit ermuntert; an einzelnen Schulen nahmen sie sogar an Projektsitzungen teil und waren Mitunterzeichnende des Schulvertrages. Diese Zusammenarbeit führte zu Transparenz und wurde grösstenteils als Bereicherung gewertet. Dank dieser Transparenz traten auch weniger Konflikte auf. Zudem schätzten die Eltern die fundierte Information zu den Beurteilungsformen und den vertiefteren Einblick in den Unterricht sehr. Sie zeigten gemäss Aussagen der Befragten mehr Interesse für die Schule und anerkannten die Bemühungen der Lehrpersonen um jedes einzelne Kind.

Einzelne der befragten Schulverantwortlichen zeigen sich darüber erstaunt, dass das herkömmliche Notensystem auf der Sekundarstufe I von den Eltern nach wie vor widerstandslos akzeptiert wird. Aus Sicht von Befragten wäre es wünschenswert, wenn künftig auch auf der Sekundarstufe I eine fundamentale Beurteilungsdiskussion entfacht würde. Viele Erfahrungen der Primarschule könnten übernommen und eventuell an einer kleinen Schule versuchsweise auch auf die Sekundarstufe I übertragen werden. Dabei würden sich in der Zusammenarbeit mit Eltern wohl ähnliche Probleme zeigen, wie heute an der Primarschule: Durch die grössere Transparenz ergeben sich für Eltern vermehrt Möglichkeiten, sich in den Schulalltag einzumischen.

schen bzw. kritische Rückmeldungen zu erteilen, was z.T. belastend auf die Lehrpersonen wirkt. Nach Ansicht von Befragten wird es eine stetige Herausforderung der Schule bleiben, konstruktiv damit umzugehen, dass Eltern besser wissen, was in der Schule abläuft. Ist das Vertrauensverhältnis zwischen Lehrpersonen und Eltern nicht optimal, kommt eine schriftliche Form der Beurteilung schnell ins Gespräch, weil damit eine verbesserte Rekursmöglichkeit geboten wäre. Auch der Zeitbedarf für die immer vielfältigeren Informationen seitens der Schule an die Eltern ist nicht zu unterschätzen.

Aufgrund dieser Vorinformationen wurden die weiteren Evaluationsinstrumente konstruiert, um diese ersten Aussagen durch breiter abgestützte Ergebnisse besser untermauern.

3. Methodik

3.1 Zielsetzung und Fragestellungen

Die SBSE-Evaluation setzte sich zum Ziel, Empfehlungen für Verbesserungen auf den Ebenen Klassenzimmer, Schulhaus und Schulwesen zu geben und unterstützende Massnahmen vorzuschlagen. Um adäquate Empfehlungen ableiten zu können, müssen aber vorerst umfassende Fragen zum IST-Zustand geklärt werden. Wie diese Fragen genau lauteten und mit welchen Forschungsmethoden sie angegangen wurden, soll in diesem Methoden-Kapitel dargelegt werden.

Die vorgegebene Fragestellung der SBSE-Evaluation ist dreigeteilt; sie dreht sich um die Akzeptanz von SBSE und die Auswirkungen von SBSE auf die Unterrichtsgestaltung sowie auf die Teamarbeit im Schulhaus bzw. die Zusammenarbeit mit den Eltern (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1. *Übersicht über die Fragestellungen.*

Fragestellungen

1. Wie gross ist die Akzeptanz der neuen Schülerbeurteilung bei ...
 - Lehrpersonen
 - Eltern
 - Schülerinnen und Schülern?
2. Welche Auswirkungen hat die neue Schülerbeurteilung auf die Gestaltung des Unterrichts?
3. Welche Auswirkungen hatte der gewählte Schulentwicklungsansatz auf das Schulhaus und die Zusammenarbeit im Team und mit den Eltern?

Diese Fragen werden im folgenden Ergebnisteil (Kapitel 4) indirekt beantwortet, indem zahlreiche Teilfragen dazu bearbeitet werden.

3.2 Forschungsdesign

Das Evaluationsdesign war triangulär angelegt, um die Bestimmung des Forschungsgegenstands aus unterschiedlichen Blickwinkeln und mit unterschiedlichen Methoden vorzunehmen (vgl. Kromrey 1994, 427f). Insgesamt zielt ein trianguläres Vorgehen darauf, validere Ergebnisse zu erzielen. Triangulär will u.a. heißen, dass nicht nur eine einzelne Personengruppe Aufschluss über die Wirkung des Projekts SBSE gibt, sondern mehrere: Sowohl die Angaben der Lehrpersonen als auch jene der Schülerinnen und Schüler, Eltern und Behörden wurden in die Evaluation einbezogen. Bei den Lehrpersonen wurde sowohl die Primarschule als auch die Sekundarstufe I berücksichtigt. Die Triangulation bezog sich aber nicht nur auf die involvierten Akteure, sondern auch auf die verwendeten Forschungsmethoden. Deshalb wurden mehrere, sich ergänzende, qualitative und quantitative Methoden eingesetzt.

In einem ersten Schritt wurden in explorativer Absicht Leitfaden-Interviews durchgeführt, um die Verhältnisse im Fürstentum Liechtenstein bzw. im Umfeld von SBSE kennen zu lernen und den allgemeinen Rahmen der Evaluation abzustecken (vgl. Kp. 2). Dieser Methode wurde primär eine heuristische Funktion zugewiesen, d.h. sie zielte auf die Generierung forschungsleitender Fragestellungen. Konkret diente die Auswertung dieser Leitfaden-Interviews dazu, die weiteren Erhebungsinstrumente auszuarbeiten und präzise auf die Situation Liechtensteins zuzuschneiden. Um später ein 360-Grad-Feedback zu ermöglichen, wurden schon in dieser Vorphase alle Personengruppen einbezogen: Schüler und Schülerinnen, Lehrpersonen, Eltern sowie eine Vertretung der Schulverantwortlichen. Diese explorative Vorstudie bezog insgesamt zwei Schulen mit Gruppen-Leitfaden-Interviews in die Evaluation ein, wobei ergänzend sechs Schulentwicklungsmoderatoren und Schulverantwortliche befragt wurden. Die Leitfäden waren so gestaltet, dass sie in einer späteren Phase fast unverändert wieder als Instrumente für Interviews an weiteren Schulen dienen konnten. Während die Ergebnisse der Schulverantwortlichen bereits in Kapitel 2 vorgestellt wurden, werden die Resultate der Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrpersonen erst in Kapitel 4 präsentiert (diese Resultate flossen in die Hauptuntersuchung ein).

Auf der Grundlage dieser ersten Leitfaden-Interviews wurden Fragebögen für Primarlehrpersonen, Lehrpersonen der Sekundarstufe I, Eltern sowie Schülerinnen und Schüler ausgearbeitet (Behörden und Moderatoren wurden nicht quantitativ befragt, weil hier die Stichprobe zu klein gewesen wäre). Bei der Befragung dieser Personengruppen wurde sichergestellt, dass sie im Zuge der Auswertung wieder den entsprechenden Schulen zugeordnet werden konnten, was Verknüpfungen mit den Leitfadeninterviews ermöglicht. Die Erhebung fand bei allen Teilpopulationen gleichzeitig im Frühjahr 2002 statt.

Um die Ergebnisse der quantitativen Erhebungen adäquat interpretieren zu können, wurden weitere Leitfaden-Interviews eingesetzt. Zu diesem Zweck wurden die zwei Schulen aus der Vorstudie durch sechs weitere Schulen ergänzt. Als Erhebungsinstrument dienten wiederum die Interview-Leitfäden aus der Vorstudie – damit blieben sich auch die Fragestellungen gleich.

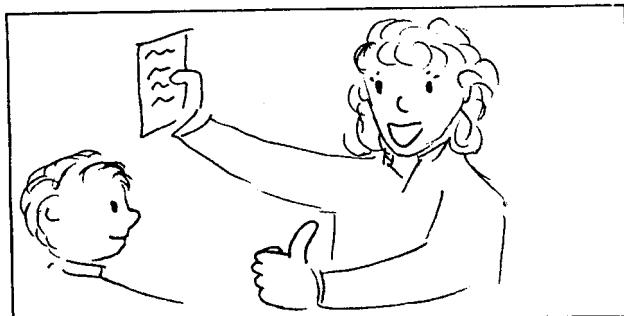
3.3 Erhebungsinstrumente

Der Interview-Leitfaden deckte alle relevanten Evaluationsbereiche ab: Ganzheitliche Schülerbeurteilung, Akzeptanz, Praktikabilität, Tauglichkeit der Instrumente, Informationsstand der Beteiligten, Förderorientierung der Beurteilung, Validität der Beurteilung, Auswirkungen auf die Lernsteuerung, Selbst- und Fremdbeurteilung, Erfolgsfaktoren dieses Beurteilungsverfahrens, Probleme und Entwicklungspotenzial dieses Beurteilungsverfahrens, differenzierende Unterrichtsformen, Wechselwirkungen zwischen Unterrichtsform und Beurteilungsform, Auswirkungen aufs Klassenklima, Unterstützung der Lernentwicklung, eingesetzte Formen und ihre Verbreitung, Elterngespräche (Planung, Durchführung, Evaluation, Informationsgehalt, Förderorientierung), Auswirkungen des gewählten Schulentwicklungsansatzes auf den verschiedenen Ebenen usw.

Im Fragebogen wurden die verwendeten Items und Skalen bei jeder Personengruppe auf die konkreten Erkenntnisinteressen zugeschnitten. Als Orientierungsrahmen dienten dabei einerseits die Erkenntnisse aus der Vorstudie und andererseits die vorgegebenen Fragestellungen. Teilweise wurden bei den verschiedenen befragten Personengruppen gleiche Items verwendet. Bei den Schülerinnen und Schülern wurde ein Instrument mit Zeichnungen und begleitender Tonbandkassette eingesetzt, für die älteren Kinder der Mittelstufe wurde dieses Instrument

mit einigen zusätzlichen Fragen (ohne Zeichnungen) ergänzt. Die Befragten wurden gebeten, auf einer vierstufigen Antwortskala ihre Meinungen und Erfahrungen zu verschiedenen Aspekten der Schule bzw. der Beurteilung kundzutun (ja, eher ja, eher nein, nein). Bei den Schülerinnen und Schülern symbolisierten vier unterschiedlich grosse Kreise das Ausmass der Zustimmung zur jeweiligen Frage (vgl. Abbildung 1).

22



Wie fest freut sich
deine Lehrerin an
deiner Arbeit?

Abbildung 1. Beispiel-Item aus dem Kinder-Fragebogen.

Thematisch gliederten sich die Fragebögen in verschiedene Bereiche wie etwa Beurteilungs-gespräche, formative Beurteilung, Unterrichtsformen, Selbstbeurteilung usw. Die konkreten Themen der einzelnen Fragebögen sind Tabelle 2 zu entnehmen.

Tabelle 2. Übersicht über die pro Subgruppe thematisierten Fragebereiche.

Primärlehrpersonen	Lehrpersonen Sekundarstufe I	Eltern	Schülerinnen und Schüler
<ul style="list-style-type: none"> • Soziodemografische Variablen • Schulentwicklung • Projekteinführung • Einstellungen zu SBSE • Auswirkungen von SBSE • Lernziele • Beurteilung • Förderung • Beurteilungsgespräch • Unterrichtsgestaltung • Unterrichtsformen 	<ul style="list-style-type: none"> • Soziodemografische Variablen • Übergang Primarschule – Sekundarstufe I • Beurteilung • Noten • Selektion • Fehlzuweisungen • Wissen und Arbeitshaltung der Primarschüler • SBSE-Akzeptanz 	<ul style="list-style-type: none"> • Soziodemografische Variablen • Einstellungen zu SBSE • Beurteilungsgespräch • Beurteilung • Förderung • Unterricht 	<ul style="list-style-type: none"> • Soziodemografische Variablen • Beurteilungsgespräch • Formative Rückmeldungen* • Reflexion • Sozial- und Selbstkompetenz • Selbstbeurteilung • Besprechung von Arbeiten • Unterrichtsformen* • Schulinteresse

* nur Mittelstufe

Ein Begleitbrief erklärte das Anliegen, forderte zur Teilnahme an der Untersuchung auf und legte die organisatorischen Rahmenbedingungen dar. Um den Rücklauf und die Akzeptanz der Untersuchung zu erhöhen, nahm das Schulamt vorgängig Kontakt mit den betroffenen Schulleitungen auf und informierte mündlich über das Vorhaben. An dieser Stelle sei diese Arbeit herzlich verdankt.

Ausserdem wurde kurz vor Ablauf der Rücksendefrist ein Erinnerungsschreiben an die Schulleitungen versandt, nochmals zur Teilnahme aufgefordert und eine Fristerstreckung gewährt.

3.4 Stichprobenziehung, Durchführung und Rücklauf

Das Schulamt in Vaduz wählte acht der insgesamt 14 Primarschulen für die Leitfaden-Interviews aus. Als Kriterium für diese Auswahl galt eine möglichst grosse Heterogenität bezüglich:

- Schulgrösse
- Verweildauer im Projekt
- Anzahl fremdsprachiger Kinder
- Schulstufe(n)
- Geografische Lage (Oberland – Unterland)
- Art der Schule
- Aufgeschlossenheit gegenüber SBSE

In jeder Schule wurden Eltern, Primarlehrpersonen sowie Schülerinnen und Schüler befragt. Einzelne der befragten Primarlehrpersonen engagieren sich zusätzlich in der Schulleitung, womit auch diese Perspektive berücksichtigt wurde. Je nach Schulgrösse und organisatorischen Möglichkeiten wurden pro Schule drei bis sechs Gesprächsrunden mit jeweils zwei bis neun Teilnehmenden durchgeführt. Der weitaus grösste Teil der Gespräche wurde jedoch in Gruppen zu vier bis fünf Personen geführt. Die Auswahl der konkreten Gesprächsteilnehmenden oblag der Schulleitung vor Ort, wobei auch hier eine möglichst grosse Heterogenität angestrebt wurde, insbesondere bezüglich:

- Geschlecht
- Haltung gegenüber SBSE
- Lehrpersonen: (Dienst-) Alter
- Kinder: Schulische Leistungsstärke, Herkunft, Nationalität

Insgesamt wurden 37 ca. einstündige Gruppengespräche mit total 171 Teilnehmenden geführt. Auch bei den letzten Gesprächen kamen noch neue Gedanken und Beiträge ans Tageslicht. Die Hauptargumente und -erkenntnisse ziehen sich jedoch durch die verschiedenen Interviews und Schulen hindurch.

In den gleichen acht Primarschulen wurden auch einzelne Schulklassen (Schülerinnen und Schüler sowie Eltern) für die Fragebogenerhebung ausgewählt: Von jedem Schulhaus wurden die Klassen 2a, 3a, 4a und 5a in die schriftliche Befragung mit einbezogen. Da sich sowohl die einzelnen Schulhäuser als auch die einzelnen Klassenstufen bei der Befragung ausgewogen beteiligten, ist durch diese Klumpenstichprobe gewährleistet, dass Unterstufe und Mittelstufe sowie die verschiedenen Schulhäuser angemessen vertreten sind. Bei den Lehrpersonen (Primarschule und Sekundarstufe I) wurde eine Vollerhebung durchgeführt.

Der Rücklauf kann aufgrund des Versandmodus nicht präzise bestimmt, sondern nur abgeschätzt werden. Aus Praktikabilitätsüberlegungen wurden die Fragebögen der Lehrpersonen (Primar- und Sekundarstufe I) jeweils zur Weiterleitung an die entsprechenden Schulleitungen gesandt. Wie viele Fragebögen effektiv an Lehrpersonen verteilt wurden, ist deshalb nicht genau bekannt. Im Rahmen der Schüler- und Elternbefragung wurden die Fragebögen direkt an die betreffenden Lehrpersonen gesandt. Die Lehrpersonen wurden gebeten, die Fragebögen an die Eltern weiter zu leiten bzw. die beigelegte Hörkassette mit der Anleitung abzuspielen und die Kinder zu bitten, den Fragebogen auszufüllen. Auch hier ist durch diesen Distributionsmodus nicht genau bekannt, wie viele Kinder und Eltern den Fragebogen tatsächlich erhalten.

Die folgenden Berechnungen basieren deshalb (wie schon die Mengenberechnungen beim Fragebogenversand) auf der Broschüre "Schulstatistik 2001/02" des Fürstentums Liechtenstein (Schulamt Vaduz) sowie auf weiteren Auskünften des Schulamtes. Die Klassen 2a, 3a,

4a, 5a der acht einbezogenen Schulen umfassten 553 Schülerinnen und Schüler und vermutlich etwa gleich viele Elternpaare. In der erwähnten Schulstatistik finden sich auf der Primarschule 132 Klassenlehrpersonen, die alle in die Untersuchung einbezogen wurden. Ebenfalls einbezogen wurden die 74 Ergänzungs- und Fachlehrpersonen, womit die Lehrpersonen-Stichprobe insgesamt 206 Lehrpersonen umfasste.

Auf der Sekundarstufe I erwähnt diese Broschüre 110 Klassenlehrpersonen. Gemäss Auszählung des Rücklaufs machen diese Klassenlehrpersonen ca. zwei Drittel der Lehrpersonen der Sekundarstufe I aus. Durch die Addition eines weiteren Drittels (55 Personen) kann eine Annäherung an die effektive Zahl der Lehrpersonen auf der Sekundarstufe I angenommen werden (ca. 165 Lehrpersonen). Auf dem Hintergrund dieser z.T. geschätzten Grundgesamtheiten ergibt sich bei den Eltern ein Rücklauf von 54%, bei den Kindern ein solcher von 97%, bei den Primarlehrpersonen 69% und bei den Lehrpersonen der Sekundarstufe I 35% (vgl. Tabelle 3).

Tabelle 3. Berechnung des Rücklaufs pro Subgruppe.

Eltern		Kinder		Primarlehrpersonen		Lehrpersonen Sek I	
V	R	V	R	V	R	V	R
553	297	553	537	157	108	165	58
100%	53.7%	100%	97.1%	100%	52.4%	100%	35.2%

V = Versand

R = Rücklauf

obere Zeile = absolute Zahlen

untere Zeile = relative Zahlen

Durch den relativ hohen Rücklauf bei den Kindern, Primarlehrpersonen und Eltern ist die Repräsentativität gewährleistet. Einzig bei den Lehrpersonen der Sekundarstufe I sind Vorbehalte bezüglich der quantitativen Repräsentativität anzubringen. Deshalb wurde der Rücklauf auf der Sekundarstufe I noch etwas differenzierter nach Schulart untersucht. Die genauere Untersuchung zeigt, dass die Stichprobe etwas viele Reallehrpersonen und eher wenige Oberschullehrpersonen enthält (vgl. Tabelle 4).

Tabelle 4. Anzahl Lehrpersonen nach Schulart der Sekundarstufe I – Grundgesamtheit und Rücklauf.

	Grundgesamtheit		Stichprobe		
	Absolut	Relativ	Absolut	Relativ	Rücklauf
Oberschule	48	29.1	10	17.5	20.8
Realschule	64	39.1	31	54.4	48.4
Gymnasium	53	31.8	16	28.1	30.2
Total	165	100.0	58*	100.0	35.2

* zusätzlich eine Person ohne Angabe der Schulart

Fünf Lehrpersonen arbeiten an zwei verschiedenen Schularten der Sekundarstufe I (Real- und Oberschule bzw. Realschule und Gymnasium). Um die Auswertung zu vereinfachen, wurden sie einer einzigen Schulart zugewiesen. Da die Lehrkräfte der Oberschule und des Gymnasiums zahlenmäßig untervertreten sind, wurde die Zuteilung so vorgenommen, dass Lehrpersonen im Zweifelsfall der Oberschule bzw. dem Gymnasium zugewiesen wurden (und nicht der ohnehin schon gut vertretenen Realschule). Die Lehrkräfte der Realschule stellen mit 54% den deutlich grössten Anteil.

3.5 Beschreibung der Stichprobe

Ein hoher quantitativer Rücklauf erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass die Stichprobe der Population entspricht. Wichtiger als die Quantität des Rücklaufs ist aber dessen Qualität, d.h. die adäquate Repräsentanz verschiedener Subgruppen. Dies soll im Rahmen der folgenden Beschreibung der Stichprobe untersucht werden.

3.5.1 Schülerinnen und Schüler

Die in die Untersuchung einbezogene Kindergruppe der zweiten und dritten Klasse ist mit jener der vierten und fünften Klasse bezüglich Geschlecht und Grösse beinahe identisch. Der einzige Unterschied besteht darin, dass in der Mittelstufe ein Knabe mehr an der Befragung teilgenommen hat als in der Unterstufe (vgl. Tabelle 5).

Tabelle 5. Übersicht über die in die Untersuchung einbezogenen Kinder nach Stufe und Geschlecht.

	Anz. Kinder Unterstufe		Anz. Kinder Mittelstufe		Anz. Kinder gesamt	
	Absolut	Relativ (%)	Absolut	Relativ (%)	Absolut	Relativ (%)
Mädchen	141	52.8	141	52.6	282	52.7
Knaben	126	47.2	127	47.4	253	47.3
Fehlend	1	-	1	-	2	-
Total	268	100.0	269	100.0	537	100.0

In der Grundgesamtheit finden sich im Schuljahr 01/02 in der Primarschule Liechtensteins 51% Mädchen und 49% Knaben (vgl. Schulstatistik 2001). Auch in der Stichprobe sind etwas mehr Mädchen als Knaben enthalten; das gilt sowohl für die Unterstufe als auch für die Mittelstufe (je 53%). Der Chi²-Test zeigt aber, dass diese scheinbare Übergewichtung noch im zufälligen Schwankungsbereich liegt.

In der Stichprobe sind die 10-jährigen Kinder am stärksten vertreten (27%). Die jüngsten Befragten sind 7-jährig, die ältesten 13-jährig, sie stellen aber die absoluten Ausnahmen dar (vgl. Abbildung 2). Im Mittel ist ein befragtes Kind 9.9 Jahre alt (SD=1.30).

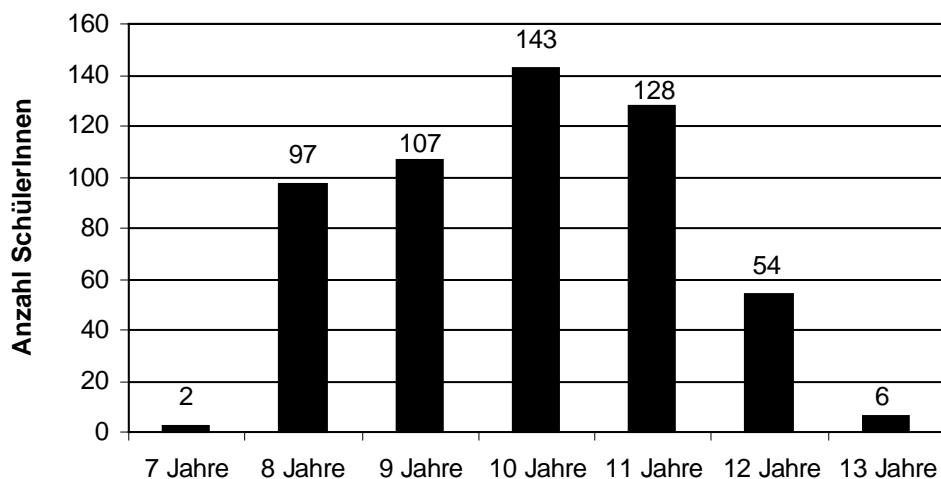


Abbildung 2. Altersverteilung der befragten Schülerinnen und Schüler (absolute Zahlen).

Auf der Unterstufe (d.h. in den befragten zweiten und dritten Klassen) sind 98% der Kinder zwischen acht und zehn Jahre alt. Bei einer Streuung von SD=0.81 weisen diese Schülerinnen und Schüler im Mittel ein Lebensalter von 8.9 Jahren auf. Je ein guter Drittel dieser Kinder ist 8 bzw. 9 Jahre alt, ein guter Fünftel ist 10 Jahre alt (vgl. Tabelle 6). Das Durchschnittsalter der Mittelstufenschüler beträgt 10.9 Jahre (SD=0.77). Die 11-jährigen stellen die grösste Untergruppe innerhalb der Mittelstufe dar (47%), gefolgt von den 10-jährigen (31%) und den 12-jährigen (20%).

Tabelle 6. Übersicht über die in die Untersuchung einbezogenen Kinder nach Stufe und Alter.

Alter	Anz. Schüler Unterstufe		Anz. Schüler Mittelstufe		Anz. Schüler gesamt	
	Absolut	Relativ (%)	Absolut	Relativ (%)	Absolut	Relativ (%)
7 Jahre	2	0.7	-	-	2	0.4
8 Jahre	97	36.2	-	-	97	18.1
9 Jahre	107	39.9	-	-	107	19.9
10 Jahre	59	22.0	84	31.2	143	26.6
11 Jahre	2	0.7	126	46.8	128	23.8
12 Jahre	1	0.4	53	19.7	54	10.1
13 Jahre	-	-	6	2.2	6	1.1
Total	268	100.0	269	100.0	537	100.0

Die befragten Klassenlehrpersonen (inkl. Einführungsklassen und Vorschulen) halten im Mittel mit einer Klasse von 16 Kindern Unterricht (SD=3.96). Von diesen 16 Kindern weisen aus Sicht der Primarlehrpersonen ca. 2 Kinder Lernschwierigkeiten bzw. Verhaltensauffälligkeiten auf; ebenfalls 2 Kinder besuchen pro Klasse den Unterricht "Deutsch als Zweitsprache"; 1.6 Kinder sind aus der Perspektive der Lehrperson besonders begabt.

3.5.2 Eltern

Neben den Kindern wurden auch deren Eltern befragt. Insgesamt haben sich 297 Eltern aus acht verschiedenen Schulen an der Untersuchung beteiligt. Der Rücklauf pro Schule zeigt, dass die einzelnen Schulen in der Stichprobe gut repräsentiert sind (der prozentuale Anteil einer Schule in der Grundgesamtheit weicht höchstens um 1% vom Anteil in der Stichprobe ab). Damit sind die einzelnen Schulen bzw. Regionen Liechtensteins in der Stichprobe angemessen vertreten.

Die befragten Eltern haben im Mittel 2.5 Kinder (SD=1.00). Lediglich in einer einzelnen Landgemeinde weicht die Kinderzahl deutlich vom Mittel der anderen Schulen ab¹. Hier haben die befragten Eltern durchschnittlich 3.2 Kinder (SD=.94). Die Eltern wurden gebeten, sich in ihren Antworten gezielt auf jenes Kind zu beziehen, das ihnen den Fragebogen nach Hause gebracht hatte. Tabelle 7 zeigt, dass die Schülerinnen und Schüler, auf welche sich die Eltern beziehen, die verschiedenen Klassen recht gut repräsentieren. Die Fünftklässler sind leicht übervertreten, die Drittklässler dagegen leicht untervertreten. Das führt dazu, dass die Elternmeinungen zur Mittelstufe (54%) im Vergleich zur Unterstufe (46%) etwas mehr Gewicht erhalten. Der grösse Rücklauf auf der Mittelstufe lässt sich auf dem Hintergrund der durchgeföhrten Interviews u.a. darauf zurückführen, dass diese Eltern im Zusammenhang mit

¹ $t_{(df=273)}=3.09^{**}$

der anstehenden Selektion für das Thema "Beurteilung" stärker sensibilisiert sind. Da die Akzeptanz für SBSE auf der Unterstufe deutlich grösser ist als auf der Mittelstufe, muss bei der Interpretation der Elternantworten diese leicht ungleiche Verteilung mit einbezogen werden.

Tabelle 7. Klassenstufen der Kinder, deren Eltern einen Fragebogen bearbeitet haben.

	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit (%)
2. Klasse	71	24.0
3. Klasse	64	21.6
4. Klasse	76	25.7
5. Klasse	85	28.7
Keine Angabe	1	-
Gesamt	297	100.0

Eng verknüpft mit der Klassenstufe ist die Frage nach dem Alter der Kinder. Im Durchschnitt beziehen sich die Eltern auf ein zehnjähriges Kind ($SD=1.29$). Die Verteilung auf die verschiedenen Altersgruppen ist ziemlich identisch mit jener der Schülerbefragung (vgl. Tabelle 6). Aus dieser Tatsache kann auf eine hohe Repräsentativität der beiden Stichproben zurückgeschlossen werden.

Die Antworten der Eltern beziehen sich etwas häufiger auf Mädchen (55%) als auf Knaben (45%). Diese Verteilung ist aber kongruent mit jenem aus der Befragung der Schülerinnen und Schüler. Wie bereits erläutert wurde, sind auch dort die Mädchen leicht übervertreten (53%).

Bei der Frage nach der Muttersprache der Kinder haben 89% der Eltern "Deutsch" angegeben. Die Gruppe der anderen Kinder (mit fremder Muttersprache) ist sehr heterogen zusammengesetzt (vgl. Tabelle 8).

Tabelle 8. Zusammensetzung der Elternstichprobe nach Muttersprache des Kindes.

	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit
Deutsch	265	89.2
Italienisch	6	2.0
Türkisch	5	1.7
Niederländisch	4	1.4
Spanisch	4	1.4
Albanisch	3	1.0
Englisch	3	1.0
Französisch	2	0.7
Portugiesisch	2	0.7
Griechisch	1	0.3
Rätoromanisch	1	0.3
Tibetisch	1	0.3
Gesamt	297	100.00

Die höchste abgeschlossene Ausbildung der Eltern ist in den meisten Fällen (41%) eine dreibis vierjährige Berufslehre. Ein guter Fünftel der Eltern hat ein Gymnasium, ein Lehrerseminar, eine Meisterschule (bzw. eine Höhere Fachschule) besucht. Etwa ein Achtel besuchte eine Hochschule (Universität, ETH, Fachhochschule); in dieser Kategorie machen aber die

Väter mit 27% den wesentlich grösseren Anteil aus als die Mütter mit 5%. Die Mütter sind dafür stärker in der Kategorie "Volksschule, Anlehre" bzw. "Berufslehre von 1-2 Jahren" vertreten als die Väter (vgl. Tabelle 9).

Tabelle 9. Ausbildungen der Eltern.

	Mutter		Vater		Total	
	Absolut	Relativ	Absolut	Relativ	Absolut	Relativ
Volksschule, Anlehre	37	13.0	14	5.2	51	9.2
Berufslehre 1-2 Jahre	55	19.4	11	4.1	66	11.9
Berufslehre 3-4 Jahre	115	40.5	114	42.2	229	41.3
Matura, Seminar, Meisterschule	62	21.8	57	21.1	119	21.5
Hochschule, ETH, Universität	15	5.3	74	27.4	89	16.1
Keine Angaben	13	-	27	-	40	-
Gesamt	284	100.0	270	100.0	554	100.0

Der weitaus grösste Anteil der Elternfragebögen wurde von den Müttern ausgefüllt (62%). Im Vergleich dazu sind die Väter mit 5% deutlich unvertreten. Knapp ein Fünftel der befragten Eltern (19%) geben an, den Fragebogen gemeinsam ausgefüllt zu haben. In 12% aller Fälle haben die Eltern den Fragebogen zusammen mit dem Kind ausgefüllt.

3.5.3 Primarlehrpersonen

Bei den Primarlehrpersonen stehen zwei Drittel weibliche Lehrkräfte einem Drittel Lehrern gegenüber. Interessant ist dabei v.a. die Verteilung der Geschlechter auf die verschiedenen Altersgruppen (vgl. Abbildung 3).

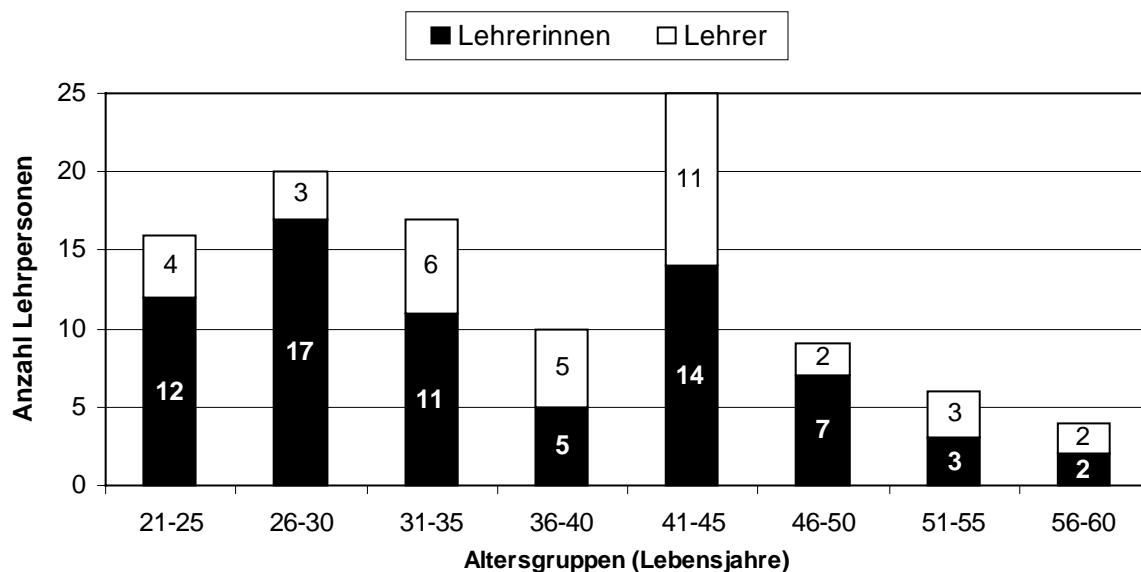


Abbildung 3. Lebensalter der Primarlehrpersonen nach Geschlecht.

In der Spanne vom 26. bis zum 40. Altersjahr nimmt die Zahl der weiblichen Primarlehrkräfte stetig ab. Die Altersgruppe 41-45 Jahre ist mit 25 Personen am grössten – nicht zuletzt, weil hier wieder viele Frauen vertreten sind (14 Lehrerinnen). In den folgenden Altersgruppen ist die Zahl der Frauen wieder kontinuierlich rückläufig. Lehrpersonen mit einem Alter von über 46 Jahren sind deutlich in der Minderzahl, sie stellen insgesamt einen Anteil von 18%. Das durchschnittliche Alter der Lehrpersonen liegt bei 37 Jahren ($SD=9.63$).

Im Mittel verfügen die befragten Lehrpersonen über 14 Jahre Berufserfahrung ($SD=9.38$) (vgl. Abbildung 4). Die Lehrerinnen leisten im Mittel bereits seit 12 Jahren Schuldienst, die Lehrer seit 17 Jahren². Eine durchschnittliche Lehrperson ist bereits seit 9 Jahren im momentanen Schulhaus tätig ($SD=8.10$). Nur ein Viertel der Lehrpersonen wohnt in der Arbeitsgemeinde.

18 Personen haben keine Angaben über ihre Schulhauszugehörigkeit gemacht. Von einem der acht näher untersuchten Schulhäuser gingen *keine* Lehrpersonen-Fragebögen ein. Es ist zu vermuten, dass die Lehrpersonen dieses grösseren Schulhauses geschlossen die Angaben zur Schulhauszugehörigkeit verweigerte, sich aber dennoch an der Befragung beteiligte. Während eine einzelne, grosse Schule 19% der Primarlehrpersonen-Fragebögen einsandte, stammen aus zwei anderen, besonders kleinen Schulen lediglich je 2% dieser Fragebögen. Die Frage, ob sie jemals Notenzeugnisse ausgestellt hätten, verneint ein knapper Viertel aller Lehrpersonen. Wer noch nie Notenzeugnisse ausstellte, ist im Mittel 26 Jahre alt ($SD=3.21$), wer früher noch mit Notenzeugnissen arbeitete, ist im Mittel 40 Jahre alt ($SD=8.40$). Damit unterscheiden sich diese beiden Gruppen höchst signifikant³ bezüglich ihres Alters.

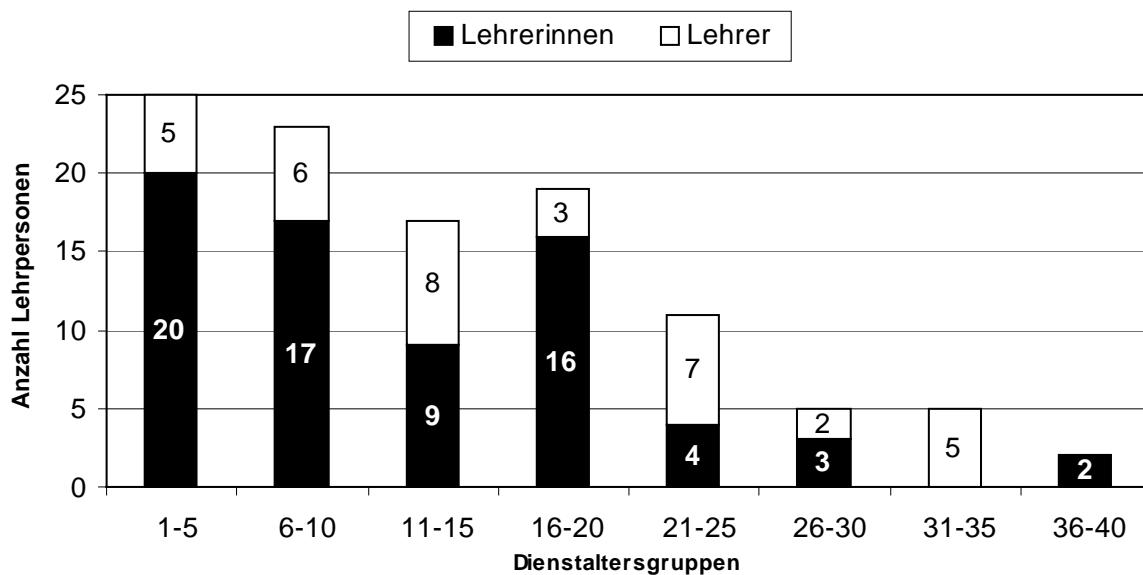


Abbildung 4. Dienstalter der Primarlehrpersonen nach Geschlecht.

Der Grossteil der befragten Lehrerinnen und Lehrer hat eine Anstellung als Klassenlehrperson (84%). Ergänzungslehrpersonen machen einen Anteil von 11% aus, Fachlehrkräfte oder andere Lehrkräfte sind nur mit einem Anteil von 5% in der Stichprobe vertreten. An der Befra-

² $t_{(df=105)}=2.63^{**}$

³ $t_{(df=101)}=12.5^{***}$

gung haben sich hauptsächlich Lehrpersonen mit hohen Pensum beteiligt; ein mittleres Wochenpensum beträgt 26 Lektionen.

Gewisse Lehrpersonen unterrichten an einer mehrklassigen Abteilung und konnten deshalb nicht eindeutig einer Klassenstufe zugewiesen werden. Sie wurden aus der folgenden Berechnung ausgeschlossen. Die verbleibenden Lehrpersonen der fünf verschiedenen Klassenstufen haben sich sehr gleichmäßig an der Befragung beteiligt. Jede Stufe (ausser der Einführungsklasse/Vorschule) wird durch ca. 19% der Lehrkräfte repräsentiert. Die Lehrkräfte der 3. Kl. sind mit 16% leicht untervertreten, Lehrpersonen der 4. Klasse leicht übervertreten (21%); die "Verzerrung" nach Stufe ist aber gemäss Chi²-Test nicht signifikant. Die befragten Lehrpersonen unterrichten und erziehen im Zeitpunkt der Befragung total 1460 Schülerinnen und Schüler, davon 41% auf der Mittelstufe (vgl. Tabelle 10).

Tabelle 10. Anzahl Lehrpersonen und Kinder pro Klassenstufe – absolute und relative Zahlen.

Klasse	Anzahl Kinder		Anzahl Lehrpersonen	
	Absolut	Relativ	Absolut	Relativ
Einführungsklasse	61	4.2	6	6.9
1. Klasse	259	17.7	17	19.5
2. Klasse	278	19.0	16	18.4
3. Klasse	270	18.5	14	16.1
4. Klasse	296	20.3	18	20.7
5. Klasse	296	20.3	16	18.4
Total	1460	100.0	81	100.0

3.5.4 Lehrpersonen der Sekundarstufe I

Eine Oberschullehrperson ist im Mittel 30 Jahre alt ($SD=6.9$), eine Reallehrperson 45 Jahre ($SD=9.7$) und eine Gymnasiallehrperson 40 Jahre ($SD=11.35$). Gemäss Scheffé-Test sind die Oberschullehrpersonen hochsignifikant jünger als die Reallehrpersonen, die Unterschiede zwischen den anderen Gruppen müssen jedoch als zufällig betrachtet werden. Reallehrpersonen unterrichten im Mittel seit gut 20 Jahren, während Oberschullehrpersonen erst knapp 8 Jahre lehren (Gymnasiallehrpersonen: 12 Jahre). Das Pensum ist in der Oberschule mit durchschnittlich 25 Wochenlektionen am grössten, am Gymnasium mit 14 Lektionen am kleinsten; Realschullehrpersonen unterrichten im Mittel 23 Wochenlektionen (vgl. Tabelle 11).

Tabelle 11. Verschiedene Mittelwerte der Lehrpersonen der Sekundarstufe I nach Schulart.

	Oberschule	Realschule	Gymnasium	Total
Lebensalter	30.3	45.0	39.8	41.0
Dienstalter	7.9	20.1	11.6	15.5
Dienstalter auf Sek-Stufe I	7.1	19.7	10.4	14.9
Wochenlektionen	25.4	22.8	14.2	20.9
n=58				

Unter den Lehrpersonen der Sekundarstufe I finden sich ca. 30% Lehrerinnen und 70% Lehrer (vgl. Tabelle 12). An der Oberschule unterrichten besonders viele Frauen (70%), an der Realschule hingegen eher Männer (83%).

Tabelle 12. Verteilung der Lehrpersonen der Sekundarstufe I nach Geschlecht und Schulart (absolute und relative Zahlen).

	Oberschule	Realschule	Gymnasium	Total
Weiblich	7 (70.0%)	5 (17.2%)	4 (25.0%)	16 (29.1%)
Männlich	3 (30.0%)	24 (82.8%)	12 (75.0%)	39 (70.9%)
Total	10 (100.0%)	29 (100.0%)	16 (100.0%)	55 (100.0%)
n=55				

Ca. zwei Drittel der befragten Lehrpersonen der Sekundarstufe I bezeichnen sich als Klassenlehrpersonen. Von jeder Schulart haben prozentual etwa gleich viele Klassenlehrpersonen wie Fachlehrpersonen an der Befragung teilgenommen (vgl. Tabelle 13). Unter den Befragten der Sekundarstufe I finden sich ausserdem fünf Schulleiterinnen bzw. Schulleiter (9%). Vier davon unterrichten an einer Realschule.

Tabelle 13. Verteilung der Lehrpersonen der Sekundarstufe I nach Funktion im Unterricht und Schulart (absolute und relative Zahlen).

	Oberschule	Realschule	Gymnasium	Total
Fachlehrperson	3 (16.7%)	10 (55.6%)	5 (27.8%)	18 (100%)
Klassenlehrperson	7 (18.9%)	19 (51.4%)	11 (29.7%)	37 (100%)
n=55				

3.6 Datenauswertung

Im Rahmen der Datenauswertung kamen sowohl qualitative als auch quantitative Methoden zum Einsatz. Im Folgenden werden die Strategien überblicksartig vorgestellt.

3.6.1 Qualitative Datenauswertung

Die Leitfaden-Interviews wurden mit einem Tonbandgerät aufgezeichnet und anschliessend transkribiert. Dabei wurden die Aussagen in Schriftsprache übersetzt und sprachlich geglättet, d.h. Wiederholungen, abgebrochene Satzanfänge und Sätze, Seufzer, umständliche Formulierungen usw. wurden sprachlich optimiert bzw. ausgemerzt. Trotzdem galt die Maxime, möglichst nah am Original-Wortlaut zu bleiben.

Die Interviews wurden mit der Inhaltsanalyse-Software Atlas-ti ausgewertet. Beim verwendeten Kategoriensystem handelt es sich um eine Weiterentwicklung eines früher im Kanton Luzern eingesetzten Rasters (vgl. Roos, 2001). Im Wesentlichen war das Kategoriensystem analog gegliedert wie die Kapitelgliederung im Ergebniskapitel (vgl. Kapitel 4). Als Codiereinheit galt eine zusammenhängende Sinneinheit zu einer bestimmten Kategorie, also ein Teilsatz, Satz oder ein ganzer Absatz. Einzelne Codiereinheiten wurden z.T. mehrfach codiert, in diesen Fällen wurde erst im Rahmen der Berichtserstellung entschieden, in welchem Kapitel die entsprechenden Aussagen thematisiert werden.

Zur Auswertung der einzelnen Kategorien wurden die thematisch passenden Interview-Aussagen durch die eingesetzte Software aussortiert und gesichtet. Hier wurden auch handschriftliche Anmerkungen aus den Fragebogen in die Auswertung einbezogen. Durch gezieltes

Weglassen von Nebensächlichkeiten, durch Zusammenfassen und Strukturieren flossen die Angaben der Befragten in den Bericht ein. In einem weiteren Schritt wurden die einzelnen Fälle analysiert. In der vorliegenden Analyse sollte eine einzelne Schule mit ihren Lehrpersonen, ihren Lernenden, ihrer Schulleitung und den Eltern als Fall definiert werden. Durch fallvergleichende Analysen wurden diese Schulen zusammengeführt und im Hinblick auf bestimmte idealtypische Muster des Umgangs mit den Projektvorgaben, -chancen und -problemen reduziert. Die dazu verwendete Methode heisst Cross-Case Analysis (vgl. Miles & Huberman 1994, 172ff.). Im Sinne einer Gesamtschau der Ergebnisse wurden die Aussagen in einer Tabelle nach Schule und Oberkategorie verdichtet (vgl. Tabelle 96). Diese Methode geht davon aus, dass fallorientierte und variablenorientierte Strategien verknüpft werden müssen, um ein tieferes und ganzheitliches Verständnis von Innovationsprozessen zu erhalten. Dadurch sollte es möglich werden, einerseits Aussagen über den Einfluss von bestimmten Schlüsselfaktoren für den Erfolg des Projektverlaufs machen zu können und andererseits die spezifischen kausalen Netzwerke, durch die ein solcher Faktor erst wirksam wird, an einzelnen Fallbeispielen wie auch am ganzen Sample nachzuzeichnen. Ergänzend zu den qualitativen Daten wurden einzelne quantitative Skalen aus der Fragebogenerhebung in die Fallkontrastierung einbezogen.

Die Darstellung der qualitativen Daten im Ergebnisteil wird durch zahlreiche, kursiv gesetzte Zitate illustriert. Sie erheben keinen Anspruch auf Repräsentativität; vielmehr dienen sie dazu, ein Gefühl für den Originalton zu vermitteln. Da SBSE ein sehr komplexes Unterfangen darstellt, müssen gewisse Aspekte von mehreren Seiten beleuchtet werden, was zu einzelnen Redundanzen in der Berichterstattung führt.

3.6.2 Quantitative Datenauswertung

Im Rahmen der Auswertung mit dem Statistikprogramm SPSS 10.0 gelangten neben den üblichen deskriptiven Datenanalysen insbesondere konfirmative Methoden zum Einsatz. Sowohl die Faktoren- als auch die Varianzanalyse standen im Zentrum, um Unterschiede und Gemeinsamkeiten im Blickwinkel der befragten Personengruppen aufzuzeigen.

Ähnliche Items wurden für die Auswertung soweit als möglich zu sog. "Skalen" (Faktoren) zusammengefasst, indem ein Mittelwert aus diesen Items errechnet wurde. Die thematische Bündelung erfolgte einerseits aufgrund theoretischer Überlegungen, die bereits bei der Konzeptualisierung des Fragebogens angestellt worden waren, andererseits unter Zuhilfenahme statistischer Testverfahren (Reliabilitätsanalysen, Faktorenanalysen), welche prüften, ob die Zusammenfassung dieser Items bestimmten Standards an Zuverlässigkeit und Eindimensionalität genügt. Dabei gilt es zu beachten, dass ein Konstrukt wie etwa die "Schulzufriedenheit" unmöglich mit sechs Items umfassend abgebildet werden kann. Dennoch können sechs Items als Indikatoren für ein solch abstraktes Konstrukt dienen und eine allgemeine Vorstellung davon liefern, in welcher Ausprägung diese Dimension in der Realität etwa vorliegt.

In der Präsentation der Daten wird einleitend jeweils die entsprechende Fragestellung erwähnt, bevor die Mittelwerte (M) und als Streuungsmass die Standardabweichung (standard deviation, SD) berichtet werden. Vereinfacht ausgedrückt, gibt die Standardabweichung an, wie gross die "Einigkeit" unter den Befragten war. Höhere Zahlen bedeuten dabei eine grosse Streuung (also: geringe Einigkeit). Weitergehende konfirmatorische Analysen (z.B. Subgruppenvergleiche) wurden standardmäßig auf der Ebene der Skalen vorgenommen. Der Mittelwert 4 steht jeweils für maximale Zustimmung, 1 dagegen für minimale Zustimmung. Werte über 2.50 können demnach als eher zustimmend, Werte darunter als eher ablehnend interpretiert werden.

Zusammenhänge zwischen verschiedenen Variablen werden mit Hilfe von sog. Korrelationen dargestellt. Der Korrelationswert r hat definitionsgemäß einen Wertebereich von -1 bis +1. Der Wert 1 bedeutet, dass ein hoher Wert auf der einen Variable immer mit einem entsprechend hohen Wert auf der anderen Variablen einher geht – und analog dazu ein tiefer Wert auf der einen Variablen mit einem tiefen Wert auf der anderen Variablen. Also: Je höher Variable A, desto höher Variable B. Ein Wert von $r=0$ würde dagegen bedeuten, dass die Variablen überhaupt keinen Zusammenhang aufwiesen. Der Zusammenhang $r=-1$ verweist auf einen perfekt negativen Zusammenhang: Je höher Variable A, desto tiefer Variable B. Zur Interpretation der Korrelationen kann folgende Aufstellung dienen (vgl. Wittenberg, 1991, S. 125):

$r=.20$ bis $r=.50$ geringer Zusammenhang

$r=.50$ bis $r=.70$ mittlerer Zusammenhang

$r=.70$ bis $r=.90$ starker Zusammenhang

Wichtig ist der Hinweis, dass eine Korrelation nie eine Aussage darüber machen kann, ob Variable A die Ursache von Variable B ist oder umgekehrt. Es wird lediglich ausgesagt, dass beide Variablen häufiger als zufällig erwartet in systematisch zusammenhängender Weise auftreten. Denkbar (und in Wirklichkeit wahrscheinlich häufig) ist der Fall, dass eine dritte Variable (C) auf A und B gleichermaßen einwirkt und damit einen direkten Zusammenhang zwischen A und B vorgibt. In der Datenauswertung werden prinzipiell nur Zusammenhänge und Unterschiede berichtet, die statistisch signifikant sind und inhaltliche Relevanz aufweisen. Vereinfacht ausgedrückt, bedeutet dies, dass nur dann von Zusammenhängen oder Unterschieden gesprochen wird, wenn diese nach statistischen Berechnungen mit einer Wahrscheinlichkeit von 95% (d.h. $p<.05$) auch dann bestehen würden, wenn alle Liechtensteiner Lehrpersonen, Eltern oder Schülerinnen und Schüler bei der Befragung mitgemacht hätten. Die Abkürzungen werden dabei wie folgt verwendet:

95% $p<.05$ * signifikant

99% $p<.01$ ** hochsignifikant

99.9% $p<.001$ *** höchstsignifikant

Um den Bericht einerseits leserfreundlich zu gestalten und andererseits wissenschaftlichen Standards zu genügen, werden statistische Kennwerte jeweils in Fussnoten mitgeführt.

Zur besseren Verständlichkeit des Berichts trägt ausserdem ein frühzeitiger Blick auf die beiden zusammenfassenden Abbildungen bei (Abbildung 12 auf Seite 136 sowie Abbildung 13 auf Seite 137), der hier wärmstens empfohlen sei.

4. Ergebnisse

Die Präsentation der Ergebnisse nimmt ihren Auftakt mit Erkenntnissen auf der Ebene des Gesamtprojekts SBSE (Projektgeschichte, SBSE-Akzeptanz, Probleme Verbesserungsvorschläge usw.). Anschliessend werden vier verschiedene Einzelaspekte von SBSE näher untersucht: die Lernziele, das Beobachten, das Beurteilen und das Fördern. Die Analyse der Unterrichtspraxis, die durch SBSE ausgelösten Veränderungen in den lokalen Schuleinheiten sowie die Beurteilungssituation auf der Sekundarstufe I runden die Ergebnisdarstellung ab. Bei der Darstellung der Ergebnisse werden qualitative und quantitative Ergebnisse verschränkt berichtet.

4.1 Projekt SBSE

Unter dem Titel "Projekt SBSE" wird zunächst auf die Projektgeschichte eingegangen, welche den Hintergrund für die weiteren Auswertungen liefert. Über das Thema "Projektinformation" wird zur Frage vorgestossen, ob SBSE insgesamt viel oder wenig verändert habe. Die anschliessend untersuchte SBSE-Akzeptanz führt zu Folgefragen nach den erfreulichen Tendenzen und Problemen von SBSE. Abschliessend werden Verbesserungsvorschläge der Befragten vorgetragen.

4.1.1 Projektgeschichte SBSE

Zunächst wird hier die Projektgeschichte von SBSE aus dem Blickwinkel der mittels Interviews befragten Akteure aufgerollt. Ein erstes Unterkapitel befasst sich mit der Frage nach den Anfängen von SBSE und dem Prozess bis zur landesweiten Einführung. Anschliessend werden Erfahrungen während der landesweiten Projekteinführungsphase dargestellt, bevor auf die SBSE-Weiterbildung im Verlaufe dieser Einführungsphase fokussiert wird. Im letzten Abschnitt wird der Frage nachgegangen, wie Lehrpersonen, welche nach Abschluss dieser offiziellen Projekteinführungsphase in den Liechtensteiner Schuldienst treten, in SBSE eingeführt werden.

4.1.1.1 Von den Anfängen zur landesweiten Einführung von SBSE

Die Wurzeln des Projektes SBSE liegen in den 80er Jahren, als Unterrichtseinheiten v.a. im Frontalunterricht durchgeführt und mit einer benoteten Prüfung abgeschlossen wurden. Dies widersprach dem pädagogischen Grundgedanken vieler Primarlehrpersonen, welche ihre Aufgabe darin sahen, die Entwicklung des einzelnen Kindes vermehrt zu unterstützen und individuell zu fördern. Durch Diskussionen, Tagungen und engagierte Öffentlichkeitsarbeit verstanden es die Primarlehrpersonen, Eltern und Behörden zu sensibilisieren. Sachte Reformen wie der schriftliche Bericht anstelle des Notenzeugnisses in der ersten Klasse, erfuhren eine Ausdehnung auf die zweite Primarklasse.

Der Primarlehrerverein überzeugte die damalige Schulamtsleitung, ein Projekt zur Verbesserung der Beurteilungspraxis zu lancieren. Ein Projektleiter, eine Koordinations- sowie eine Expertengruppe bildeten den organisatorischen Rahmen dieses Projekts. Verschiedene Fachleute aus ganz Europa wurden für Referate eingeladen. Schnell wurde deutlich, dass der Ein-

bezug der formativen Beurteilung auch Auswirkungen auf weitere Aspekte der Schule haben würde (z.B. Individualisierung, erweiterte Lernformen, Elternarbeit oder Teamentwicklung). Dieser Sachverhalt widerspiegelt sich im Projektnamen SBSE: Ausgehend von der Schülerbeurteilung (SB: Schülerbeurteilung) wurde realisiert, dass diese die Entwicklung der ganzen Schule bedingt (SE: Schulentwicklung).

Die Euphorie der Lehrpersonen war so gross, dass sich verschiedene Schulen als Pilotenschule bewarben. Als Pilotenschulen wurden zunächst Vaduz Aeule und Ruggell ausgewählt; Gamprin kam als dritte Pilotenschule etwas später hinzu. Die Freude über dieses offizielle, grosszügig angelegte Projekt war gross. Bevor die Arbeit im Schulzimmer begann, setzten sich Lehrpersonen, Projektleitung und Elternvertretung der beiden Pilotenschulen unabhängig voneinander während eines Jahres wöchentlich zwei bis drei Stunden lang mit der Thematik auseinander. Gemeinsame Weiterbildungen (z.B. der Besuch von Schulen in Holland) führten zur Projektidentifikation der Schulen Vaduz und Ruggell. Als Hindernisse stellten sich die Pionierrolle Liechtensteins innerhalb der EDK, die anspruchsvolle und zeitintensive Arbeit sowie die grosse Erwartungshaltung der Öffentlichkeit heraus.

Nach eingehender Diskussion standen folgende Prinzipien fest: Trennung der Beurteilungsfunktionen (formativ, summativ, prognostisch), Beurteilung von Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz anlässlich eines Beurteilungsgesprächs, Lernzielorientierung, Selbstbeurteilung sowie erweiterte Lernformen. Obschon ursprünglich nicht als Ziel deklariert, wurde beschlossen, auf Noten zu verzichten, um Regressionen in alte Muster zu verhindern. Die gesamte Projektphase, inklusive Vorbereitungsjahr dauerte von 1990 bis 1995. Das Schulentwicklungsprojekt wurde in diesem Stadium von der Universität Fribourg evaluiert (vgl. Klaghofer, Gather Thurler & Thenen, 1996).

Aufgrund der positiven Resultate der Pilotenschulen nahm der Landtag 1994 eine Gesetzesänderung zur Einführung der erweiterten, notenfreien Beurteilung an allen Primarschulen bis zum Jahr 2000 vor. Der Prozess der SBSE-Einführung wurde bei den weiteren Schulen auf zwei Jahre verkürzt, der Grundgedanke blieb jedoch derselbe. Jede Schule sollte sich selber eingehend mit der Thematik beschäftigen und Leitbilder, Beurteilungsinstrumente, Fördermaterialien sowie Feinziele aufgrund des Lehrplans erarbeiten. Pro Schulhaus unterstützten zwei Moderatoren (Lehrperson einer Pilotenschule sowie Schulamtsvertreter) die Einführung von SBSE. Ausserdem wurden für einzelne Kurse externe Referenten zugezogen.

4.1.1.2 Erfahrungen während der Projektphase

Die SBSE-Projektphase dauerte mit zehn Jahren relativ lange; in dieser Zeit fanden verschiedenste pädagogische und schulpolitische Neuorientierungen statt. Während die ersten Pilotenschulen noch mit einer beherzten pädagogischen Vision starteten und die notenfreie Beurteilung nur Ausdruck dieser Vision war, erreichte die letzten Schulen v.a. das Schlagwort "notenfrei". Mit der vor über zehn Jahren geborenen pädagogischen Idee konnten sich diese Schulen nicht mehr vollumfänglich identifizieren, weshalb sie heute zwar notenfrei beurteilen, die ursprüngliche Idee von SBSE aber nicht so dezidiert umsetzen wie damals die Pilotenschulen. Bemerkenswert muss hier jedoch werden, dass die Pilotenschulen bessere Rahmenbedingungen hatten als die folgenden Schulen (längere Entwicklungszeit, engmaschigere Betreuung, Startmotivation, öffentliche Aufmerksamkeit usw.).

Fluktuationen während der zehnjährigen Projekteinführungsphase führten dazu, dass Lehrpersonen aus den letzten Schulen angeben, sie seien nie um ihre Meinung bezüglich eines Projekteinstiegs gebeten worden (obschon der Impuls ursprünglich von Seiten der Lehrpersonen kam). In diesen zehn Jahren sind zudem gewisse schulische Innovationen, die sich mit den Zielen von SBSE decken, unabhängig von SBSE in den Unterricht eingeflossen (z.B. erwei-

terte Lernformen). Deshalb war gewissen Lehrpersonen aus den letzten Schulen das Projektziel bzw. die Stellung von SBSE in der gesamten Schulentwicklungslandschaft kaum mehr einsichtig.

Der grosse Zeitaufwand führte – verbunden mit hohen Projektanforderungen – teilweise zur Frustration und Überforderung von Lehrpersonen. Da die Umsetzung von SBSE neue Organisationsformen und neue (bzw. mehr) Unterrichtsmaterialien erforderte, entstanden zusätzliche Belastungen, die besonders für Berufsneulinge herausfordernd waren. Die durch SBSE ausgelöste Arbeitsbelastung im Unterricht wurde teilweise hinderlich für die Teamentwicklung. Zeitmangel für die Unterrichtsvorbereitung, Energiemangel für die Unterrichtsdurchführung sowie ungenügende Zeitgefäße für die Reflexion führten dazu, dass sich Lehrpersonen in der Projektphase ausgelaugt fühlten.

Als weitere Belastung ist zu erwähnen, dass bei einigen Schulen die SBSE-Projektphase zeitlich eng mit anderen Projekten zusammentraf: Frühenglisch, Integration, Computer, Leitbild, Lehrplan. Die hohe Kadenz von Projekten ohne ausreichende Konsolidierungsphase war für viele Lehrpersonen äusserst anstrengend. Gerne hätten Lehrpersonen mit neuen Entwicklungen auf bisherige Reformen aufgebaut, statt laufend neue Projekte zu lancieren. *"Man wird vom einen ins andere gejagt, das ist das Hauptproblem"* (Lehrperson). Z.T. erkennen die Lehrpersonen in Ermangelung eines Gesamtkonzeptes kaum mehr, welchem Projekt die einzelnen Elemente ihres Schulalltags zuzuordnen sind.

Verschiedenste Faktoren führten während der Projektphase zu weiteren Belastungen. So waren etwa die ausgearbeiteten Feinziele nicht mit den vorhandenen Lehrmitteln kompatibel, gewisse Auflagen kaum umsetzbar oder Streitereien im Team zermürbend. Die geringe SBSE-Akzeptanz gewisser Eltern und Abnehmerschulen konnte in dieser Situation ebenfalls nicht als Ressource genutzt werden. Zudem führte die *lokale* Teamentwicklung anhand von SBSE zu zunehmend divergierenden Schul- und Beurteilungskonzepten, was die Kommunikation nach aussen zusätzlich erschwerte. Aus Sicht von Eltern wirkten die häufigen Änderungen in der Projektphase verunsichernd. Auch Kinder mussten in der Einführungsphase Flexibilität beweisen: Einzelne Kinder sind in der Übergangsphase in der Unterstufe traditionell notenfrei gestartet, bekamen dann für ein Jahr Noten, bevor die Schule auf SBSE umstellte – auf der Sekundarstufe I erhielten sie schliesslich wieder Noten.

4.1.1.3 SBSE-Weiterbildung der Lehrpersonen

Weiterbildung während der Projektphase

Konzeptionell verlief die SBSE-Weiterbildung während der Projektphase auf zwei Ebenen: Einerseits wurden den Teams drei Weiterbildungskurse in Form von Tages- oder Wochenkursen angeboten. Inhaltlich bezogen sich diese Kurse auf SBSE-anangepasste Unterrichtsformen, Beurteilungsformen und -funktionen sowie auf die Elternarbeit (Gesprächsführung). Lehrpersonen lernten, wie die Sozial- und Selbstkompetenz einbezogen werden kann oder wie sie gezielter und langfristiger Lernziele planen können. Bezuglich dieser Weiterbildungen wird bemängelt, dass die zugezogenen, externen Referenten ihr zu theoretisches Programm eher unflexibel handhabten und kaum Rücksicht auf das Team und dessen Vorwissen nahmen. Erfahrungen aus Kursen mit anderen Teams und das in zehn Projektjahren veränderte Umfeld wurden kaum berücksichtigt; die Referenten kannten die Projektvorgaben zu ungenau und waren in den letzten Schulen kaum mehr motiviert.

Andererseits wurden parallel dazu von einer Tandemleitung wöchentliche Projektsitzungen im Team durchgeführt, die auf deutlich positiveres Echo stiessen und mehr Wirksamkeit er-

zeugten. Als Unterstützung wird speziell der systematische Austausch untereinander bezeichnet (teilweise sogar Unterrichtsbesuche). Einige Moderatoren werden sehr gelobt – mit anderen ist der Prozess weniger harmonisch verlaufen. Lob erfahren eher die fordernden, klar führenden und zielorientierten Moderatoren. Speziell gute Bedingungen hatten offenbar die Pilot-schulen, weil das Projekt damals noch deutlichen Experimentalcharakter aufwies – die Moderatoren nahmen dabei eine Begleit- und Expertenrolle ein, von der die Lehrpersonen besonders profitierten.

Ein Reizwort ist in vielen Kollegien die schulhausinterne Ausarbeitung der Feinziele, weil die Replikation von Vorarbeiten anderer Schulen als Zeitverschwendug betrachtet wurde: "Die Feinziele ausarbeiten, das war die dümmste Tätigkeit, die ich in meiner ganzen Lehrerkarriere je gemacht habe" (Lehrperson). Lehrpersonen haben den Sinn dahinter nicht verstanden und fassten diese Aufgabe eher als "Arbeitstherapie" auf, zumal im Nachhinein ein neuer Lehrplan erschien. Überhaupt sei im Projekt SBSE vieles doppelspurig gelaufen, weil jede Schule individuell arbeitete und sich nicht auf Vorarbeiten anderer Schulen stützte. Eine Arbeitsteilung hätte hier mehr Anklang gefunden. Die Kritik der Lehrpersonen bezüglich der Projektsitzungen wird in Tabelle 14 widergegeben.

Tabelle 14. Kritik der Lehrpersonen bezüglich der Projektsitzungen.

An den Projektsitzungen wird bemängelt, dass ...

- manchmal das Gefühl aufkam, selbst die Moderatoren würden das Projektziel nicht genau kennen.
- z.T. Richtlinien, klare Vorgaben und Modellbeispiele fehlten.
- jede Schule das Rad neu erfinden musste, obwohl die Nachbarschule bereits alles entwickelt hatte.
- die Ausarbeitung von Feinzielen im Team mühsam war und durch das Erscheinen des neuen Lehrplans praktisch wertlos wurde.
- die Sitzungen zu theoretisch und zu wenig praxisnah auf den Unterricht ausgerichtet waren.

An dieser Stelle werden die ersten Fragebogen-Ergebnisse präsentiert, weil sie sich ebenfalls auf die Qualität der SBSE-Weiterbildung beziehen. Von einer qualitativ hochwertigen SBSE-Weiterbildung wird im Folgenden ausgegangen, wenn die Moderatoren und Referenten Inhalte und Ziele gut darlegten, auf den vorhandenen Teamfähigkeiten aufbauten, das Programm den Bedürfnissen anpassten, Konflikte im Team ansprachen und wenn in dieser Weiterbildung Aufwand und Ertrag übereinstimmten bzw. wenn sich dadurch die Zusammenarbeit im Team verbesserte (vgl. Tabelle 15).

*Tabelle 15. Skala "SBSE-Weiterbildung" aus Sicht der Lehrpersonen.
Itemnummern, Einzelitems, Mittelwerte, Standardabweichungen.*

Nr.	Item	M	SD
4f	Folgende Äusserungen zur SBSE-Weiterbildung sind für mich zutreffend: Die ModeratorInnen legten Inhalt und Ziele des Projektes gut dar.	3.36	.65
4e	Die ModeratorInnen bauten auf den vorhandenen Fähigkeiten im Team auf.	3.08	.74
4a	Das Programm war den Bedürfnissen unseres Teams angepasst.	2.89	.73
4d	Durch die Kurse hat sich die Zusammenarbeit im Team verbessert.	2.79	.85
4c	Konflikte im Team wurden im erforderlichen Mass angesprochen.	2.60	.84
4b	Aufwand und Ertrag stimmten gut überein.	2.17	.79
	Skala insgesamt	2.82	.52

Antwortformat: 4 (ja), 3 (eher ja), 2 (eher nein), 1 (nein)

Skalenkennwert: Cronbachs Alpha: .76; N=77

Die Qualität der so erfassten SBSE-Weiterbildung wird von den Lehrpersonen insgesamt als leicht positiv eingeschätzt: Auf der Skala von 1 bis 4 erreicht die SBSE-Weiterbildung einen Mittelwert, der mit 2.82 leicht über der Skalenmitte von 2.50 liegt. Besonders gut ist den Referenten und Moderatoren aus dieser Sicht das Darlegen der Inhalte und Ziele von SBSE gelungen ($M=3.36$), ausserdem bauten sie relativ stark auf den vorhandenen Fähigkeiten des Teams auf ($M=3.08$). Die Übereinstimmung von Aufwand und Ertrag der SBSE-Weiterbildung schätzen die Lehrpersonen hingegen deutlich kritischer ein ($M=2.17$).

Zwei signifikante Zusammenhänge mit der SBSE-Weiterbildung stechen ins Auge: (1) Je besser die Weiterbildung rückblickend eingeschätzt wird, desto geringer waren die Schwierigkeiten in der Einführungsphase von SBSE⁴. (2) Wer aktuell besonders viele Kinder mit Lern- und/oder Verhaltensschwierigkeiten in seiner Klasse unterrichtet, schätzt die SBSE-Weiterbildung tendenziell schlechter ein⁵.

Einführung von Junglehrpersonen nach Projektende

Jüngere Lehrpersonen wurden gemäss Interview-Aussagen teilweise bereits in ihrer Grundausbildung in SBSE eingeführt oder in Praktika mit ähnlichen Formen der Beurteilung konfrontiert. Durch informelle Interaktionen im Schulhausteam wurden weitere Fragen geklärt. Für Teams erweist es sich jedoch als anspruchsvoll, eigene Erfahrungen aus der SBSE-Projektzeit verbal an neue Lehrpersonen weiter zu reichen. Wer als Junglehrperson solche Interaktionen und Informationen weniger sucht, fühlt sich durch SBSE eher verunsichert. In verschiedenen Schulen kümmert sich deshalb die Schulleitung intensiv um die Einführung neuer Lehrpersonen, auch bezüglich SBSE. Schulinterne (Stufen-) Arbeitsgruppen, Lernpartnerschaften und Teamstunden bieten weitere Foren zum Austausch über SBSE. Im ersten Berufsjahr erhalten Junglehrpersonen eine Betreuung durch eine erfahrene Lehrperson, in der auch Fragen bezüglich SBSE angegangen werden. Als problematisch für SBSE erweist sich jedoch, dass diese Junglehrerbetreuung Wiedereinsteigerinnen oder erfahrenen Lehrpersonen aus dem Ausland (ohne SBSE-Erfahrung) *nicht* zusteht. Als Indikator dafür, dass die schulinterne SBSE-Einführung junger Kolleginnen und Kollegen insgesamt dennoch ausreichend gewährleistet ist, kann die Tatsache gewertet werden, dass 70% der amtierenden Lehrpersonen im Fragebogen angeben, Junglehrpersonen würden an ihrer Schule gut in die Ziele von SBSE eingeführt.

Neben diesen schulinternen Unterstützungen erhalten Junglehrpersonen auch auf Landesebene SBSE-Einstiegshilfen: Eine Broschüre liefert einen willkommenen und verständlichen Einstieg in SBSE. Der eintägige Kurs des Schulamtes gibt neuen Lehrpersonen eine Einführung in SBSE; die Erfahrung und Übung müssen sie sich allerdings in der Praxis selbstständig erarbeiten. Diese Fragmentierung der Einführung auf verschiedene Akteure und Kanäle führt dazu, dass sich engagierte Junglehrpersonen besser informiert fühlen als andere. Einige Junglehrpersonen beschweren sich, dass sie zu vielen Aspekten keine Vorlagen, Ideen oder Richtlinien erhalten hätten. Einzelne Junglehrpersonen bedauern, dass sie nicht, ungenügend oder zu spät (z.B. erst im dritten Berufsjahr) in SBSE eingeführt wurden.

⁴ $r_{(n=77)}=-.46^{***}$

⁵ $r_{(n=66)}=-.32^{**}$

4.1.1.4 Veränderungen aufgrund von SBSE

In den Interviews zeigen sich die Befragten uneins über das Ausmass der von SBSE eingeleiteten Veränderungen. Während die einen argumentieren, SBSE sei alter Wein in neuen Schläuchen, nennen andere verschiedene Veränderungen (vgl. Tabelle 16). Insgesamt ist davon auszugehen, dass bei einer Mehrheit der Lehrpersonen deutliche Veränderungen im Sinne von SBSE ausgelöst wurden.

Tabelle 16. Ausmass und Art der Veränderungen aufgrund von SBSE.

SBSE brachte keine Veränderung, weil ...	SBSE brachte eine Veränderung, weil ...
<ul style="list-style-type: none"> • Lehrpersonen, Inhalte und Lernziele immer noch gleich sind wie zuvor. • von der Idee von SBSE im Unterricht wenig ankommt. • Prüfungen einfach Lernkontrollen heissen. • schon früher das Sozial- und Arbeitsverhalten mit beurteilt wurde. • schon früher formativ, summativ und prognostisch beurteilt wurde. • die Noten schon früher im Gespräch erklärt wurden. • die Kinder auch heute noch Druck empfinden, da sie ihre Position in der Klasse nach wie vor kennen. • für Kinder mit Ergänzungsunterricht schon immer eine ganzheitliche Beurteilung existierte. • Kinder auch schon zuvor auf allen Ebenen gefördert wurden. • sich Prozente leicht in Noten umrechnen lassen. • in gewissen Fällen das Elterngespräch nicht differenzierter wurde. 	<ul style="list-style-type: none"> • die Beurteilung (u.a. durch den Einbezug der Sozial- und Selbstkompetenz) differenzierter, ganzheitlicher, umfassender, gerechter und damit auch zeitaufwändiger wurde. • die Lehrperson intensiver über die Stärken und Schwächen der Kinder nachdenkt. • Lehrpersonen die verschiedenen Funktionen und Instrumente der Beurteilung gezielt einsetzen. • sich Lehrpersonen stärker bemühen, die einzelnen Kinder und deren Fortschritte zu fokussieren. • die Durchführung von förderorientierten Elterngesprächen mit einer präzisen Information über den Lernstand des Kindes für gewisse Lehrpersonen neu ist. • sich durch SBSE die Gesprächsqualität deutlich verbesserte • die systematische Teilnahme der Kinder an den Beurteilungsgesprächen eingeführt wurde. • deutliche Veränderungen im Unterricht erfolgten (z.B. individualisierendere Formen, differenziertere Beobachtungen, Lernzielorientierung und -transparenz gegenüber den Kindern). • schwächere Kinder heute gezielter lernen und stärkere Kinder quantitativ mehr leisten müssen. • heute die meisten Lernkontrollen von den Eltern unterschreiben werden. • sich Eltern heute stärker mit der Schule, ihrem Kind und dessen Beurteilung auseinander setzen.

4.1.2 Projektinformation

Der SBSE-Informationsstand der Eltern variiert stark. Neben umfassend orientierten Eltern waren an den Interviews auch lückenhaft, wenig oder gar falsch informierte Eltern anzutreffen. Insbesondere die Selektionskriterien, -fächer und -anforderungen sowie die Zuweisungsrichtwerte führten an den Interviews zu Meinungsverschiedenheiten unter den Eltern. Gerüchteweise geistern verschiedene Zahlen und diffuse Kriterien als Mindestanforderungen für die einzelnen Schularten der Sekundarstufe I herum, die Verwirrung ist gross. Speziell im Zusammenhang mit der Selektion sind Eltern damit überfordert, dass jede Schule bzw. Lehrperson die Beurteilungsfrage individuell handhabt und sie sich nicht an einem einheitlichen Raster orientieren können. Einige der Befragten verweisen generell auf den Mangel an klaren und kommunizierten Richtlinien darüber, wie die Beurteilung konkret zu handhaben sei.

Ausserdem gelingt es nicht allen Lehrpersonen gleichermassen, den Eltern die Idee von SBSE darzulegen. Schlecht informierte Eltern haben nie schriftliche SBSE-Unterlagen gesehen oder einen entsprechenden Elternabend erlebt. Fand ein Elternabend zu SBSE statt, so verstanden nicht alle Eltern, was sich mit SBSE gegenüber früher ändert bzw. was genau anstelle der früheren Noten tritt. Eltern wünschen sich deshalb klärende Elternabende und Unterlagen als

langfristige Gedächtnisstützen. Insbesondere fremdsprachige Eltern zeigen hier kulturelle und sprachliche Verständnisprobleme. Sowohl Lehrpersonen als auch Eltern betonen, ein vertieftes Verständnis für das SBSE-Konzept seitens der Eltern nehme noch etwas Zeit in Anspruch.

Lehrpersonen bemängeln, die SBSE-Öffentlichkeitsarbeit sei nicht professionell genug betrieben worden, obschon die Information bei SBSE zentral sei. Auch die weiterführenden Schulen müssten besser darüber informiert werden, was SBSE im Kern sei. In ihren SBSE-Informationsbemühungen wünschen sich verschiedene Lehrpersonen massgeblichere Unterstützung durch das Schulamt.

4.1.3 SBSE-Akzeptanz

4.1.3.1 SBSE-Akzeptanz der Eltern und Primarlehrpersonen

Im Rahmen der Fragebogenuntersuchung wird bei den Eltern davon ausgegangen, dass sie SBSE besonders akzeptieren, wenn sie SBSE heute positiv gegenüber stehen, wenn sie bereits beim ersten Kontakt mit SBSE *nicht* skeptisch reagierten, wenn sie SBSE als Chance für die differenzierte Verfolgung des kindlichen Lernprozesses sehen, wenn sie SBSE als geeignet für kindgerechtes Lernen ansehen und wenn sie ihr Kind *nicht* in eine traditionelle Notenschule schicken möchten bzw. wenn sie die notenfreie Schule als Vorteil für ihr Kind betrachten. Die über diese Items erfasste SBSE-Akzeptanz der Eltern bewegt sich leicht im positiven Bereich ($M=2.66$). Am überzeugtesten zeigen sich die Eltern, dass die erweiterte, notenfreie Beurteilung dem Lernen ihres Kindes gerecht werde ($M=2.99$). Eher unschlüssig sind die Eltern bei der Frage, ob SBSE ein Vorteil für ihr Kind darstelle ($M=2.54$). Bei allen Items fällt die eher hohe Standardabweichung auf. Sie verweist darauf, dass sich die Eltern in diesen Fragen uneinig sind (vgl. Tabelle 17).

*Tabelle 17. Skala "SBSE-Akzeptanz" aus Sicht der Eltern.
Itemnummern, Einzelitems, Mittelwerte, Standardabweichungen.*

Nr.	Item	M	SD
10	Die erweiterte, notenfreie Beurteilung (SBSE) wird dem Lernen unseres Kindes gerecht.	2.99	.93
9	Ich stehe <i>heute</i> der erweiterten, notenfreien Beurteilung (SBSE) grundsätzlich positiv gegenüber.	2.74	1.04
12	SBSE (notenfreie Beurteilung) bietet uns Eltern die Möglichkeit, den Lernprozess unseres Kindes genau zu verfolgen.	2.71	.99
8	Als ich das erste Mal von der erweiterten, notenfreien Beurteilung (SBSE) hörte, war ich sehr skeptisch. (-)	2.65	1.07
59	Es ist ein Vorteil, dass unser Kind eine Schule mit notenfreier Beurteilung (SBSE) besucht.	2.54	1.13
58	Ich würde mein Kind momentan lieber in eine Schule mit Noten schicken. (-)	2.32	1.20
	Skala insgesamt	2.66	.87

Antwortformat: 4 (ja), 3 (eher ja), 2 (eher nein), 1 (nein)

Skalenkennwert: Cronbachs Alpha: .91; N=296

Das Ausmass der elterlichen SBSE-Akzeptanz hängt damit zusammen, in welches Schulhaus sie ihr Kind schicken⁶ und inwiefern ihr Kind die Lernziele erreicht⁷. Wurden die Lernziele vom Kind auch mit Hilfen nicht erreicht, so ist die SBSE-Akzeptanz der Eltern auffällig ge-

⁶ $F_{(df=7)}=3.47^{**}$

⁷ $F_{(df=3)}=2.78^*$

ring ($M=1.81$). Zudem unterscheidet sich die SBSE-Akzeptanz der Eltern je nach Laufbahnplanung des Kindes⁸: Eltern, die ihr Kind ins Gymnasium schicken wollen, akzeptieren SBSE bei einem Mittelwert von 2.85 am meisten, schicken sie ihr Kind jedoch künftig an eine Privatschule, so ist die SBSE-Akzeptanz tiefer ($M=2.15$). Eine höhere Ausbildung der Mutter hat zudem tendenziell einen positiven Einfluss auf die SBSE-Akzeptanz⁹, eine höhere Ausbildung des Vaters hingegen nicht. Damit spielt es für die SBSE-Akzeptanz eine entscheidende Rolle, wer den Fragebogen ausgefüllt hat. Mütter sind am positivsten eingestellt; haben Väter oder die ganze Familie den Fragebogen ausgefüllt, so wird die SBSE-Akzeptanz leicht negativ (vgl. Tabelle 18).

Tabelle 18. SBSE-Akzeptanz-Mittelwerte der Eltern.

Kriterium	SBSE-Akzeptanz-Mittelwerte			
Künftige Schularlt	Gymnasium: 2.85	Realschule: 2.55	Oberschule: 2.68	Privatschule: 2.15
Lernzielerreichung	LZ erweitert 2.70	LZ erreicht 2.69	LZ mit Hilfe erreicht: 2.66	LZ nicht erreicht: 1.81
Ausbildung Mutter	Anlehre: 2.65	Lehre: 2.54	Matur/Seminar: 2.89	Hochschule: 3.11
Fragebogen ausgef.	Mutter: 2.81	Vater: 2.33	Mutter+Vater: 2.46	Eltern+Kind: 2.33

Wenig überraschend ist die Feststellung, dass v.a. jene Eltern eine hohe SBSE-Akzeptanz aufweisen, welche in SBSE viele erfreuliche Tendenzen und kaum Probleme sehen. Die von den Eltern wahrgenommenen erfreulichen Tendenzen bzw. die fehlenden Probleme bezüglich SBSE erklären gemeinsam 64% der Varianz des SBSE-Akzeptanz-Wertes, wobei erfreuliche Tendenzen und fehlende Probleme etwa gleich viel zu diesem Wert beitragen¹⁰.

Die Akzeptanz von SBSE variiert auch unter den mittels Interviews befragten Eltern und Lehrpersonen deutlich. Von beiden Akteuren wird eine geringe Akzeptanz oft mit der Inkompatibilität von SBSE mit der Selektion am Ende der Primarschule begründet. Eine hohe Akzeptanz ist hingegen eher als persönliche Identifikation mit den pädagogischen Grundanliegen von SBSE zu interpretieren. Lehrpersonen und Eltern mit ambivalenter SBSE-Akzeptanz begründen ihr "Schwanken" mit der begrüßenswerten Idee von SBSE und deren aus ihrer Sicht mangelhaften Umsetzung (vgl. Tabelle 19).

4.1.3.2 SBSE-Akzeptanz auf verschiedenen Stufen der Primarschule

Eltern, Primarlehrpersonen und Lehrpersonen der Sekundarstufe I wurden im Fragebogen gefragt, für welche Klassen der Primarschule sie die aktuelle Beurteilungsform als sinnvoll ansahen (vgl. Abbildung 5). Die Auswertung zeigt bei allen Akteuren, dass die SBSE-Akzeptanz in den höheren Klassen kontinuierlich sinkt (Primarlehrpersonen: von 97% zustimmenden Lehrpersonen in der ersten Klasse auf 50% Zustimmende in der 5. Klasse; Eltern: von 81% auf 30%; Lehrpersonen der Sekundarstufe I: von 81% auf 5%).

Weitestgehend unbestritten ist die aktuelle Beurteilungsform unter den Primarlehrpersonen in den ersten zwei Jahren der Primarschule (97% bzw. 94% zustimmende Lehrpersonen). Für die dritte Klasse sehen drei Viertel der Primarlehrpersonen diese Beurteilungsform. Auf der 4. und 5. Klasse der Primarschule stehen noch etwa die Hälfte der Primarlehrpersonen hinter SBSE.

⁸ $F_{(df=3)}=3.68^*$

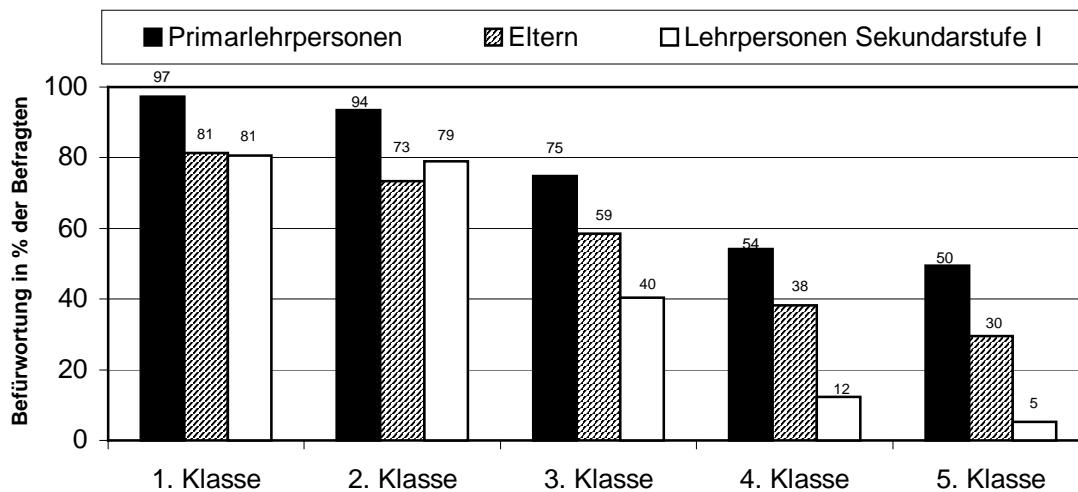
⁹ $F_{(df=4)}=3.05^*$

¹⁰ β -Wert erfreuliche Tendenzen=.44; β -Wert Probleme =-.46.; abhängige Variable "SBSE-Akzeptanz"; $R=.797$; $F=248.7^{***}$; $df=2$

Tabelle 19. Gründe der Eltern und Lehrpersonen für ihre hohe, ambivalente oder tiefe SBSE-Akzeptanz.

Hohe Akzeptanz	Ambivalente Akzeptanz	Tiefe Akzeptanz
<ul style="list-style-type: none"> • persönliche Identifikation mit den pädagogischen Grundanliegen von SBSE: • Abkehr von der Sozialnorm • Einbezug der Selbstbeurteilung • Betonung der formativen Beurteilung • Entflechtung der Beurteilungsfunktionen • Einbezug der Sozial- und Selbstkompetenz • Lernzielorientierung • Lernzieltransparenz • differenziertere Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler • Einbezug der Eltern • bessere Elterninformation • individuelle Förderung • transparente, differenzierte, notenfreie Beurteilung anlässlich des Beurteilungsgesprächs • Vorerfahrungen von Lehrpersonen mit notenfreier Beurteilung auf der Unterstufe • Weiterbildungen sowie weitere Berufserfahrungen • Austausch im Team bezüglich des gemeinsam erarbeiteten Ziels SBSE • Eltern schätzen den grossen Einsatz von Lehrpersonen • Eltern schätzen den geringeren Druck • Eltern schätzen, dass das Kind lernt, zu sich und seinem Verhalten zu stehen 	<ul style="list-style-type: none"> • die Idee von SBSE wird begrüßt, aber nicht deren Umsetzung • je nach dem, welche Lehrperson SBSE umsetzt, ist die Akzeptanz hoch oder tief • SBSE wird zwar akzeptiert, aber dennoch werden Noten gefordert • verschiedene Befragte stehen grundsätzlich hinter SBSE, monieren aber einzelne Aspekte, ohne dass dies zu einer generellen Ablehnung führen würde 	<ul style="list-style-type: none"> • Selektion steht SBSE im Wege • Beurteilungen müssen (zu) genau begründet werden, Lehrpersonen fühlen sich hinterfragt • Andere Schulerfahrungen der Eltern (Noten)

Befürwortung der gesprächsorientierten, notenfreien Beurteilung auf der Primarschule

*Abbildung 5. Akzeptanz der aktuellen Schülerbeurteilung auf den verschiedenen Stufen der Primarschule des Fürstentums Liechtenstein (Angaben in %).*

Lehrpersonen der Sekundarstufe I und Eltern sprechen sich auf jeder Schulstufe *weniger* deutlich für die gesprächsorientierte, notenfreie Beurteilung aus als Primarlehrpersonen. Auf der ersten und zweiten Primarklasse können sich Eltern und Lehrpersonen der Sekundarstufe I SBSE am ehesten vorstellen: 73% bis 81% der Eltern und Sekundarlehrpersonen votieren in den ersten zwei Schuljahren für diese Beurteilung. Ab der dritten Klasse steht aber eine Mehr-

heit der Lehrpersonen der Sekundarstufe I nicht mehr hinter der aktuellen Beurteilungsform; in der 5. Klasse sprechen sich nur 5% dieser Lehrpersonen für die erweiterte Schülerbeurteilung aus. Ab der vierten Klasse steht auch nur eine Minderheit von ca. einem Drittel der Eltern hinter dieser Beurteilung. Obwohl die Eltern ab der dritten Klasse nicht mehr geschlossen hinter dieser Form der Beurteilung stehen, akzeptieren sie diese noch etwas stärker als Lehrpersonen der Sekundarstufe I.

Aus den Interviews ergibt sich, dass Eltern und Lehrpersonen die gemeinsame, förderorientierte, ganzheitliche Arbeit mit dem Kind in den ersten Jahren der Primarschule sehr schätzen. Der "Schritt ins Leben" wird mit dieser formativen Form der Beurteilung gut unterstützt, u.a. weil keine Vergleiche angestellt werden, weil Fortschritte differenziert dokumentiert werden und weil auch die Sozial- und Selbstkompetenz einbezogen wird. Bis etwa zur dritten Klasse ist es den Eltern sehr wichtig, dass die Kinder eher behütet und kindgerecht behandelt werden, was als Hintergrund der hohen SBSE-Akzeptanz zu verstehen ist. In diesen Jahren freuen sich die Eltern, wenn ihre Kinder lesen, schreiben und rechnen lernen oder dabei Fortschritte erzielen – diese Fortschritte sind in der schulischen Startphase meist gut sichtbar.

Der Hauptgrund für die geringere SBSE-Akzeptanz in den oberen Klassen der Primarschule ist in der Selektion und ihren Auswirkungen zu suchen. Gemäss verschiedenen Interview-Aussagen fragen Eltern ca. in der dritten Klasse (vor dem Lehrpersonenwechsel) erstmals gehäuft danach, wie es mit dem Kind weitergehe bzw. wo es innerhalb der Klasse stehe. Auf die Akzeptanz von SBSE drückt im Zusammenhang mit der Selektion insbesondere die Tatsache, dass die Selektionskriterien nur gewisse Aspekte aus den Fächern Deutsch und Mathematik umfassen und nicht alle Fächer bzw. Kompetenzen, an denen zuvor im Rahmen von SBSE gearbeitet wurde. Die einen der Befragten finden, die Mittelstufe müsse sich mehr an der Sekundarstufe I orientieren und auf den Prüfungs- und Notenstress bzw. den anderen Unterrichtsstil vorbereiten. Andere sehen hingegen eher die Primarschule als Einheit und fordern ein konsistentes System für die ganze Primarschule.

4.1.3.3 SBSE-Akzeptanz auf der Sekundarstufe I

Häufiger als die quantitative Auszählung der Fragebogendaten vermuten lässt, wird in den Interviews ein einheitliches Beurteilungssystem (nach der Idee von SBSE) für die gesamte obligatorische Schulzeit gefordert. So wird etwa moniert, die förderorientierte Primarschule vertrage sich schlecht mit einer selektionierenden, dreigliedrigen Sekundarstufe I. Primarlehrpersonen argumentieren außerdem, die Primarschule habe nun einen Entwicklungsschritt hinter sich, der auch von der Sekundarstufe aufgenommen werden müsse, damit das Fundament zum Oberbau passe.

Keine der per Fragebogen befragten Gruppen steht auf der Sekundarstufe I mehrheitlich für die erweiterte Schülerbeurteilung ein. Am ehesten können sich die Primarlehrpersonen eine erweiterte Schülerbeurteilung in der ersten Oberschule vorstellen (26% Zustimmung). Fast keine Zustimmung findet diese Beurteilungsform hingegen auf allen Stufen der Realschule und des Gymnasiums aus Sicht jener Lehrpersonen, die an der Sekundarstufe I unterrichten (vgl. Abbildung 6).

Die Primarlehrpersonen heben sich von den Eltern und von den Lehrpersonen der Sekundarstufe I insofern ab, als sie bezüglich aller drei Typen der Sekundarstufe I jeweils im ersten Jahr signifikant häufiger für eine erweiterte Beurteilung eintreten. Auch im zweiten Jahr auf der Sekundarstufe I sprechen sich bezüglich aller drei Typen überzufällig mehr Primarlehrpersonen als Lehrpersonen der Sekundarstufe I für diese Form der Beurteilung aus. In der ersten Klasse der Realschule und des Gymnasiums können sich die Eltern eine erweiterte Schülerbeurteilung auf tiefem Niveau signifikant besser vorstellen als die betroffenen Lehrpersonen.

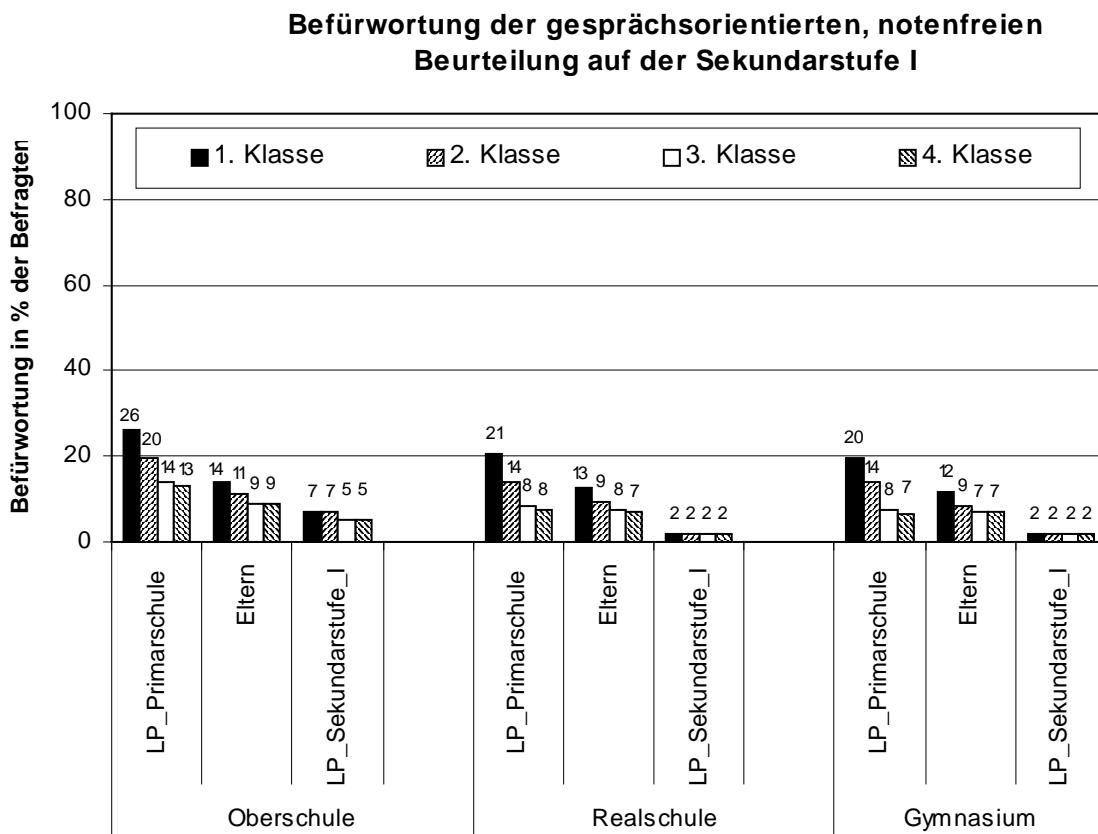


Abbildung 6. Akzeptanz von SBSE auf den verschiedenen Stufen und Typen der Sekundarstufe I des Fürstentums Liechtenstein (%-Angaben).

4.1.4 Erfreuliche Tendenzen von SBSE

Gestützt wird die SBSE-Akzeptanz bei Eltern und Lehrpersonen, wenn sie darin viele erfreuliche Tendenzen entdecken. Um diese erfreulichen Tendenzen von SBSE zu erfassen, wurde den Eltern im Fragebogen der Satzanfang "Besonders erfreulich finde ich bei der momentanen Schülerbeurteilung, dass..." schriftlich vorgelegt. Ergänzt wurde dieser Satzanfang mit verschiedenen Aspekten von SBSE, die von den Eltern eingeschätzt werden sollten.

Die so erhobene Skala "erfreuliche Tendenzen von SBSE" erfasste, inwiefern die Eltern die von SBSE eingeleiteten Veränderungen unterstützen (Ganzheitlichkeit, Selbstbeurteilung, Einbezug der Eltern, Zusammenarbeit mit der Schule, Individualisierung, Verminderung der Konkurrenzsituation sowie klare, kindgerechte Beurteilungen). Bei einem Skalenmittelwert von 2.96 geniessen die durch SBSE anvisierten Ziele einen relativ breiten Rückhalt bei den Eltern. Am meisten freut die Eltern, dass sie in die Gespräche einbezogen werden ($M=3.41$), dass ihr Kind die Selbstbeurteilung lernt ($M=3.25$) und dass die Beurteilung kindgerecht erfolgt ($M=3.10$). Den geringen Konkurrenzkampf unter den Kindern ($M=2.58$) und die Klarheit der Beurteilung schätzen die Eltern an SBSE zwar auch (2.60), aber verglichen mit den anderen Aspekten von SBSE deutlich weniger – ausserdem sind sich die Eltern bei diesen beiden Aspekten gemäss der relativ grossen Streuung am wenigsten einig (vgl. Tabelle 20).

*Tabelle 20. Skala "Erfreuliche Tendenzen von SBSE" aus Sicht der Eltern.
Itemnummern, Einzelitems, Mittelwerte, Standardabweichungen.*

Nr.	Item	M	SD
15c	Besonders erfreulich finde ich bei der momentanen Schülerbeurteilung, dass... wir durch Gespräche einbezogen werden.	3.41	.80
15e	unser Kind lernt, sich selber zu beurteilen.	3.25	.87
15i	die Beurteilung kindgerecht ist.	3.10	.81
15d	gezielt auf unser Kind eingegangen wird.	3.04	.91
15f	die Zusammenarbeit mit der Schule verbessert wird.	2.99	.90
15b	unser Kind ganzheitlich gefördert wird.	2.98	.87
15g	unser Kind durch diese Beurteilung motiviert wird.	2.68	.97
15j	die Beurteilung klar ist.	2.60	1.09
15h	sich die Kinder wenig konkurrenzieren.	2.58	1.04
Skala insgesamt		2.96	.69

Antwortformat: 4 (ja), 3 (eher ja), 2 (eher nein), 1 (nein)

Skalenkennwert: Cronbachs Alpha: .90; N=290

Eltern finden die Tendenzen von SBSE umso erfreulicher, je förderorientierter sie SBSE einschätzen¹¹, je besser aus ihrer Sicht die Beziehung Lehrperson – Kind ist¹² und je besser das Beurteilungsgespräch von der Lehrperson moderiert wurde¹³.

Die Primarlehrpersonen freuen sich etwas stärker als die Eltern über die durch SBSE eingeleiteten Tendenzen ($M=3.24$). Gemessen wurden diese Tendenzen bei den Lehrpersonen als Freude über die differenzierte Beurteilung, über die ganzheitliche, individuelle und gezielte Förderung, über die Beurteilungsgespräche und den weggefallenen Notendruck. Außerdem wurde die Selbstverständlichkeit der Umsetzung von SBSE im Schulalltag in diese Skala einbezogen (vgl. Tabelle 21). Besondere Freude zeigen die Lehrpersonen über die differenzierte Beurteilung ($M=3.51$), die ganzheitliche Arbeit mit den Kindern ($M=3.44$) und deren gezielte Förderung ($M=3.32$). Nur mässig ist die Freude über den durch SBSE angestossenen Austausch von Materialien ($M=2.52$) und über das durch SBSE erweiterte Berufsbild ($M=2.46$).

Ergänzungslehrpersonen ($M=3.58$) identifizieren sich stärker mit den Tendenzen von SBSE als Klassenlehrpersonen ($M=3.18$)¹⁴. Besonders erfreulich sind die Intentionen von SBSE für Lehrpersonen, welche der Beurteilung¹⁵ und dem Unterricht¹⁶ gemäss SBSE hohe Wirkungen zuschreiben. Zudem freuen sich eher jene Lehrpersonen über die Ausrichtung von SBSE, welche sich selber eine hohe Diagnosekompetenz attestieren¹⁷, sich stark mit der Umsetzung von SBSE an ihrer Schule identifizieren¹⁸ und die formative Funktion der Beurteilung besonders gewichten¹⁹.

¹¹ $r_{(n=287)}=.75^{***}$

¹² $r_{(n=290)}=.52^{***}$

¹³ $r_{(n=288)}=.51^{***}$

¹⁴ $t_{(df=100)}=2.48^*$

¹⁵ $r_{(n=106)}=.61^{***}$

¹⁶ $r_{(n=105)}=.55^{***}$

¹⁷ $r_{(n=106)}=.43^{***}$

¹⁸ $r_{(n=106)}=.47^{***}$

¹⁹ $r_{(n=105)}=.40^{***}$

*Tabelle 21. Skala "Erfreuliche Tendenzen von SBSE" aus Sicht der Lehrpersonen.
Itemnummern, Einzelitems, Mittelwerte, Standardabweichungen.*

Nr.	Item	M	SD
6b	Bezüglich SBSE freut mich besonders, dass ... ich die Kinder differenziert beurteilen kann.	3.51	.66
6a	... ich ganzheitlich mit den Kindern arbeiten kann.	3.44	.66
6c	... ich die Kinder gezielt fördern kann.	3.32	.71
6d	... ich individuell mit den Kindern arbeiten kann.	3.08	.83
6e	... ich durch die Beurteilungsgespräche eine Bereicherung erfahre.	3.03	.79
6f	... die Kinder nicht unter dem Notendruck leiden müssen.	2.78	1.05
6h	... der Austausch von Materialien zwischen Lehrpersonen gefördert wird.*	2.52	.98
6g	... sich mein Berufsbild als Primärlehrperson erweitert.*	2.46	.97
38	Die Grundideen des Projektes SBSE sind für mich im Schulalltag absolut selbstverständlich geworden.	3.41	.65
Skala insgesamt		3.24	.53

Antwortformat: 4 (ja), 3 (eher ja), 2 (eher nein), 1 (nein)

Skalenkennwert: Cronbachs Alpha: .79; N=107

* dieses Item musste aus der Skala ausgeschlossen werden, weil es auf einen anderen Faktor lädt

4.1.5 Probleme im Zusammenhang mit SBSE

Wie bereits erwähnt, wird die SBSE-Akzeptanz der Eltern gedämpft, wenn diese in SBSE v.a. Probleme sehen. Insgesamt wurden den Eltern im Fragebogen elf Probleme zur Einschätzung vorgelegt – sieben davon bilden einen konsistenten Faktor, der im Folgenden als SBSE-Problemorientierung bezeichnet wird. Bei einem Mittelwert von 2.40 können die Probleme im Rahmen von SBSE als mittelmässig akut bezeichnet werden.

Das grösste Problem im Zusammenhang mit SBSE sehen die Eltern nicht bei SBSE selber, sondern in der Tatsache, dass nach der 5. Klasse trotz SBSE der Übergang zur Notenbeurteilung erfolgt ($M=2.84$). Ein weiteres Problem erkennen gewisse Eltern darin, dass die Beurteilung lehrpersonenabhängig ist ($M=2.68$) und dass die Leistungen des Kindes nicht mehr schriftlich festgehalten werden ($M=2.52$). Bei sehr grosser Streuung empfindet es etwa die Hälfte der Eltern als Problem, dass durch SBSE die Noten abgeschafft wurden (vgl. Tabelle 22). Am wenigsten leiden Eltern darunter, dass ihr Kind schlechtere Leistungen erbringen würde als mit Notenbeurteilung und darunter, dass das Kind am Beurteilungsgespräch überfordert wird (je $M=1.74$). Eltern sehen v.a. dann Probleme in SBSE, wenn sie als Eltern²⁰ oder ihr Kind²¹ wenig ins Beurteilungsgespräch einbezogen wurden und wenn dieses Gespräch schlecht moderiert war²².

²⁰ $r_{(n=292)}=-.30***$

²¹ $r_{(n=265)}=-.33***$

²² $r_{(n=291)}=-.34***$

*Tabelle 22. Skala "SBSE-Problemorientierung" der Eltern.
Itemnummern, Einzelitems, Mittelwerte, Standardabweichungen.*

Nr.	Item	M	SD
16k	Besonders problematisch finde ich bei der momentanen Schülerbeurteilung, dass... nach der 5. Klasse trotzdem der Übergang zur Notenbeurteilung kommt.	2.84	1.20
16b	die Beurteilung stark von der Lehrperson abhängig ist.	2.68	1.07
16i	die Leistungen unseres Kindes nicht schriftlich festgehalten werden.	2.52	1.21
16e	die Noten abgeschafft wurden.	2.48	1.19
16j	wenig klar wird, wo unser Kind in der Klasse steht.	2.40	1.17
16c	die Lehrperson damit stark belastet ist.*	2.21	.99
16f	die Klassen dafür zu gross sind.	1.99	1.04
16g	unser Kind selten bereit ist, sich anzustrengen.*	1.97	1.06
16d	die Lehrperson damit überfordert ist.*	1.82	.86
16h	unser Kind schlechtere Leistungen erbringt (als mit Noten).	1.74	.96
16a	unser Kind am Beurteilungsgespräch überfordert wird.*	1.74	.88
Skala insgesamt		2.40	.77

Antwortformat: 4 (ja), 3 (eher ja), 2 (eher nein), 1 (nein)

Skalenkennwert: Cronbachs Alpha: .79; N=248

** dieses Item musste aus der Skala ausgeschlossen werden, weil es auf einen anderen Faktor lädt*

In der Einführungsphase mussten die Lehrpersonen insgesamt mit Schwierigkeiten mittleren Ausmasses kämpfen ($M=2.58$). Von grossen Schwierigkeiten in der Einführungsphase wird hier berichtet, wenn zu viele Projekte gleichzeitig bearbeitet werden mussten, die lange Dauer zu Ermüdung führte, die Zeit zu knapp bemessen war, die eigenen Ansprüche zu hoch waren, Spannungen im Team entstanden und zu viele Freiheiten zu Schwierigkeiten führten (vgl. Tabelle 23). Das grösste Problem im Rahmen der Einführungsphase waren die vielen gleichzeitig umzusetzenden Projekte ($M=3.36$). Zu viele Freiheiten ($M=1.90$) und Spannungen im Team ($M=2.16$) werden hingegen seltener als Problem genannt.

Die Schwierigkeiten in der Einführungsphase waren aus Sicht der Lehrpersonen von Schulhaus zu Schulhaus verschieden²³. Wer in der Einführungsphase grosse Schwierigkeiten beklagte, sieht sich noch heute mit grösseren Problemen bezüglich SBSE konfrontiert²⁴.

²³ $F_{(df=12)}=2.02^*$

²⁴ $r_{(n=87)}=.56^{***}$

*Tabelle 23. Skala "Schwierigkeiten in der Einführungsphase" aus Sicht der Lehrpersonen.
Itemnummern, Einzelitems, Mittelwerte, Standardabweichungen.*

Nr.	Item	M	SD
5a	Die Schwierigkeiten bei der Umsetzung von SBSE waren für mich: zu viele Projekte zur gleichen Zeit.	3.36	.90
5d	Ermüdung durch die lange Dauer.	2.70	1.07
5b	zu knapp bemessene Zeit.	2.69	1.06
5c	zu hohe eigene Ansprüche an mich selbst.	2.64	.86
5f	Spannungen im Team.	2.16	.96
5e	zu viele Freiheiten.	1.90	.91
	Skala insgesamt	2.58	.59

Antwortformat: 4 (ja), 3 (eher ja), 2 (eher nein), 1 (nein)

Skalenkennwert: Cronbachs Alpha: .67; N=87

Grosse "Probleme mit SBSE" werden im vorliegenden Bericht bei den Primärlehrpersonen geortet, wenn sich diese an zahlreichen Aspekten von SBSE stören (vgl. Tabelle 24). Insgesamt erleben Lehrpersonen im Zusammenhang mit SBSE Probleme, die mittelmässig belastend sind ($M=2.29$). Deutlich am belastendsten ist für die Lehrpersonen der Mehraufwand durch SBSE ($M=3.22$). Mittelmässig belastend sind Gespräche mit fremdsprachigen Eltern ($M=2.51$), unklare Strukturen und Rahmenbedingungen von SBSE ($M=2.31$) sowie die vermehrt erforderliche Rechtfertigung des eigenen Unterrichts ($M=2.31$). Eine Rückkehr zur Notenbeurteilung aufgrund der angetönten Probleme ist aber eher nicht erwünscht ($M=2.08$). Am wenigsten Schwierigkeiten haben die Lehrpersonen damit, den neuen Anforderungen von SBSE zu genügen ($M=1.87$).

*Tabelle 24. Skala "Probleme mit SBSE" aus Sicht der Lehrpersonen.
Itemnummern, Einzelitems, Mittelwerte, Standardabweichungen.*

Nr.	Item	M	SD
7d	Bezüglich SBSE stört mich besonders, dass ... SBSE einen deutlichen Mehraufwand darstellt.	3.22	.95
7b	Beurteilungsgespräche mit fremdsprachigen Eltern kompliziert sind.	2.51	1.04
7c	die Strukturen und Rahmenbedingungen von SBSE zu unklar sind.	2.31	.99
7f	ich meinen Unterricht vermehrt rechtfertigen muss.	2.31	1.07
7h	die Beurteilung ein zu starkes Gewicht bekommt.	2.13	.88
7e	der Nutzen für die Kinder ausser acht gelassen worden ist.	2.06	.96
7g	die notenfreie Beurteilung zu anspruchsvoll ist.	2.03	.97
7a	ich selber als Lehrperson den neuen Anforderungen von SBSE nicht genüge.	1.87	.85
8	Insgesamt stören mich so viele Aspekte der notenfreien Beurteilung, dass ich lieber (wieder) mit Noten beurteilen würde.	2.08	1.00
	Skala insgesamt	2.29	.64

Antwortformat: 4 (ja), 3 (eher ja), 2 (eher nein), 1 (nein)

Skalenkennwert: Cronbachs Alpha: .83; N=106

Geringere Probleme beklagen Lehrpersonen, welche der Beurteilung nach SBSE höhere Wirkungen zuschreiben²⁵ und sich stärker mit der aktuellen Umsetzung von SBSE an ihrer Schule identifizieren²⁶. Je dienstjünger die Lehrperson, desto grösser sind ihre Probleme mit SBSE²⁷.

Die Skala "Hinderliche Rahmenbedingungen von SBSE" wurde aufgrund von Hinweisen aus den explorativen Interviews zusammengestellt und verweist ebenfalls auf Problemkonstellationen im Zusammenhang mit SBSE (vgl. Tabelle 25). Der Skalenmittelwert von 2.44 deutet darauf hin, dass sich die Lehrpersonen durch die aktuellen Rahmenbedingungen in der Umsetzung von SBSE mittelmässig gehindert fühlen. Als am hinderlichsten werden der administrative Aufwand ($M=2.96$), die zu grossen Begabungsunterschiede in der Klasse ($M=2.85$) sowie die fehlenden Konzepte der Begabtenförderung genannt ($M=2.77$). Widerstände der Eltern gegen einen individualisierenden Unterricht oder ein Mangel an geeigneten Lehrmitteln stellen hingegen die geringsten Probleme dar ($M=1.62$ bzw. $M=1.94$).

*Tabelle 25. Skala "Hinderliche Rahmenbedingungen" aus Sicht der Lehrpersonen.
Itemnummern, Einzelitems, Mittelwerte, Standardabweichungen.*

Nr.	Item	M	SD
43g	Die folgenden Aspekte sind in meiner Unterrichtssituation hinderlich für eine individuelle, lernzielorientierte Beurteilung und Förderung: zu grosser administrativer Aufwand.	2.96	1.03
43b	zu grosse begabungsmässige Unterschiede innerhalb der Klasse.	2.85	1.09
43d	fehlende Konzepte für die Begabtenförderung.	2.77	1.06
43c	zu grosser Anteil verhaltensauffälliger Kinder in der Klasse.*	2.70	1.13
43a	zu grosse Klassen.	2.59	1.32
43i	Selektion am Ende der 5. Klasse.	2.45	1.25
43h	Überlastung durch Teamsitzungen.	2.20	1.10
43e	fehlende Infrastruktur (Ausweichzimmer, Computer, ...).*	2.00	1.17
43f	Mangel an geeigneten Lehrmitteln.	1.94	1.08
43k	abweichende eigene Ideen eines guten Unterrichts.	1.76	.82
43j	Widerstände von Eltern gegen einen individualisierenden Unterricht.*	1.62	.93
Skala insgesamt		2.44	.69

Antwortformat: 4 (ja), 3 (eher ja), 2 (eher nein), 1 (nein)

Skalenkennwert: Cronbachs Alpha: .81; N=105

* dieses Item musste aus der Skala ausgeschlossen werden, weil es auf einen anderen Faktor lädt

Je nach Schulhaus fühlen sich die Lehrpersonen durch die Rahmenbedingungen in der Umsetzung von SBSE unterschiedlich behindert²⁸. Die Rahmenbedingungen werden v.a. von jenen Lehrpersonen als hinderlich erlebt, welche bereits in der Einführungsphase grosse Schwierigkeiten mit SBSE hatten²⁹, noch heute in SBSE v.a. Probleme sehen³⁰ und der Beurteilung nach SBSE die intendierten Wirkungen absprechen³¹.

²⁵ $r_{(n=106)}=-.49***$

²⁶ $r_{(n=106)}=-.44***$

²⁷ $r_{(n=105)}=-.25*$

²⁸ $F_{(df=12)}=2.57**$

²⁹ $r_{(n=86)}=.42***$

³⁰ $r_{(n=105)}=.68***$

³¹ $r_{(n=105)}=-.43***$

4.1.6 Verbesserungsvorschläge

In den Interviews finden sich (neben der häufigen Idee, SBSE und Noten zu kombinieren) verschiedene Verbesserungsvorschläge, die im Folgenden gruppiert vorgestellt werden.

4.1.6.1 Kooperation Primarschule – Sekundarstufe I intensivieren

Eine Reihe von Verbesserungsvorschlägen bezieht sich auf die Intensivierung der Kooperation zwischen Primar- und Sekundarstufe I bzw. auf die Gestaltung dieser Schnittstelle. Gemäss diesen Vorschlägen könnte dies über mehr gegenseitige Informationen bzw. über verbindliche Übergabegespräche gewährt werden. Neben der generellen Ausdehnung von SBSE auf die Sekundarstufe I können sich Befragte auch vorstellen, nur einzelne Elemente von SBSE weiterzuführen, z.B. die Lernziel- und Förderorientierung oder die differenzierte Beurteilung. Im Zusammenhang mit der Selektion wird von Lehrpersonen (v.a. jenen der Sekundarstufe I) die Einführung einer Aufnahmeprüfung, die stärkere Gewichtung des Lehrerurteils und die Reduktion des Gewichts des Elternurteils gefordert. Primarlehrpersonen wünschen, dass die Sekundarstufe I präzise Anforderungen benennt, während sich Sekundarlehrpersonen einheitliche Lernziele und Kompetenzstandards am Ende der Primarschule erhoffen (Reduktion der Heterogenität).

4.1.6.2 Durchdachtes Projektmanagement einsetzen

Eine ganze Reihe von Verbesserungsvorschlägen bezieht sich auf das Projektmanagement – es wird dabei allerdings nicht immer deutlich, ob sie ausschliesslich auf dem Hintergrund von SBSE oder auch aufgrund anderer Projekterfahrungen (Englisch, Computer usw.) geäussert werden. Neben der häufigen Forderung, weniger Projekte parallel und in kurzer Folge einzuführen, wird v.a. ein durchdachtes Vorgehen gewünscht: Einige der Befragten stellen sich vor, dass zunächst mit Vertretern aller betroffenen Kreise (Eltern, Lehrpersonen der Primar- und Sekundarstufe I, Schulamt usw.) ein tragfähiges Gesamtkonzept *über alle Stufen hinweg* erarbeitet wird. Kräfteschonend von einer solchen Arbeitsgruppe konzipierte Reformen hätten sich anschliessend einer Vernehmlassung oder Konsultativabstimmung zu stellen, um Schnellschüsse zu verhindern. In diesem Zusammenhang wird auch gefordert, dass künftige Projekte auf Auslanderfahrungen basieren und nicht schulhausintern entwickelt werden sollen. In der Implementierungsphase sollen Lehrpersonen die konkrete, praktische Umsetzung bei anderen Lehrpersonen vor Ort beobachten können (weniger Theorie, mehr konkrete Lösungen). Außerdem soll während der Implementierungsphase die Befindlichkeit der Lehrpersonen regelmässig erfragt und ernst genommen werden. Trotz einheitlichem Konzept soll in der Einführungsphase die Individualität der Schulen berücksichtigt werden (Zusammensetzung, Teamgrösse, Arbeitsstile usw.). Klare Vereinbarungen, die für längere Zeit Gültigkeit haben, sollen den Lehrpersonen ausreichend Zeit lassen, die Reform Punkt um Punkt umzusetzen.

4.1.6.3 Vereinheitlichung im Land bzw. im Team

Nicht überhörbar sind die verschiedenen Forderungen, die auf eine Vereinheitlichung von SBSE zielen. Solche Forderungen drehen sich um einheitliche Feinziele, Selektionskriterien und -standards, Selbstbeurteilungsbögen, Vergleichsprüfungen, Beobachtungsraster, Richtlinien, Prüfungsformen, Gesprächsformulare und -leitfäden sowie um eine einheitliche Darstellung (z.B. Visualisierung) der Schülerleistung in einem Dokument zuhanden der Eltern ab ca. der vierten Klasse. Während einige Lehrpersonen "bei allem, was nach aussen geht" Einheitlichkeit wünschen, suchen andere lediglich nach brauchbaren, aber unverbindlichen Ideen

und Anregungen. Den Eltern ist die Chancengleichheit ein besonderes Anliegen: Sie fordern ungefähr gleiche Inhalte und Lernziele in Parallelklassen, gleiche Standards und Selektionskriterien in Parallelklassen usw. Einige der Befragten wünschen sich eine solche Vereinheitlichung wenigstens auf Schulhausebene – dazu müssten aber Zeitgefässe für Absprachen geschaffen werden. Die uneinheitlichen Ansätze verschiedener Lehrpersonen tragen nach Ansicht von Eltern stark zur Verwirrung bei und beeinträchtigen den Ruf der Primarschule im Fürstentum Liechtenstein.

4.1.6.4 Unterstützung anbieten

Einzelne Lehrpersonen wünschen sich Supervision sowie Weiterbildungen im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung und Kommunikation (Gesprächsführung). Auch Eltern regen an, einzelne Lehrpersonen sollten sich mehr Fingerspitzengefühl in der Kommunikation aneignen. Vom Schulamt wünschen sich Lehrpersonen, dass sie kompetent betreut und ernst genommen werden bzw. mehr Wertschätzung erfahren; angeregt wird eine Beratung, die vom Inspektorat losgelöst ist. Bei Konflikten mit Eltern erhoffen sich gewisse Lehrpersonen mehr Rückendeckung vom Schulamt. Daneben wünschen sich Lehrpersonen verschiedene Instrumente wie z.B. Hilfen zur Beurteilung der Sozial- und Selbstkompetenz, Ideen zur effizienten Schülerbeobachtung im Unterricht, klare Kriterienbogen für die Beurteilung und die Erfassung des Sprachstandes im "Deutsch als Zweitsprache" (DaZ) oder einen Leitfaden, dem die Lehrperson entnehmen kann, was sie im Rahmen der Beurteilung genau tun muss. Aus Sicht von Eltern müsste die Unterstützung so umfassend sein, dass Lehrpersonen eine längere Verweildauer im Beruf ausweisen und somit mehr Erfahrung aufbauen.

4.1.6.5 Rahmenbedingungen anpassen

Einige Wünsche beziehen sich auf allgemeine schulische Rahmenbedingungen, die direkt oder indirekt Auswirkungen auf SBSE zeigen, so etwa: kleinere Klassen, mehr Ergänzungslektionen, Zeitgefässe für Besprechungen in Stufenteams, weniger Administration, integrierte Sekundarstufe I, Zeit für gegenseitige Unterrichtshospitation, neutrale Ombudsstelle für Elternanliegen an der Einzelschule sowie (bessere) Integration von Schulpsychologen und Ergänzungunterricht in den Unterricht. Außerdem sei eine Aufwertung bzw. ein positiveres Image der Oberschule von Bedeutung. Nicht einig sind sich die Befragten in der Grundsatzfrage, ob die Schulen mehr oder weniger Teilautonomie benötigen.

4.1.6.6 SBSE weiter entwickeln

Lehrpersonen regen an, SBSE nicht als abgeschlossenes Projekt zu betrachten, sondern das Konzept weiter zu entwickeln und die Lehrpersonen anzuhalten, sich regelmäßig damit auseinander zu setzen. Die Selbstbeurteilung des Kindes könnte dabei noch ernster als bisher einbezogen werden.

4.2 Einzelaspekte von SBSE

Die folgende Darstellung von Ergebnissen ist so strukturiert, dass ausgehend von den Lernzielen die Beobachtung und Erfassung der Lernzielerreichung thematisiert wird. Nach der anschliessenden Darstellung von Ergebnissen zur Beurteilung folgen Erkenntnisse zur Förderung. Damit werden vier zentrale Einzelaspekte der Grundidee von SBSE angesprochen.

4.2.1 Lernziele

Lernziele bilden die Grundlage einer förderorientierten Beurteilung. Deshalb soll zunächst gefragt werden, welche Bedeutung Lernziele für die Lehrpersonen haben. Anschliessend wird der Frage nachgegangen, wie Lernziele aus den verschiedenen Kompetenzbereichen gewichtet werden und ob die Lehrpersonen v.a. mit Klassenlernzielen oder mit individuellen Lernzielen arbeiten. Zum Schluss steht die Lernzieltransparenz gegenüber den Schülerinnen und Schülern im Zentrum des Interesses.

4.2.1.1 *Bedeutung der Lernziele für Lehrpersonen*

Einige Lehrpersonen haben gemäss Aussagen in den Interviews durch die SBSE-Weiterbildung zu einem neuen Umgang mit dem Lehrplan und den Lernzielen gefunden. Sie sehen nun das Kind zusammen mit den Lernzielen im Zentrum ihrer Arbeit. Die grössere Lernzielorientierung wird von solchen Lehrpersonen als Hauptunterschied zu ihrem früheren Unterricht bzw. als Hauptidee des Projekts genannt. Sie planen heute stärker von den Zielen und weniger von den Inhalten oder Methoden her. Dabei betonen sie, dass sich nicht die Lernziele geändert hätten, sondern ihr eigener Umgang mit diesen Zielen. Wie die einzelne Lehrperson mit den schulintern vereinbarten Lernzielen umgeht, bleibt ihr weitgehend überlassen.

Weil die Umstellung auf eine grössere Lernzielorientierung zahlreiche und grundlegende Auswirkungen auf die Unterrichtsgestaltung und die Beurteilung impliziert, wird sie jedoch auch als anspruchsvoll bezeichnet. Ebenfalls anspruchsvoll war die langwierige, zeitintensive Auseinandersetzung mit den Lernzielen im Kollegium. Dabei seien aber auch wertvolle Diskussionen über den Stellenwert von Zielen geführt worden.

4.2.1.2 *Gewichtung der drei Kompetenzbereiche*

Im Folgenden wird untersucht, welche Kompetenzbereiche den Eltern und Lehrpersonen (unabhängig von deren tatsächlichen Gewichtung am Beurteilungsgespräch) am Herzen liegen.

Vorerst fällt in den Interviews auf, dass Ziele der Sozial- und Selbstkompetenz (bzw. dem Arbeitsverhalten) oft in einem Atemzug genannt und der Sachkompetenz (bzw. der Leistung) gegenüber gestellt werden. Tendenziell wird die Verteilung der Lernziele auf die Zuständigkeiten der Akteure so verstanden, dass die Eltern eher für die Sozial- und Selbstkompetenz zuständig seien und die Lehrpersonen für die Sachkompetenz. Interessanterweise wird das Erreichen von Lernzielen im Bereich der Sozial- und Selbstkompetenz *nicht* als "Leistung" bezeichnet. Mit "Leistung" ist oft nur die (quantifizierbare) Sachkompetenz in Deutsch und Mathematik gemeint, weil nur diese am Ende der Primarschule selektionsrelevant wird. Diese Tatsache ist für viele Eltern und einige Lehrpersonen frustrierend.

Die meisten Lehrpersonen bemühen sich bewusst um eine gleichmässige Betonung aller drei Kompetenzbereiche in ihrem Unterricht. Viele Lehrpersonen schätzen an der neuen Beurteilung, dass sie nun die Kinder offiziell als ganze Persönlichkeit wahrnehmen, beurteilen und

fördern dürfen. Das Kind werde somit gezielter aus verschiedenen Perspektiven betrachtet – allerdings brauche es einige Zeit, bis die Lehrperson in der Lage sei, diese neue Gewichtung der Lernziele und Beurteilungsgesichtspunkte in die Praxis umzusetzen. Insbesondere sei es schwierig, die Sachkompetenz nicht ständig zu stark zu gewichten. Dennoch gelingt es vielen Lehrpersonen, die Sozial- und Selbstkompetenz im Unterricht stärker zur Geltung zu bringen – vor allem auf der Unterstufe. „*Heute wird das Kind ganzheitlich beurteilt. Alle Fähigkeiten, nicht nur die schulischen, sondern auch die sozialen werden einbezogen*“ (Eltern). Solche Eltern fordern, dass die Sozial- und Selbstkompetenz auf der Mittelstufe einen hohen Stellenwert behalten solle.

Bezüglich der Selbstkompetenz halten einzelne Eltern explizit fest, dass sie im Unterricht spürbar gefördert werde, z.B. indem die Kinder von der Lehrperson motiviert und in ihrer Persönlichkeit gestärkt würden. Dies stimmt mit Aussagen von Lehrpersonen überein, wonach sie seit SBSE die Selbstständigkeit, Selbstbeurteilung und Selbstkritik gezielter fördern. Gewisse Eltern monieren jedoch, ihre Kinder würden zu wenig zu klassischen Tugenden wie etwa zu Arbeitseifer oder zur Sorgfalt (z.B. im Rahmen der Heftgestaltung) erzogen. Auch von Lehrpersonen der Sekundarstufe I wird vorgebracht, die Primarschule leiste in diesem Bereich zu wenig; nach dem Übertritt könnten viele Kinder nicht ruhig, diszipliniert, gründlich und genau arbeiten.

Bezogen auf die Sozialkompetenz betonen einige Eltern, dass sie ihnen sehr am Herzen liege – auch viele Lehrpersonen unterstützen diese neue Gewichtung. Aus Sicht der Eltern lernen ihre Kinder seit SBSE, dass nicht nur die Sachkompetenz zählt. Dies sei wichtig, weil im späteren Leben (Lehrstellensuche usw.) soziale Kompetenzen wie etwa Kommunikation oder Konfliktfähigkeit entscheidend seien. Außerdem könne sich eine hohe Sozialkompetenz positiv auf das Lernverhalten und damit auf die Sachkompetenz auswirken. Einige Lehrpersonen kritisieren jedoch, die Eltern würden sich auf der Mittelstufe neben der Sachkompetenz kaum für die Sozialkompetenz interessieren.

4.2.1.3 Klassenlernziele und individuelle Lernziele

Lehrpersonen stehen bezüglich der Lernziele vor der Frage, ob für die ganze Klasse ein einheitliches Lernziel gilt oder ob sie für einzelne Kinder individuelle Lernziele setzen sollen.

Viele Lehrpersonen arbeiten mit *einheitlichen Klassenlernzielen*, v.a. auf der Mittelstufe. Einzig in besonderen Fällen gewähren solche Lehrpersonen eine Ausnahme (z.B. Kinder mit einer Lernschwäche, Fremdsprachige). Arbeiten Lehrpersonen mit einheitlichen Klassenlernzielen, so führt dies im Unterricht dazu, dass schnelle Kinder permanent „gebremst“ werden müssen. Zum „Bremsen“ bevorzugen Lehrpersonen gemäss Elternaussagen Aufträge wie etwa Schubladen, Kästen und Nachbarpulte aufräumen, Geschichten schreiben, zeichnen, warten, „*sinnlose Wiederholungen*“ usw. Entsprechend frustriert sind Eltern und Kinder über diese Situation, weil demotivierte Kinder auch leistungsmässig einbrechen. „*Am Anfang durfte mein Kind im Englisch gar nichts sagen, weil es zu gut war. Da erlebt man einiges, von Förderung der Motivation oder des Spasses am Lernen kann keine Rede sein. Vergesst das*“ (Eltern). Selbst eine Lehrpersonen der Sekundarstufe I moniert diese Ausrichtung auf (tief angesetzte) einheitliche Lernziele: „*Der mit SBSE in der Primarschule [Name einer Schule] erteilte Unterricht fördert schwache Schüler gut, mittlere und gute Schüler vertrotteln im Unterricht*“ (Lehrperson der Sekundarstufe I). Als Grund für die Ausrichtung an einheitlichen Klassenlernzielen geben Primarlehrpersonen an, dass sie sich mit individuellen Lernzielen überfordert fühlen bzw. dass die Selektion einfacher sei, wenn alle Kinder an vergleichbaren Lernzielen arbeiten. Solche Lehrpersonen versuchen der Heterogenität in ihrer Klasse gerecht

zu werden, indem sie einzelne Kinder in den Ergänzungsunterricht schicken, was dort zu Kapazitätsengpässen führt.

Einheitliche Klassenlernziele führen aus Sicht verschiedener Eltern dazu, dass ihre Kinder dem Minimalismus verfallen. Klassenlernziele seien eher als Minimalstandards zu verstehen, die nicht nur erreicht, sondern möglichst weit übertroffen werden sollten. Ihre Kinder seien jedoch schon überglücklich, wenn ein Lernziel knapp erreicht sei; sie seien anschliessend kaum mehr zu bewegen, dieses Lernziel weiter zu perfektionieren. *"Sie sagen, das Lernziel habe ich erreicht, aber wie gut sie das erreicht haben, das ist ihnen völlig egal. Es ist erreicht und mehr brauchen sie nicht. Das Kind interessiert sich nicht dafür, ob das Lernziel knapp oder gut erreicht ist"* (Eltern). Aus Sicht dieser Eltern müssten Kinder über individuelle Lernziele vermehrt dazu angespornt werden, mehr als das Minimalziel zu erreichen. Auf der anderen Seite geben auch Lehrpersonen zu Protokoll, gewisse Eltern würden nicht verstehen, dass ein erreichtes Lernziel lediglich als Erreichung einer Minimalforderung zu verstehen sei.

Neben den Klassenlernzielen sind in den Primarschulen Liechtensteins aber auch individuelle Lernziele verbreitet. Einige Lehrpersonen betonen, die Forcierung individueller Lernziele sei für sie ein besonders positiver Aspekt der neuen Beurteilung. Während die einen Lehrpersonen individuelle Lernziele für die Kinder vorgeben, sprechen andere Lehrpersonen die Lernziele mit den Kindern bzw. mit den Eltern ab. Diese Individualisierung der Lernziele ist selbst für Lernende spürbar: *"Mir gefällt auch, dass es unterschiedliche Lernziele gibt, dass einem zusätzliche Dinge erklärt werden, wenn die andern auch noch nicht so weit sind. Dadurch wird es praktisch nie langweilig"* (Schüler). Bei gewissen Lehrpersonen werden individuelle Lernziele am Beurteilungsgespräch von den Eltern in einem kleinen "Vertrag" unterzeichnet, was von diesen Eltern sehr geschätzt wird. Eltern halten aber fest, dass Kinder besonders enttäuscht seien, wenn sie individuelle Lernziele nicht erreichen.

Bei individuellen Lernzielen kann es sich einerseits um erweiterte Lernziele, andererseits um reduzierte Lernziele handeln. Erweiterte Lernziele werden z.T. erst gesetzt, wenn dies engagierte Eltern eines unterforderten Kindes bei der Lehrperson anregen. Auf der Mittelstufe werden Lernziele insbesondere für jene Kinder erweitert, die sich für das Gymnasium interessieren. In diesem Falle arbeiten Schülerinnen und Schüler teilweise an Lernzielen jenseits des Lehrplans bzw. des Lehrmittels. Diese Arbeit mit deutlich erweiterten Lernzielen wurde aus Sicht einzelner Lehrpersonen erst durch das neue Beurteilungsmodell offiziell möglich: *"Die Starken profitieren natürlich gewaltig von individuellen Lernzielen, denn sie werden nicht immer gebremst"* (Lehrperson). Nur in seltenen Fällen gelingt es Ergänzungslehrpersonen, Zeit für Kinder mit erweiterten Lernzielen zu reservieren, da zu viele Kinder mit reduzierten Lernzielen auf eine spezielle Förderung warten. Ausserdem arbeiten gewisse Primarlehrpersonen gerne selber mit den starken Schülerinnen und Schülern und lassen sich lieber die schwächeren für ein paar Lektionen von den Ergänzungslehrpersonen "abnehmen". Die Situation, dass Kinder mit erweiterten Lernzielen kaum in den Genuss von Ergänzungslektionen kommen, wird von entsprechenden Eltern z.T. heftig kritisiert.

Wie bereits angetont, sind für Kinder mit reduzierten Lernzielen oft Ergänzungslehrpersonen zuständig – in einzelnen Schulen ist dies fest so geregelt. Eine Reduktion der Lernziele wird in den allermeisten Fällen mit den Eltern abgesprochen und schriftlich festgehalten. Diese Massnahme kann den Leidensdruck für alle Beteiligten (also auch für die Lehrperson) deutlich minimieren. Solche Kinder erhalten oft eine separate Lernkontrolle – oder die Lehrpersonen halten direkt auf der Lernkontrolle fest, welche bzw. wie viele Aufgaben gelöst werden müssen. Als problematisch schildern einzelne Lehrpersonen die Situation, wenn ein Kind seine reduzierten Lernziele nach einer bestimmten Zeit erreicht. Bis dahin hätten gewisse Eltern bereits wieder vergessen, dass es sich um reduzierte Lernziele handelte; sie gehen davon aus, mit ihrem Kind sei alles wieder in Ordnung. Ausserdem berichten Lehrpersonen, dass

sich einzelne Eltern dagegen wehren, die Lernziele ihres Kindes zu reduzieren; trotzdem würden sie sich später darüber beschweren, dass der Unterricht zu anspruchsvoll sei.

Im Rahmen der Fragebogenerhebung sollte festgestellt werden, wie verbreitet die Arbeit mit individuellen Lernzielen ist. Die Auswertung einer entsprechenden Skala ergab, dass die Individualisierung der Anforderungen von den Lehrpersonen insgesamt in mittelmässigem Ausmass praktiziert wird ($M=2.48$). Um die Anforderungen adäquat zu individualisieren, wären z.B. diagnostische "Einstufungstests" zu Beginn einer Lerneinheit angezeigt. Diese sind allerdings kaum verbreitet ($M=1.44$). Nur knapp die Hälfte der Lehrpersonen ermöglichte den Kindern in der Woche vor der Befragung das Setzen individueller Lernziele ($M=2.25$). Hingegen konnten in der Woche vor der Erhebung einige Kinder ihrem Leistungsniveau entsprechende Lernaufgaben wählen ($M=3.01$). Damit kann insgesamt von einer moderaten Verbreitung individueller Lernziele in den Primarschulen Liechtensteins ausgegangen werden (vgl. Tabelle 26).

*Tabelle 26. Skala "Individualisierung der Anforderungen" aus Sicht der Lehrpersonen.
Itemnummern, Einzelitems, Mittelwerte, Standardabweichungen.*

Nr.	Item	M	SD
46a	In meinem Unterricht individualisiere ich oft bezüglich Niveau, Lernziele.	3.02	.80
42a	In der vergangenen Woche konnten meine Schülerinnen und Schüler ihrem Leistungsniveau entsprechende Lernaufgaben (usw.) auswählen.	3.01	1.12
41	Ich individualisiere so stark, dass ich nicht alle Kinder nach gleichem Massstab beurteilen kann.	2.70	.94
46c	In meinem Unterricht individualisiere ich oft bezüglich Thema, Lerninhalt.	2.25	.94
42b	In der vergangenen Woche konnten meine Schülerinnen und Schüler individuelle Lernziele setzen.	2.25	1.14
47a	Der Zeitpunkt von Lernkontrollen (Prüfungen usw.) ist bei mir sehr oft am Anfang einer Lerneinheit.	1.44	.81
	Skala insgesamt	2.48	.63

Antwortformat: 4 (ja), 3 (eher ja), 2 (eher nein), 1 (nein)

Skalenkennwert: Cronbachs Alpha: .65; N=106

Die Ergänzungslehrpersonen differenzieren bei einem Mittelwert von 3.15 die Anforderungen deutlich stärker als die Klassenlehrpersonen mit einem Mittelwert von 2.40³².

4.2.1.4 Lernziel-Transparenz

Zahlreichen Lehrpersonen wurde es gemäss Aussagen in den Interviews auf dem Hintergrund von SBSE wichtig, die Lernziele gegenüber den Kindern – und teilweise auch gegenüber den Eltern – transparent zu machen. *"Wichtig dünkt mich dabei, dass den Kindern das Ziel klar ist. Was ich von ihnen will. Sie sollen sich daran messen können. Deshalb muss ich ihnen das Ziel am Anfang transparent machen"* (Lehrperson). Die Klärung von Lernzielen kann mündlich oder schriftlich erfolgen. Einige Lehrpersonen geben z.B. auf den Wochenplänen für die Schülerinnen und Schüler individuelle oder einheitliche Lernziele an. Dies sei wichtig, weil die Kinder sonst gelegentlich andere als die beabsichtigten Ziele anstreben würden (z.B. Tempo auf Kosten von Korrektheit). Werden die Kinder nach ihren Lernzielen gefragt, so beziehen sie sich meist nicht auf inhaltliche Lernziele, sondern geben quantifizierte Lernziele an (z.B. 16 von 20 Rechnungen richtig lösen). Oft steht ein solchermaßen quantifiziertes Lernziel auch auf den Lernkontrollen, damit sich Eltern über die Anforderungen informieren kön-

³² $t_{(df=100)}=4.10^{***}$

nen. Manche Eltern werden ausserdem in regelmässigen Abständen (z.B. semester- oder quartalsweise) schriftlich von der Lehrperson über die anstehenden Lernziele orientiert.

4.2.2 Beobachten

Bezüglich der Beobachtung interessiert, welche Hilfsmittel für diesen Zweck eingesetzt werden. Ausgehend von der These, dass es sich bei Lernkontrollen um eine systematische Form der Beobachtung handelt, wird anschliessend der Frage nachgegangen, wie Lernkontrollen gestaltet und zu welchen Zeitpunkten sie durchgeführt werden.

4.2.2.1 Beobachtungshilfsmittel

Eltern staunen, wie viele Fakten Lehrperson jeweils mit verschiedenen Hilfsmitteln über ihr Kind zusammentragen und schätzen diese neuen Perspektiven sehr. Sie betonen die Bedeutung einer differenzierten Dokumentation des kindlichen Entwicklungsprozesses. Einzelne Eltern berichten jedoch, die Lehrperson würde ihr Kind auch nach zwei Jahren kaum kennen.

Gemäss Selbstdeklaration der Lehrpersonen führte die Betonung der individuellen Fortschritte dazu, dass genauer auf jedes einzelne Kind geachtet wird. 75% der Lehrpersonen geben z.B. im Fragebogen an, in der letzten Woche einzelne Kinder nach ihren Denk- und Lösungsstrategien befragt zu haben. Um dieser Aufgabe der Erfassung und Dokumentation von Beobachtungen gerecht zu werden, setzen Lehrpersonen verschiedene Hilfsmittel ein. Trotz der äusseren Verschiedenheit dieser Hilfsmittel, ist eine gewisse Einheitlichkeit innerhalb einer Schule gewährleistet, weil die Lehrpersonen im Rahmen der schulinternen Weiterbildung Hinweise zur Erstellung solcher Hilfsmittel erhielten.

Gemäss Aussagen in den Interviews werden vielerorts Beobachtungen eher spontan und unsystematisch erfasst, z.B. indem die Lehrperson in einem Beobachtungsjournal festhält, was ihr im Unterricht auffällt. Andere Lehrpersonen legen pro Kind einen Ordner an (Lernziele, Lernkontrollen), um Erfolge, Probleme und Grenzen belegen zu können. Wieder andere erfassen die Beobachtungen in einer elektronischen Datenbank, die sich nach verschiedenen Kriterien abfragen lässt (Kind, Datum, Arbeitsverhalten usw.), was die Gesprächsvorbereitung stark erleichtert, sofern die Beobachtungen zuvor laufend erfasst wurden. Einzelne Lehrpersonen glauben jedoch, auf Beobachtungsinstrumente gänzlich verzichten zu können, weil sie ihre Kinder nach einem halben Jahr auch ohne systematische Beobachtung kennen: Es sei auch ohne Beobachtungshilfsmittel leicht, Stärken und Schwächen im Arbeitsverhalten und in den einzelnen Fächern aufzuzeigen.

4.2.2.2 Lernkontrollen und Prüfungen

Lernkontrollen und Prüfungen können als spezielle Form eines (systematischen) Beobachtungshilfsmittels verstanden werden; deshalb wird an dieser Stelle auf deren Gestaltung eingegangen. Gewisse Lehrpersonen achten darauf, dass eine (summative) Prüfung auf verschiedene Lernziele bezogen ist, während eine (formative) Lernkontrolle ein einzelnes Lernziel überprüft. Kinder definieren den Unterschied zwischen Prüfungen und Lernkontrollen so, dass Prüfungen im Gegensatz zu Lernkontrollen "*am Elterngespräch drankommen*". Begrifflichkeiten wie Lernkontrolle, Prüfung, Lernzielkontrolle, Test usw. werden aber sehr uneinheitlich verwendet.

Eine einzelne Schule arbeitet z.T. mit Lernkontrollen, die drei verschiedene Schwierigkeitsgrade aufweisen. Die Lehrpersonen dieser Schule handhaben diese Vereinbarung aber sehr

unterschiedlich. Während die eine Lehrperson den Kindern die Wahl des Schwierigkeitsgrades einer Lernkontrolle überlässt (oder die Auswahl mit dem Kind abspricht), müssen bei einer anderen Lehrperson alle Kinder alle Schwierigkeitsgrade am gleichen Tag lösen. Wieder eine andere Lehrperson lässt die Kinder wählen, zu welchem Zeitpunkt sie zum nächsten Schwierigkeitsgrad vorstossen wollen. Für die Eltern und z.T. auch für die Kinder wird hier wichtig, wie viele Wochen ein Kind benötigt, um alle drei Lernkontrollen zu bewältigen. Die Kinder sollten (je nach Lehrperson) z.B. bis auf die schwierigste alle Lernkontrollen bestehen. Wurde eine zu schwere Lernkontrolle ausgewählt, so kann das Kind bei gewissen Lehrpersonen in einem zweiten Anlauf eine leichtere Lernkontrolle lösen.

Auch in anderen Schulen können gewisse Schülerinnen und Schüler selber bestimmen, wann sie bereit sind für eine Lernkontrolle: *"Ich mache die Lernkontrolle alleine, dann, wenn ich fertig bin mit dem Plan"* (Schüler). Solchen Lehrpersonen ist zentral, dass Kinder die Lernkontrolle erst absolvieren, wenn sie den Stoff beherrschen und mit gutem Gefühl antreten können. Bei wenig motivierten Kindern, welche die Lernkontrolle ständig hinausschieben, setzen einzelne dieser Lehrpersonen gelegentlich eine Zeitlimite. Ob die Lernkontrolle zu individuellen Zeitpunkten oder für alle synchron stattfindet, ist weitgehend stufenabhängig: *"In den unteren Stufen macht man es eher so, und auf der Mittelstufe ist der Test für alle gleichzeitig"* (Lehrperson). Haben sich Schülerinnen und Schüler auf der Mittelstufe an gleichzeitige Lernkontrollen gewöhnt, so können sie sich Lernkontrollen zu individuellen Zeitpunkten kaum mehr vorstellen.

Eng mit der Frage nach dem Zeitpunkt von Lernkontrollen und Prüfungen hängt die Frage nach deren Wiederholbarkeit zusammen. Ermöglicht eine Lehrperson individuelle Zeitpunkte, so können ungenügende Lernkontrollen meist wiederholt werden. *"Man bekommt Zeit zum Üben, und dann kann man die Lernkontrolle noch einmal machen. Natürlich kriegt man das zweite Mal andere Fragen, denn sonst könnte man diese ja einfach auswendig lernen"* (Schüler). 62% der Lehrpersonen geben im Fragebogen an, die letzte Lernkontrolle hätte von jenen Kindern, die das Lernziel nicht erreichten, wiederholt werden können. Auch Eltern schätzen wiederholbare Lernkontrollen sehr, weil damit Erfolgsergebnisse für die Kinder möglich werden. Die Wiederholbarkeit von Lernkontrollen ist aber ebenfalls stufenabhängig: *"Wir haben zwar eine Unterstufenlehrerin, die sich diese Zeit nimmt und das so handhabt, dass alle Kinder diese Lernziele erreichen, aber in der Mittelstufe schaut das ganz anders aus. Man geht einfach weiter, auch wenn die Lernziele noch nicht erreicht sind"* (Eltern).

Die Zeitpunkte der Durchführung von Lernkontrollen sind gemäss Fragebogen-Angaben zwischen Primarschule und Sekundarstufe I z.T. unterschiedlich – v.a. fällt beim Vergleich auf, dass auf der Sekundarstufe I deutlich häufiger Lernkontrollen in der *Mitte* einer Lerneinheit durchgeführt werden. Erstaunlich ist die Tatsache, dass in der Primarschule am Anfang einer Lerneinheit kaum Lernkontrollen durchgeführt werden, zumal sich aus den Ergebnissen wertvolle Hinweise auf die gezielte Förderung ergeben würden (vgl. Tabelle 27).

Tabelle 27. Zeitpunkte der Durchführung von Lernkontrolle (prozentuale Anzahl Lehrpersonen, welche Lernkontrollen sehr oft oder oft zu diesem Zeitpunkt durchführen).

Zeitpunkt der Lernkontrolle	Primarschule	Sekundarstufe I
Am Anfang	10%	15%
In der Mitte	22%	64%
Am Schluss	97%	90%

4.2.3 Beurteilen

Die Darstellung der empirischen Ergebnisse zur Beurteilungsthematik nimmt ihren Auftakt mit Aussagen zur Beurteilungskompetenz der Lehrpersonen und zur Wirkung der Beurteilung. Über die Funktionen und Bezugsnormen der Beurteilung wird das Augenmerk auf die Selbstbeurteilung gelegt. Abschliessend werden Beurteilungsinstrumente analysiert, bevor die Formen der Leistungsrückmeldung (und hierbei speziell das Beurteilungsgespräch) fokussiert.

4.2.3.1 Beurteilungs- und Diagnosekompetenz der Lehrpersonen

Die Diagnosekompetenz der Lehrpersonen wurde erhoben als deren Fähigkeit, Lernfortschritte und Lernschwierigkeiten zu erfassen, Lernhilfen abzuleiten und die Entwicklung des Kindes am Beurteilungsgespräch differenziert aufzuzeigen (vgl. Tabelle 28). Bei einem Skalenmittelwert von 3.16 schätzen die Lehrpersonen ihre Diagnosekompetenz als eher hoch ein. Insbesondere zeigen die Lehrpersonen anlässlich der Beurteilungsgespräche die Entwicklung der Kinder differenziert auf ($M=3.47$).

*Tabelle 28. Skala "Diagnosekompetenz" aus Sicht der Lehrpersonen.
Itemnummern, Einzelitems, Mittelwerte, Standardabweichungen.*

Nr.	Item	M	SD
36a	An den Beurteilungsgesprächen mit den Eltern zeige ich die Entwicklung des Kindes differenziert auf.	3.47	.57
15a	Es fällt mir leicht, Lernschwierigkeiten der Kinder zu erfassen.	3.12	.66
16	Ich merke sofort, wenn ein einzelnes Kind Lernfortschritte macht.	3.10	.62
15b	Es fällt mir leicht, aufgrund von Lernschwierigkeiten geeignete Lernhilfen abzuleiten.	2.91	.67
	Skala insgesamt	3.16	.43

Antwortformat: 4 (ja), 3 (eher ja), 2 (eher nein), 1 (nein)

Skalenkennwert: Cronbachs Alpha: .61; N=107

Mit zunehmendem Dienstalter steigt die Diagnosekompetenz in der Selbstwahrnehmung der Lehrpersonen³³. Ergänzungslehrpersonen attestieren sich bei einem Mittelwert von 3.42 eine bessere Diagnosekompetenz als Klassenlehrpersonen ($M=3.13$)³⁴.

4.2.3.2 Wirkungen der Beurteilung

Die Skala "Intendierte Wirkungen der Beurteilung" erfasste, inwiefern die SBSE-Beurteilung beabsichtigte Auswirkungen auf die Befindlichkeit der Kinder zeigt, deren Selbstständigkeit fördert, die Beziehung zwischen Lehrperson und Kind intensiviert, leistungsschwächere und -stärkere Kinder motiviert, das Selbstvertrauen der Kinder stärkt, deren Versagensängste mindert sowie mehr intrinsische Motivation bei den Kindern bewirkt (vgl. Tabelle 29). Bei einem Skalenmittelwert von 2.81 kann davon ausgegangen werden, dass die Beurteilung entlang der Grundlagen von SBSE aus Sicht der Lehrpersonen moderat positive Auswirkungen auf die Kinder zeigt. Besonders positiv wirkt sich die aktuelle Form der Beurteilung auf die Befindlichkeit ($M=3.14$) und Selbstständigkeit ($M=3.04$) der Kinder aus. Nur mittelmässig gelingt dagegen das Verhindern von Versagensängsten ($M=2.49$) sowie das Fördern der intrinsischen Motivation ($M=2.44$).

³³ $r_{(n=106)}=.29^{**}$

³⁴ $t_{(df=101)}=2.20^*$

*Tabelle 29. Skala "Intendierte Wirkungen der Beurteilung" aus Sicht der Lehrpersonen.
Itemnummern, Einzelitems, Mittelwerte, Standardabweichungen.*

Nr.	Item	M	SD
9a	Die Art, wie ich jetzt beurteile, ... wirkt sich positiv auf das Befinden der Kinder aus.	3.14	.69
9e	fördert die Selbständigkeit der Kinder.	3.04	.77
9d	intensiviert die Beziehung Lehrperson-Kind.	2.95	.87
9c	motiviert leistungsschwächere Kinder.	2.87	.78
9g	stärkt das Selbstvertrauen der Kinder.	2.83	.72
9b	motiviert leistungsstärkere Kinder.	2.77	.87
9f	verhindert Versagensängste bei den Kindern.	2.49	.81
9h	bewirkt bei den Kindern mehr Lernen um der Sache willen.	2.44	.95
	Skala insgesamt	2.81	.57

Antwortformat: 4 (ja), 3 (eher ja), 2 (eher nein), 1 (nein)

Skalenkennwert: Cronbachs Alpha: .84; N=106

Die Wirkung der neuen Beurteilung wird von Lehrpersonen umso grösser eingeschätzt, je stärker sie sich mit der Ausgestaltung von SBSE an der eigenen Schule identifizieren³⁵ und in SBSE kaum Probleme sehen³⁶.

4.2.3.3 Funktionen der Beurteilung

Im Zusammenhang mit SBSE wurden den Lehrpersonen die verschiedenen Funktionen der Beurteilung bewusst. In vielen Interviews unterscheiden sie spontan zwischen formativer, summativer und prognostischer Beurteilungsfunktion. Im Rahmen von summativen Lernkontrollen werden eher grössere, zusammenhängende Gebiete und Lernzielkomplexe nach Abschluss des Themas überprüft; solche Lernkontrollen finden bevorzugt im Vorfeld der Beurteilungsgespräche statt. Eine prognostische Beurteilungsfunktion wird primär den Vergleichsarbeiten zugeschrieben.

Die summativ-prognostische Funktion wird von den Lehrpersonen im Fragebogen stark gewichtet ($M=3.33$). Diese Skala wurde erfasst als Bedeutung der Selektion für den Unterricht, als Verwendung der Prüfungsergebnisse zum Aufzeigen des Lernstandes bzw. der Übertrittschancen und als Verwendung einer abgestuften Bewertung (vgl. Tabelle 30). Die Analyse der Einzel-Items belegt, dass die Selektionsfunktion der Beurteilung einen hohen Stellenwert einnimmt ($M=3.56$). Auch abgestufte Bewertungen sind relativ verbreitet ($M=3.19$).

Die summativ-prognostische Funktion der Beurteilung ist den Klassenlehrpersonen deutlich wichtiger als den Ergänzungslehrpersonen. Klassenlehrpersonen erreichen auf der entsprechenden Skala einen Mittelwert von 3.44, während Ergänzungslehrpersonen nur einen solchen von 2.90 aufweisen³⁷. Je mehr hochbegabte Kinder eine Lehrperson in ihrer Klasse unterrichtet, desto stärker gewichtet sie tendenziell die summativ-prognostische Funktion der Beurteilung³⁸.

³⁵ $r_{(n=106)}=.53***$

³⁶ $r_{(n=106)}=-.49***$

³⁷ $t_{(df=100)}=2.54*$

³⁸ $r_{(n=85)}=.23*$

*Tabelle 30. Skala "Summativ-prognostische Funktion der Beurteilung" aus Sicht der Lehrpersonen.
Itemnummern, Einzelitems, Mittelwerte, Standardabweichungen.*

Nr.	Item	M	SD
23f	Für meinen Unterricht besonders wichtig ist mir die Selektion.	3.56	.63
25c	Ich verwende Ergebnisse von Lernkontrollen v.a., um den Lernstand der Kinder aufzuzeigen (summativ).	3.52	.76
25d	Ich verwende Ergebnisse von Lernkontrollen v.a., um die Übertrittschancen der Kinder aufzuzeigen.	3.41	.74
20	Ich verwende eine abgestufte Bewertung (z.B. lachende und weinende Gesichter, Regenwolke und Sonne, Prozentangabe usw.).	3.19	1.11
	Skala insgesamt	3.33	.76

Antwortformat: 4 (ja), 3 (eher ja), 2 (eher nein), 1 (nein)

Skalenkennwert: Cronbachs Alpha: .73; N=106

Wichtiger als die summativ-prognostische Funktion der Beurteilung ist den Lehrpersonen jedoch die formative Beurteilungsfunktion ($M=3.72$). Damit erreicht diese Skala den höchsten Mittelwert aller erhobenen Lehrpersonen-Skalen. Erfasst wurde die formative Beurteilung als Wichtigkeit der Förder- und Informationsfunktion bzw. Wichtigkeit des Erfolgserlebnisses, als Beachtung der Lernfortschritte und der Lernzielnorm sowie als Verwendung der Prüfergebnisse zur Unterstützung der Lernprozesse (vgl. Tabelle 31). Es fällt auf, dass die Förderfunktion in den Augen der Lehrpersonen überragend wichtig ist ($M=3.86$). Wird etwas konkreter nach der Verwendung der Lernkontrollen zur Optimierung der Lernprozesse gefragt, so erreicht der Item-Mittelwert noch beachtliche 3.42.

*Tabelle 31. Skala "Formative Funktion der Beurteilung" aus Sicht der Lehrpersonen.
Itemnummern, Einzelitems, Mittelwerte, Standardabweichungen.*

Nr.	Item	M	SD
23e	Für meinen Unterricht besonders wichtig ist mir die Förderfunktion der Beurteilung.	3.86	.38
24a	Ich achte bei meinen Beurteilungen darauf, dass die Eltern und Kinder erfahren, welchen persönlichen Lernfortschritt das Kind gemacht hat.	3.80	.40
24c	Ich achte bei meinen Beurteilungen darauf, dass die Eltern und Kinder erfahren, wo das Kind in bezug auf Lernziele steht.	3.77	.49
23c	Für meinen Unterricht besonders wichtig ist mir die Information an das Kind.	3.77	.47
23d	Für meinen Unterricht besonders wichtig ist mir das Erfolgserlebnis für das Kind.	3.74	.48
25a	Ich verwende Ergebnisse von Lernkontrollen v.a., um den laufenden Lernprozess der Kinder optimal zu unterstützen.	3.42	.68
	Skala insgesamt	3.72	.32

Antwortformat: 4 (ja), 3 (eher ja), 2 (eher nein), 1 (nein)

Skalenkennwert: Cronbachs Alpha: .71; N=105

Mit formativen Lernkontrollen werden einzelne Lernziele schon am Anfang oder während des Lernprozesses überprüft, um Fortschritte zu dokumentieren bzw. diagnostische Grundlagen zu erarbeiten. Verbreitet ist die Ansicht, formative Beurteilungen hätten eher im Bereich der Sozial- und Selbstkompetenz ihre Berechtigung, während im Bereich der Sachkompetenz eine summative Beurteilung eher angebracht sei.

Für Lehrpersonen ist es gemäss weiteren Aussagen in den Interviews schwierig, die unterschiedlichen Funktionen der Beurteilungen und Tests gegenüber den Eltern transparent zu machen. Mit verschiedenen Bezeichnungen (z.B. Prüfungen und Lernkontrollen) oder verschiedenfarbigen Prüfungsblättern versuchen gewisse Lehrpersonen den Eltern eine Orientierungshilfe zu bieten. Andere betonen, sie müssten diesen Unterschied an jedem Elternges-

spräch neu erklären, weil Eltern dazu neigen, formative und summative Beurteilungen zu vermischen.

4.2.3.4 *Bezugsnormen der Beurteilung*

Durch SBSE wurde einigen Eltern bewusster, dass Schulleistungen an verschiedenen Massstäben gemessen werden können. Viele Eltern haben auch verstanden, dass die Lernzielnorm mit SBSE stärker gewichtet wird. Sie wünschen sich aber häufig eine Kombination verschiedener Bezugsnormen. Während in der Unterstufe die individuellen Fortschritte der Kinder für die Eltern im Vordergrund stehen, wird ihnen mit heranrückendem Selektionszeitpunkt die Sozialnorm immer wichtiger. Vor der Selektion möchten viele Eltern drei Dinge aus der Beurteilung ablesen: "*Wo ist das Lernziel, wo steht die Klasse, wo steht mein Kind*" (Eltern).

Sozialnorm (Gruppennorm)

Für die allermeisten Eltern nimmt der Vergleich der Kinder einen ganz bedeutenden Stellenwert ein, v.a. in den höheren Primarklassen. Während die einen Eltern einen Vergleich der Kinder innerhalb der Klasse schätzen, bevorzugen andere einen Vergleich mit einer grösseren Stichprobe (Schulhaus, Land, international) bzw. den Vergleich der Klasse ihres Kindes mit anderen Klassen. Dieser Vergleich – die Sozialnorm – ist den Eltern wichtig, weil sie anhand dieser Information mutmassen können, wie die Selektion am Ende der fünften Klasse ausfallen wird – und dies ist vielen Eltern enorm wichtig. Ausserdem finden es solche Eltern spannend, wenn das Kind selber sieht, wo es in der Klasse steht – gewisse Eltern argumentieren gar, dass ihr Kind diese vergleichende Beurteilung besser verstehe. "*Mein Sohn hatte ab und zu einen 'Hänger', dann hat sie ihm gesagt, jetzt bist du aber schön abgerutscht, von Position drei auf Position sieben innerhalb der Klasse, da hat er natürlich wieder Gas gegeben*" (Eltern). Andere Eltern können auf Vergleiche verzichten und schätzen es, dass SBSE nicht zwingend einen Vergleich erfordert. Z.T. handelt es sich um Eltern, die schon ältere Kinder beim Übertritt in die Sekundarstufe I begleitet haben und deshalb die Anforderungen auch ohne Sozialnorm kennen.

In der Zusammenarbeit mit Eltern machen Lehrpersonen die Erfahrung, dass eine Leistungsbeurteilung erst als solche akzeptiert wird, wenn ein sozialer Vergleich angestellt wurde. "*Jedes Gespräch artet am Schluss aus in einem Vergleich. Sie sind dankbar für das, was man bringt, und am Schluss hört man immer, ja, wo steht jetzt dieses Kind innerhalb der Klasse. Ich sehe diese Sichtweise der Eltern schon, aber das entspricht überhaupt nicht dem, was das Projekt wollte*" (Lehrperson). Weigert sich die Lehrperson, eine vergleichende Beurteilung abzugeben, so beschweren sich gewisse Eltern, sie wüssten nicht, wo ihr Kind stehe. Zahlreiche Lehrpersonen (v.a. auf der Mittelstufe) fühlen sich deshalb von den Eltern unter Druck gesetzt, eine vergleichende Beurteilung zu präsentieren. Geben Lehrpersonen dem Druck der Eltern nach, so suchen sie zunächst nach Möglichkeiten, die Schülerleistungen zu quantifizieren, weil sich mit Zahlen leichter Vergleiche anstellen lassen (Punkte, Fehler, Prozente, Rangplätze, Klassendurchschnitte usw.). Damit gewinnt der Klassen- oder Schulhausdurchschnitt an Bedeutung. Auch abgestufte Beurteilungen (+++,-,- bzw. mehr oder weniger lachende Gesichter, Sonnen, Wolken, mehr oder weniger "Tortenstücke" usw.) bieten sich als Noteneratz für einfache Vergleiche zwischen den Kindern an.

Die vielfältigen Formen belegen, dass zahlreiche Lehrpersonen für sich eine Form des Umgangs mit der Sozialnorm gefunden haben, die sie akzeptieren können. Sie finden die Sozialnorm z.T. auch völlig legitim, weil sie Teil unserer Gesellschaft sei: "*Wir haben nicht nur eine pädagogische Schule, wir haben auch eine politische Grösse im Übertritt, also muss man auch über die Politik und über diese Zahlen und den Stand in der Klasse reden dürfen. Sonst*

widersprechen wir uns und dann verfällt es" (Lehrperson). Soziale Vergleiche gehören aus dieser Sicht zur Natur des Menschen. "*Kinder möchten gemessen werden, der Weg, keine Vergleiche mehr anzustellen, führt ins Leere*" (Lehrperson). Der vergleichende Wettbewerb unter den Kindern würde sie zu mehr Leistung anspornen – einzelne seien sonst schnell zufrieden mit sich selber. Solche Lehrpersonen verzichten nur auf die Sozialnorm, wenn sie ein schwaches Kind nicht kränken wollen.

Andere Lehrpersonen freuen sich sehr, dass sie nicht mehr mit der Sozialnorm als Schere im Kopf arbeiten müssen, weil diese nicht (mehr) zu ihrem pädagogischen Verständnis passt. V.a. auf der Unterstufe geben einige Lehrpersonen überhaupt keine Hinweise zur Sozialnorm. Im Sinne eines Kompromisses verzichten einzelne Lehrpersonen *im Unterricht* auf die Sozialnorm, geben aber am Beurteilungsgespräch Hinweise zur Sozialnorm. Als Variante kann die Strategie angesehen werden, die Sozialnorm nur gegenüber den Eltern, nicht aber gegenüber dem Kind zu kommunizieren. Wieder andere Lehrpersonen geben nur Anhaltspunkte zur Sozialnorm, wenn sie von Kindern oder Eltern ausdrücklich darum gebeten werden.

Lehrpersonen geben an, dass auch die Schülerinnen und Schüler oft einen Vergleich wünschen. Sie würden gerne Leistungsgruppen bilden und sich untereinander vergleichen. Deshalb zeichnen einzelne Lehrpersonen bei der Rückgabe von Lernkontrollen Häufigkeitsverteilungen an die Tafel: "*Man sah: Da sind die meisten Kinder, und ich selber bin an der und der Stelle*" (Schüler). – "*Er zeigt dann, da ist der Durchschnitt und man weiss dann, ob man knapp ist, oder ob man über dem Durchschnitt ist. Ich finde das sehr gut, denn es ist eine Art wie Noten*" (Schüler). Die Schülerinnen und Schüler sind sich nicht einig, ob ihnen dieser Vergleich etwas nützt oder nicht. In gewissen Klassen tauschen sich Kinder oft über ihre Beurteilungen aus, das hilft ihnen bei der Selbstbeurteilung. In anderen Klassen wissen die Kinder kaum, welche Leistungen Kolleginnen und Kollegen erbringen. "*Bei meinem Kind stelle ich nie einen Konkurrenzkampf oder Ehrgeiz fest, wie das noch bei uns war, damals, die Kinder haben überhaupt keinen Vergleich ohne Noten*" (Eltern). Einzelne Kinder lassen sich nur ungern mit anderen Kindern vergleichen.

Lernzielnorm

Die Beurteilung anhand von Lernzielen ist unter den Lehrpersonen des Fürstentums Liechtenstein verbreitet; der Stellenwert der Lernzielnorm ist durch das Projekt deutlich gestiegen und kann als hoch bezeichnet werden: "*Wir arbeiten auf ein Lernziel hin, folglich muss man, um formativ und summativ beurteilen zu können, was ja vorgegeben ist, an den einzelnen Lernzielen messen*" (Lehrperson). Einzelne Schulen haben die lernzielorientierte Beurteilung gar in ihrem Leitbild festgeschrieben. Im Fragebogen geben 92% der Lehrpersonen an, am Beurteilungsgespräch die Situation des Kindes (eher) anhand der Lernziele aufzuzeigen.

Auch die Schülerinnen und Schüler realisieren gemäss Angaben der Lehrpersonen, dass sie sich an Lernzielen messen sollen. Aus dem Erreichungsgrad des Lernziels ersehen die Kinder bei Selbstbeurteilungen ihren Lernbedarf, ihre Stärken und Schwächen. Aber auch mit der Beurteilung anhand der Lernzielnorm setzen sich einzelne Kinder unter Druck, z.B. indem sie jedes Lernziel erreichen wollen bzw. demotiviert sind, wenn sie ein Lernziel nicht erreichen.

Auffallend viele Lehrpersonen versuchen, die Lernzielerreichung zu quantifizieren, v.a. im Vorfeld der Selektion am Ende der Primarschule. Ausserdem erleichtert die Quantifizierung den Lehrpersonen die Kommunikation mit den Eltern, weil sich quantifizierte Lernziele leicht in Grafiken und Diagrammen visualisieren lassen. Der Begriff "Visualisierung" wird von den Lehrpersonen zumeist mit "grafischer Quantifizierung" gleichgesetzt. So wird etwa dargestellt, in welcher Zeit ein Lernziel erreicht wurde (bzw. wie schnell die Prüfung gelöst wurde), wie viele Teilziele in einem Fach erreicht wurden, wie hoch die prozentuale Annähe-

rung an ein Lernziel ist usw. In vielen Klassen und Schulen haben sich 80% der Punkte als "magische Grenze" der Lernzielerreichung herauskristallisiert. Einzelne Lehrpersonen bzw. Schulen differenzieren weiter aus, indem sie ab 60% der Punkte von einem teilweise erreichten Lernziel sprechen. In Einzelfällen werden Leistungen über der Marke von 80% in feinere Kategorien unterteilt. Je mehr Kategorien jedoch gebildet werden, desto schneller erkennen Eltern, dass das traditionelle Notensystem durch die Hintertür wieder Einzug hält.

Als besonders problematisch erleben viele Eltern und Lehrpersonen die Tatsache, dass die von ihnen bevorzugte Lernzielnorm durch die Selektion in den Hintergrund gedrängt wird. So wundern sich Eltern beispielsweise, wenn ihr Kind während fünf Schuljahren alle Lernziele erreichte und am Ende dennoch nicht ins Gymnasium (und möglicherweise auch nicht in die Realschule) zugewiesen wird. *"Wenn das Kind ein Jahr lang das Lernziel erreicht hat, heisst das im Grunde gar nichts"* (Eltern). Entsprechend anspruchsvoll erleben es die Lehrpersonen, diesen Wechsel der Bezugsnorm im Vorfeld der Selektion gegenüber den Eltern zu kommunizieren. Außerdem stellt sich für Lehrpersonen die Frage, zu welchem Zeitpunkt und in welchem Mass dieser Wechsel vorgenommen werden soll.

Individualnorm

Verschiedene Lehrpersonen geben an, SBSE habe ihnen dazu verholfen, den individuellen Fortschritt der Kinder differenzierter wahrzunehmen und aufzuzeigen; ohne SBSE wären sie nicht auf diese Idee gekommen. Der Lernprozess der einzelnen Kinder und deren Fortschritte sind diesen Lehrpersonen wichtig geworden. Sie erkennen den Zusammenhang zwischen individualisierendem Unterricht und der Gewichtung der Individualnorm bei der Beurteilung nun deutlicher. Und sie schätzen es, dass sie die offizielle Möglichkeit haben, jedes Kind gemäss seinen Möglichkeiten und Fortschritten zu beurteilen und zu fördern. Insbesondere bei schwachen Kindern könnten mit dieser Form der Beurteilung viele Fortschritte aufgezeigt werden, was Kinder und Eltern motiviere. Zudem würden auch die Kinder lernen, sich an sich selber zu messen. Manche Lehrpersonen halten die Kinder systematisch an, sich nicht gegenseitig zu vergleichen, sondern sich auf die eigene Entwicklung zu beziehen, was bei gewissen Kindern nicht immer leicht sei. Setzt die Lehrperson die Individualnorm bei der Beurteilung kontinuierlich ein, so registrieren dies aber auch die Schülerinnen und Schüler: *"Der Lehrer weiss, wie schön wir schreiben können; man muss so schön schreiben, wie man kann"* (Schüler).

Um die individuelle Entwicklung zu betonen, zeigen einzelne Lehrpersonen den Eltern auf einer Übersicht, wo das Kind vor einem Jahr stand und wo es heute steht. Solche förderorientierte Lehrpersonen geben an, dass schriftliche Vereinbarungen mit Kind und Eltern, die zu einem späteren Zeitpunkt wieder überprüft werden, für das Kind besonders unterstützend seien. Das neue System führt dazu, dass Eltern *"ein besseres Bild der Lernfortschritte unserer Kinder mitbekommen"* (Eltern). Lehrpersonen und Eltern berichten weitgehend übereinstimmend, besonders auf der Unterstufe hätten die Eltern enorme Freude an den leicht sichtbaren, individuellen Fortschritten ihrer Kinder.

Andere Eltern finden jedoch, dass die Kinder spätestens am Ende eines Schuljahres wieder alle dasselbe Niveau erreichen sollten, selbst wenn sie unter dem Jahr individuelle Wege beschritten hätten. Einige Lehrpersonen haben deshalb ihre ursprünglich beabsichtigte Orientierung am individuellen Fortschritt der einzelnen Kinder in der Zwischenzeit wieder reduziert. Aus Sicht dieser Lehrpersonen kollidiert die Individualnorm v.a. mit der Sozialnorm. Berichten sie den Eltern z.B. von einem Fortschritt des Kindes, würden gewisse Eltern sofort ableiten, dass ihr Kind künftig ins Gymnasium zugewiesen würde.

Quantitative Gegenüberstellung der Bezugsnormen

Eltern und Lehrpersonen wurden im Fragebogen gefragt, an welchem Massstab sie die Leistungen der Kinder messen (Bezugsnorm der Beurteilung). So wurde erhoben, wie sehr die Beurteilung bezogen auf die Lernziele (Lernzielnorm), auf die individuellen Fortschritte (Individualnorm) sowie auf die Position des Kindes innerhalb der Klasse (Gruppennorm) erfolgt (vgl. Abbildung 7).

Bezugsnormen der Beurteilung aus Sicht der beteiligten Personen

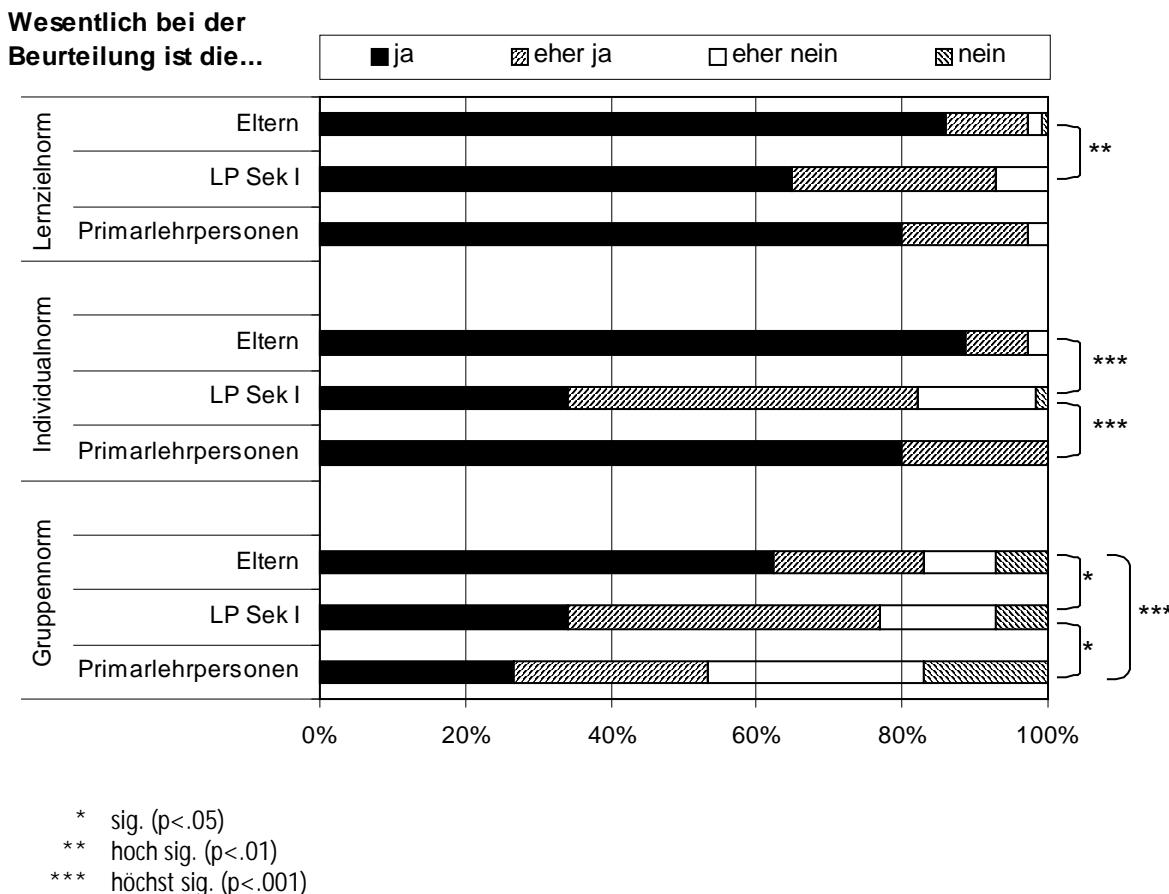


Abbildung 7. Eltern, Primarlehrpersonen und Lehrpersonen der Sekundarstufe I im Vergleich – bezogen auf die Bezugsnormen der Beurteilung.

Als speziell wichtig stellte sich die Lernzielnorm heraus, besonders in der Perspektive der Eltern und der Primarlehrpersonen; hier sind es jeweils 97%, welche diese Norm als (eher) wesentlich erachten. Hoch signifikant weniger wichtig als für die Eltern (aber immer noch sehr wichtig) ist die Lernzielnorm für die Lehrpersonen der Sekundarstufe I; hier sind es 93%, welche diese Norm als (eher) wichtig bezeichnen.

Der individuelle Fortschritt des einzelnen Kindes ist den Lehrpersonen der Sekundarstufe I vergleichsweise wenig wichtig. Während 100% der Primarlehrpersonen und 97% der Eltern diese Norm als (eher) wichtig ansehen, bezeichnen nur 82% der Oberstufenlehrpersonen die Individualnorm als (eher) wichtig.

Besonders unterschiedlich wird die Sozialnorm (Gruppennorm) gewichtet. Für die Eltern ist diese Bezugsnorm zwar weniger wichtig als die Lernzielnorm und die Individualnorm. Trotzdem ist ihnen die Gruppennorm signifikant wichtiger als den Lehrpersonen der Primar- oder Sekundarstufe. Am wenigsten wichtig ist die Gruppennorm für die Primarlehrpersonen; lediglich 53% bezeichnen diese Norm als (eher) wichtig. Bei den Sekundarlehrpersonen sind dies 77% und bei den Eltern 83%. Aus dieser unterschiedlichen Gewichtung der Sozialnorm lässt sich das in den Interviews erfasste Konflikt- und Spannungspotenzial von SBSE z.T. erklären.

Auf der Unterstufe hat die Individualnorm aus Sicht der Primarlehrpersonen einen signifikant höheren Stellenwert als auf der Mittelstufe. Je stärker eine Primarlehrperson die Individualnorm gewichtet, desto wichtiger ist dieser Lehrperson auch die Lernzielnorm – und umgekehrt³⁹. Dieser Zusammenhang zwischen Individualnorm und Lernzielnorm besteht auch aus Perspektive der Eltern⁴⁰, nicht aber aus Sicht der Lehrpersonen der Sekundarstufe I.

4.2.3.5 *Selbstbeurteilung*

Das Unterkapitel zur Selbstbeurteilung wird mit einigen Ergebnissen zur Bedeutung der Selbstbeurteilung eröffnet, bevor die Selbstbeurteilung aus Perspektive der Eltern und Lehrpersonen beleuchtet wird. Anschliessend werden konkrete Formen des Einsatzes der Selbstbeurteilung im Unterricht beschrieben, bevor auf die Qualität (Genauigkeit) und Häufigkeit der Selbstbeurteilung eingegangen wird.

Bedeutung der Selbstbeurteilung

Gemäss Fragebogen-Angaben der Schülerinnen und Schüler kommt der Selbstbeurteilung ein relativ hoher Stellenwert zu ($M=3.03$), obwohl sie sich nur mittelmässig gern selber einschätzen ($M=2.56$). Sie nehmen jedoch wahr, dass ihre Selbsteinschätzung den Erwachsenen (Eltern, Lehrpersonen) wichtig ist (vgl. Tabelle 32).

*Tabelle 32. Skala "Bedeutung der Selbstbeurteilung" aus Sicht der Kinder.
Itemnummern, Einzelitems, Mittelwerte, Standardabweichungen.*

Nr.	Item	M	SD
14a	Wie wichtig ist es ... deiner Mutter, dass du dich selbst einschätzt?	3.29	.73
14c	deiner Lehrperson, dass du dich selbst einschätzt?	3.28	.77
14b	deinem Vater, dass du dich selbst einschätzt?	3.13	.83
13	Wie gerne schätzt du dich selbst ein?	2.56	.90
	Skala insgesamt	3.03	.62

Antwortformat: kleinster Kreis 1; kleiner Kreis 2; grosser Kreis 3; grösster Kreis 4

Skalenkennwert: Cronbachs Alpha:.63; N=269

Auch Lehrpersonen und Eltern messen der Selbstbeurteilung in den Interviews zumeist einen sehr hohen Stellenwert bei – speziell im Hinblick auf die Zukunft des Kindes. Sie finden es wichtig, das Kind in den Beurteilungsprozess einzubeziehen, damit es eine fächer- und kompetenzübergreifende Selbstbeurteilung lernt. Besonders für einige Ergänzungslehrpersonen wurde die Selbstbeurteilung zu einer zentralen Grundlage ihrer Unterrichtstätigkeit. Dieser

³⁹ $r_{(n=104)}=.42^{***}$

⁴⁰ $r_{(n=282)}=.56^{***}$

hohe Stellenwert liegt u.a. an den positiven Auswirkungen, die mit der Selbstbeurteilung in Verbindung gebracht werden: bewusstere Selbstwahrnehmung, höhere Selbstakzeptanz, differenziertere Selbsteinschätzung, grössere Lernfortschritte usw. "Wer sich adäquat einschätzen kann, hat die meisten Fortschritte gemacht" (Lehrperson).

Selbstbeurteilung aus Sicht der Eltern

Die Eltern-Fragebogenskala "Selbstbeurteilung" erreicht einen hohen Wert, wenn die Eltern angeben, die Selbstbeurteilung ihres Kindes verhelfe ihnen zu einem guten Bild seiner Entwicklung, das Kind wisse über sein Können genau Bescheid, Selbstbeurteilung stärke die Persönlichkeit des Kindes entscheidend, das Kind habe sich am Beurteilungsgespräch selber beurteilt und seine Selbstbeurteilung habe mit der Fremdbeurteilung durch die Lehrperson übereinstimmt (vgl. Tabelle 33). Bei einem Skalenmittelwert von 3.23 erweist sich die Selbstbeurteilung auch aus quantitativer Sicht als bedeutsam für die Eltern.

*Tabelle 33. Skala "Selbstbeurteilung" aus Sicht der Eltern.
Itemnummern, Einzelitems, Mittelwerte, Standardabweichungen.*

Nr.	Item	M	SD
20f	Unser Kind hat sich am Beurteilungsgespräch selber beurteilt.	3.40	.92
37	Unser Kind weiss von sich recht genau, was es kann und was nicht.	3.38	.80
40c	Zu einem besonders guten Bild über die Entwicklung unseres Kindes verhilft uns die Selbstbeurteilung unseres Kindes.	3.18	.82
39	Wenn sich unser Kind selbst beurteilen kann, so stärkt dies seine Persönlichkeit entscheidend.	3.08	.88
20g	Unser Kind hat am Beurteilungsgespräch eine Selbstbeurteilung vorgenommen, die mit der Beurteilung durch die Lehrperson übereinstimmte.	3.11	.94
Skala insgesamt		3.23	.59

Antwortformat: 4 (ja), 3 (eher ja), 2 (eher nein), 1 (nein)

Skalenkennwert: Cronbachs Alpha: .72; N=297

Die Selbstbeurteilung erreicht in den Augen der Eltern einen umso grösseren Stellenwert, je mehr es der Lehrperson gelingt, das Kind am Beurteilungsgespräch einzubeziehen⁴¹. Wer bei SBSE v.a. Probleme sieht, weist der Selbstbeurteilung hingegen einen geringeren Stellenwert zu⁴². Die Eltern von Drittklässlern unterscheiden sich durch ihre geringe Gewichtung der Selbstbeurteilung ($M=2.96$) von den Eltern aller anderen Kinder (2 Klasse: $M=3.35$; 4. Klasse $M=3.29$; 5. Klasse $M=3.28$ ⁴³). Je besser das Kind die Lernziele erreicht, desto stärker gewichten die Eltern dessen Selbstbeurteilung⁴⁴. Auf diesem Hintergrund kann es nicht weiter erstaunen, dass Eltern, die beabsichtigen, ihr Kind später aufs Gymnasium zu schicken, die Selbstbeurteilung höher gewichten als Eltern aller anderen Schülerinnen und Schüler (vgl. Tabelle 34).

Tabelle 34. Skalenmittelwerte "Selbstbeurteilung" aus Sicht der Eltern nach gewünschter Schulart.

	Oberschule	Realschule	Gymnasium	Privatschule
Skala Selbstbeurteilung	3.05	3.21	3.36	2.74
$F=4.84^{***}$; df=3				

⁴¹ $r_{(n=269)}=.56^{***}$

⁴² $r_{(n=293)}=-.36^{***}$

⁴³ $F_{(df=3)}=6.46^{***}$

⁴⁴ Spearmans-Rho_(n=291)=.27***

Selbstbeurteilung aus Sicht der Lehrpersonen

Die Lehrpersonen-Skala "Selbstbeurteilung" misst, wie genau die Kinder aus Sicht der Lehrpersonen Selbstbeurteilungen vornehmen, ob die Selbstbeurteilung geübt wurde, ob die Lehrperson Hilfsmittel zur Selbstbeurteilung einsetzt und ob die Kinder in der Woche vor der Befragung eine Selbstbeurteilung vorgenommen haben (vgl. Tabelle 35). Die Auswertung zeigt, dass die Lehrpersonen mit den Kindern die Selbstbeurteilung einüben ($M=3.21$) und den Kindern auch eine präzise Selbstbeurteilung zutrauen ($M=3.36$). Die Mehrheit der Lehrpersonen hat in der Woche vor der Befragung mindestens eine Selbstbeurteilung durchgeführt ($M=2.91$).

*Tabelle 35. Skala "Selbstbeurteilung" aus Sicht der Lehrpersonen.
Itemnummern, Einzelitems, Mittelwerte, Standardabweichungen.*

Nr.	Item	M	SD
27	Die meisten Kinder wissen von sich recht genau, was sie können und was nicht.	3.36	.61
28	Ich habe mit den Kindern meiner Klasse die Selbstbeurteilung geübt.	3.21	.97
26a	In der letzten Woche, in der ich unterrichtet habe, waren die Kinder mindestens einmal in einer Situation, in der sie sich selbst mündlich oder schriftlich (bzw. zeichnerisch usw.) beurteilen mussten.	2.91	1.25
29	Bei der Selbstbeurteilung stützen sich die Kinder meiner Klasse auf Hilfsmittel (Kriterienliste, Kontrollraster usw.).	2.59	1.17
	Skala insgesamt	3.02	.67

Antwortformat: 4 (ja), 3 (eher ja), 2 (eher nein), 1 (nein)

Skalenkennwert: Cronbachs Alpha: .55; N=105

Die Bedeutung der Selbstbeurteilung ist gemäss Angaben der Lehrpersonen von Schulhaus zu Schulhaus unterschiedlich⁴⁵. Je mehr Lektionen eine Lehrperson unterrichtet, desto stärker gewichtet sie die Selbstbeurteilung⁴⁶.

Formen der Selbstbeurteilung im Unterricht

In den Interviews mit Lehrpersonen lassen sich im Wesentlichen drei verschiedene Varianten der Selbstbeurteilung ausmachen (vgl. Tabelle 36).

Tabelle 36. Varianten der Selbstbeurteilung aus Sicht der Lehrpersonen

Varianten der Selbstbeurteilung	
1.	Selbstkontrolle am Ende einer Arbeit
2.	Formative Selbstbeurteilung am Ende einer Unterrichtssequenz (Lektion, Arbeitsblatt, Halbtag, Wochenplan, Wochenrückblick, Klassenrat, Lernkontrolle usw.)
3.	Summative Selbstbeurteilung im Vorfeld des Elterngesprächs im Sinne einer Vorbereitung des Kindes (Gesprächsgrundlage)

Zum Zwecke der Selbstbeurteilung werden verschiedene Instrumente und Formen eingesetzt (vgl. Tabelle 37).

⁴⁵ $F_{(df=12)}=2.25^*$

⁴⁶ $r_{(n=103)}=.31^{***}$

Tabelle 37. Mündliche und schriftliche Formen der Selbstbeurteilung.

Schriftliche Formen der Selbstbeurteilung	Mündliche Formen der Selbstbeurteilung
Bei den schriftlichen Formen der Selbstbeurteilung wird insbesondere zwischen Schätzskalen und frei formulierten Selbstbeurteilungen unterschieden.	Häufig finden auch mündliche Selbstbeurteilungen statt (mit der Lehrperson, in Gruppen- und Partnerarbeit oder im Klassenverband).
Schätzskalen decken die verschiedenen Kompetenzbereiche und Fächer (bzw. Lernziele) ab. Teilweise wurden diese differenzierten Bogen im (Stufen-) Team erstellt; gewisse Lehrpersonen setzen hingegen lieber ihre eigene Version des Bogens ein. Die Ausgestaltung des Bogens ist relativ unterschiedlich (Zeichnungen, Smilies, Symbole usw.). Auf der Unterstufe brauchen die Kinder bei der Bearbeitung dieser Bogen viel Betreuung, u.a. weil sie ihre Motivation für bestimmte Fächer mit ihrer Fachleistung verwechseln.	Mündliche Selbstbeurteilung wird von einigen Lehrpersonen im Unterricht sehr oft eingesetzt, z.B. auch wenn Disziplinprobleme auftreten oder wenn eine grössere Einheit abgeschlossen ist. Die Lernenden schliessen die Augen, während die Lehrperson einige Fragen stellt, die Kinder antworten z.B. mit Handzeichen (die von der Lehrperson anschliessend zur Individualisierung genutzt werden) oder im Rahmen eines "Blitzlichtes". In der Wochenvorschau oder -rückschau wird ebenfalls gelegentlich eine Reflexionsphase integriert, soziale Themen werden teilweise im Klassenrat reflektiert. Ausserdem holen sich Lehrpersonen oft mündliche Rückmeldungen zu ihrem Unterricht ein, was ebenfalls einen Selbstoffenbarungsaspekt beinhaltet.
Einzelne Lehrpersonen üben schon ab der zweiten Klasse an der frei formulierten Selbstbeurteilung der Kinder. Dabei brauchen die Kinder aber eine gezielte Unterstützung, z.B. indem Beurteilungskriterien und Bezugsnormen geklärt werden. Teilweise werden Selbstbeurteilungen von jüngeren Kindern auch gezeichnet.	

Die Handhabung und Einbettung der Selbstbeurteilungsinstrumente ist sehr individuell, es können hier nur einzelne ausgewählte Varianten skizziert werden (vgl. Tabelle 38).

Tabelle 38. Einbettung der Selbstbeurteilung.

Varianten der Einbettung der Selbstbeurteilungsinstrumente
<ul style="list-style-type: none"> • Einzelne Lehrpersonen vereinbaren vor gewissen Sequenzen mit den Kindern Kriterien für die Selbstbeurteilung, auf die anschliessend in der Selbstbeurteilung wieder Bezug genommen wird. • Gelegentlich legen Lehrpersonen zur Vorbereitung der Selbstbeurteilung eine ältere und neuere Arbeit des Kindes nebeneinander, um die Fortschritte aufzuzeigen. • Anhand des Beurteilungsbogens oder anhand der frei formulierten Selbstbeurteilung kann das Kind gut ins Beurteilungsgespräch einbezogen werden. Am Beurteilungsgespräch werden in vielen Fällen Selbst- und Fremdbeurteilungsbogen verglichen. Bei gewissen Gesprächen nehmen Eltern ebenfalls einen ausgefüllten Beurteilungsbogen mit – z.T. einen Bogen, in dem sie Differenzen zur Selbstbeurteilung ihres Kindes bereits gekennzeichnet haben. Nach den Beurteilungsgesprächen können Eltern die Selbstbeurteilung des Kindes für ihre Dokumentation aufbewahren.

Im Zusammenhang mit der Selbstbeurteilung stellt sich die Frage, wie das Kind überhaupt zu einer Selbsteinschätzung gelangt. Aus der Auswertung der diesbezüglichen Antworten von Schülerinnen und Schülern resultierten die in Tabelle 39 genannten Informationsquellen der Selbstbeurteilung.

Tabelle 39. Informationsquellen der Selbstbeurteilung aus Sicht der Kinder.

Grundlagen der Selbstbeurteilung
<ul style="list-style-type: none"> • Lernkontrollen • eigenes Gefühl • zu schwierige und zu leichte Aufgaben bei Niveau-Angeboten (Wochenplan) • Selbstkorrektur • Vergleich mit Mitschülerinnen und Mitschülern • Rückmeldungen von Lehrpersonen, Eltern und Mitlernenden

Insbesondere lernen Schülerinnen und Schüler ihren Lernstand adäquat einzuschätzen, wenn sie oft Lernaufgaben auf verschiedenen Niveaus auswählen dürfen. "Wenn man sich brutal fest anstrengen muss, dann merkt man auch, ich kann es nicht gut" (Schüler). – "Ich sehe es beim Wochenplan, am Schluss bleibt übrig, was ich nicht so gut kann" (Schüler).

Qualität der Selbstbeurteilung

Die allermeisten der befragten Erwachsenen geben (z.T. verblüfft) an, dass die Selbstbeurteilung der Schülerinnen und Schüler meist sehr treffend sei – die Kinder seien sehr ehrlich und differenziert. Sie wissen aus dieser Sicht recht genau, was sie können und was nicht, aber sie können den Vergleich mit der Gesamtpopulation nicht herstellen und deshalb nicht wissen, ob sie z.B. am Gymnasium bestehen könnten.

Lehrpersonen, die im Unterricht oft Selbstbeurteilungen einsetzen, stellen fest, dass die Kinder vor dem Beurteilungsgespräch sehr gut Bilanz über ihren Lernprozess ziehen können; wurde dies unter dem Jahr nicht geübt, zeigen sich Kinder entsprechend unsicher. "Man kann nicht erst am Schluss kommen, sondern man muss mit kleinen Einheiten im Unterrichtsalltag anfangen" (Lehrperson). Wurde in der Unterstufe die Selbstbeurteilung intensiv geübt, können Lehrpersonen der Mittelstufe gezielter darauf aufbauen.

Verschiedene Kinder geben in den Interviews zu verstehen, dass ihnen eine absichtlich verfälschte Selbstbeurteilung nichts nütze, weil ihnen auf einer unzutreffenden Grundlage nicht geholfen werden könne. Deshalb vertrauen Eltern und Lehrpersonen stark auf die Selbstbeurteilung der Kinder. Oft seien die Kinder sogar sehr hart mit sich selber (insbesondere stärkere Schülerinnen und Schüler), weil es Mut brauche, zur Meinung zu stehen, ein Lernziel gut erreicht zu haben. Intelligenter und selbstbewusstere Schülerinnen und Schüler könnten sich angemessener und differenzierter beurteilen. Voraussetzung für eine adäquate Selbstbeurteilung sei aber eine hohe Lernzieltransparenz und das intensive Einüben der Selbstbeurteilung.

Einzelne Schülerinnen und Schüler zeigen bei der Selbstbeurteilung gelegentlich Mühe. Probleme, welche im Rahmen der Selbstbeurteilung entstehen, werden in Tabelle 40 aufgezeigt.

Tabelle 40. Probleme der Selbstbeurteilung aus Sicht der Lehrpersonen.

Probleme der Selbstbeurteilung

- Gewisse Kinder mogeln bei der Selbstbeurteilung, um sich vor der Lehrperson oder den Eltern besser darzustellen.
- Manche Kinder nehmen ihre Leistungen selektiv wahr (v.a. im Sport).
- Einzelne Kinder wollen sich selber etwas vormachen, z.B. weil es beim Selektionsverfahren schwierig ist, sich einzustehen, dass es nicht für die gewünschte Schulart reicht.
- Wenn ungeübte Kinder eine summative Selbstbeurteilung über das vergangene Semester vornehmen müssen, wird die Beurteilung ungenau.
- In gewissen Situationen replizieren Schüler z.T. stereotyp die Ansichten ihrer Eltern oder Lehrpersonen.
- Mädchen trauen sich aus der Sicht von Lehrpersonen gelegentlich weniger zu als Knaben.

Die Kinder-Fragebogenskala "Genauigkeit der Selbstbeurteilung" ermittelt, wie ehrlich die Selbstbeurteilung vorgenommen wird, wie genau die Kinder ihre Stärken und Schwächen kennen und wie genau sie sich beurteilen (vgl. Tabelle 41). Der Skalenmittelwert von 3.33 verweist auf eine hohe Genauigkeit der Selbstbeurteilung; insbesondere gehen die Kinder davon aus, dass sie ihre eigene Leistung sehr genau einschätzen können ($M=3.71$).

*Tabelle 41. Skala "Genauigkeit der Selbstbeurteilung" aus Sicht der Kinder.
Itemnummern, Einzelitems, Mittelwerte, Standardabweichungen.*

Nr.	Item	M	SD
23e	Schätzt du deine Schulleistung genau richtig ein?	3.71	.55
12	Wie ehrlich bist du, wenn du dich selbst einschätzt?	3.42	.64
21	Wie genau weisst du, was du gut kannst?	3.24	.66
22	Wie gut weisst du, was du noch lernen möchtest?	3.16	.73
	Skala insgesamt	3.33	.48

Antwortformat: kleinster Kreis 1; kleiner Kreis 2; grosser Kreis 3; grösster Kreis 4

Skalenkennwert: Cronbachs Alpha:.53; N=264

Aus Sicht der Lehrpersonen der Sekundarstufe I unterstützt SBSE die Qualität der Selbstbeurteilung jedoch kaum. Nur 31 % dieser Lehrpersonen geben an, dass SBSE zutreffende Selbstbeurteilungen der Jugendlichen (eher) unterstützt.

Häufigkeit der Selbstbeurteilung

Auf dem Hintergrund des hohen Stellenwertes der Selbstbeurteilung vermag es kaum zu erstaunen, dass sie im Unterricht relativ häufig praktiziert wird; in gewissen Schulen ist sie fest installiert.

Die Kinder-Skala "Häufigkeit der Selbstbeurteilung" erfasst, wie häufig sich ein Kind Gedanken über das Gelingen seiner Arbeit macht, wie oft die Lehrperson eine Selbstbeurteilung einfordert und wie oft eine schriftliche bzw. eine mündliche Selbstbeurteilung erfolgt (vgl. Tabelle 42). Die einzelnen Items dieser Skala divergieren relativ stark: Während sich die Kinder eher häufig Gedanken über das Gelingen ihrer Arbeiten machen ($M=3.02$), verfassen sie nur selten einen Text im Sinne einer Selbstbeurteilung ($M=1.87$). Mit einem Skalenmittelwert von 2.75 findet Selbstbeurteilung aus Sicht der Schülerinnen und Schüler gut mittelmässig häufig statt. Je jünger das Kind, desto häufiger nimmt es eine Selbstbeurteilung vor⁴⁷. Auf der Unterstufe liegt damit der Mittelwert bei 2.97, auf der Mittelstufe bei 2.53⁴⁸.

*Tabelle 42. Skala "Häufigkeit der Selbstbeurteilung" aus Sicht der Kinder.
Itemnummern, Einzelitems, Mittelwerte, Standardabweichungen.*

Nr.	Item	M	SD
10	Wie häufig überlegst du dir, wie dir eine Arbeit gelungen ist?	3.02	.73
17	Wie oft besprichst du mit jemandem, was du in der Schule gut kannst und was nicht?	2.67	.81
11	Wie häufig will deine Lehrerin wissen, wie du dich selbst einschätzt?	2.55	.80
16	Wie oft musst du in einem kurzen Text aufschreiben, was du in der Schule gut kannst und was nicht?	1.87	.90
	Skala insgesamt	2.75	.69

Antwortformat: kleinster Kreis 1; kleiner Kreis 2; grosser Kreis 3; grösster Kreis 4

Skalenkennwert: Cronbachs Alpha:.50; N=263

Abschliessend muss hier festgehalten werden, dass vereinzelte Lehrpersonen kaum Schüler-Selbstbeurteilungen durchführen. Als Gründe dafür werden der damit verbundene Bürokrati-

⁴⁷ $r_{(n=537)}=-.28^{***}$

⁴⁸ $t_{(df=466)}=7.82^{***}$

tismus, die Schonung der Nerven der Lehrperson oder der Vorrang der Fremdbeurteilung genannt.

4.2.3.6 Beurteilungsinstrumente und -hilfsmittel

Die Lehrpersonen freuen sich gemäss Aussagen in den Interviews über gute Vorschläge für Beurteilungsinstrumente, möchten aber nicht auf den Einsatz eines bestimmten Instruments verpflichtet werden. Sie schauen sich im Schulhaus und extern nach bestehenden Instrumenten um, entwickeln schliesslich aber oft ihr eigenes System. Dies wird als grosse Freiheit, Herausforderung – und teilweise auch als Überforderung – wahrgenommen. Das Fehlen eines effizienten Instruments zur Beurteilung der Schülermitarbeit wird speziell bedauert.

Lehrpersonen stellen z.T. in (Stufen-) Gruppen Beurteilungsinstrumente her, legen im Schulhaus Sammlungen solcher Instrumente an und wählen anschliessend situativ ein für die jeweilige Klasse geeignetes Instrument aus. Ständig werden neue Formen ausprobiert; einige Lehrpersonen suchen nach einer unerreichbaren Idealform. Erfahrene Lehrpersonen schätzen solche Freiheiten und Abwechslungsmöglichkeiten: So unterschiedlich und individuell wie der Unterricht sei, so verschieden sollten auch die Instrumente sein, weil die Beurteilung ein Spiegel des Unterrichts sei. Die Konstruktion eines einheitlichen Universalinstruments sei unmöglich, weil Lernstand, Fortschritte, Motivation, Massnahmen usw. nicht zugleich aufgezeigt werden könnten.

Im Folgenden werden Beurteilungshilfsmittel wie Computerprogramme, schulinterne Vergleichsarbeiten, Orientierungsarbeiten, Klassencockpit, schriftliche Fixierungen der summariven Beurteilung oder das Portfolio genauer vorgestellt.

Computerprogramme

Ein relativ verbreitetes Computerprogramm unterstützt die Lehrpersonen bei der Leistungsrückmeldung an die Eltern. In gewissen Schulen ist dieses Programm (auf der Mittelstufe) fast flächendeckend im Einsatz, wobei z.T. nur gewisse Möglichkeiten des Programms genutzt werden. Da der Unterrichtsstoff bei älteren Schülerinnen und Schülern vielfältiger und komplexer wird, hilft die Computergrafik, die Komplexität der Beurteilung für die Eltern zu reduzieren und anschaulich darzustellen. *"Ich habe gemerkt, dass mir ein Diagramm weiterhilft, da können die Eltern sehen, wie das Kind die verschiedenen Lernkontrollen absolviert hat"* (Lehrperson).

Ergebnisse von Lernzielkontrollen werden in dieses Programm eingegeben und in Säulendiagramme transformiert (auf Kommastellen genau wird angegeben, wie viele Prozente der Lernziele erreicht wurden). Die Eltern ersehen daraus pro Lernkontrolle (aber auch insgesamt) die Leistung ihres Kindes, das zu erreichende Lernziel sowie den Klassenmittelwert. Gemäss verschiedenen Aussagen interessieren sich Eltern brennend für diese vergleichende "Statistik". Die Eltern schätzen insbesondere die visuelle Erfassung des kindlichen Lernstandes. Dieses Programm ermöglicht zudem die Erstellung von Ranglisten; einzelne Lehrpersonen nutzen diese Möglichkeit zu ihrer eigenen Information, andere teilen die Rangpositionen den Eltern mit. Den Eltern geben solche Hinweise (insbesondere die Mittelwerte), jene "Sicherheit", die sie sich wünschen. *"Mit den Statistiken hat man einen besseren Überblick"* (Eltern). Kritisiert wird von Elternseite, dass sie diese Diagramme nach dem Gespräch nicht nach Hause nehmen können. Ausserdem schlagen sie vor, in diesen Diagrammen die Bereiche "Gymnasium" sowie "Realschule" kenntlich zu machen.

Schulinterne Vergleichsarbeiten

16% der Primarlehrpersonen stellen anlässlich der Beurteilungsgespräche klassenübergreifende Vergleichsarbeiten (eher) in den Mittelpunkt. Schulhausinterne Vergleichsaufgaben werden von den Lehrpersonen vor Ort selber entwickelt und in den Parallelklassen gleichzeitig durchgeführt. Sie sind in grösseren Schulen (mit Parallelklassen) die Regel. Vergleichende Prüfungen werden zumeist in den klassischen, gut messbaren Schulfächern und -bereichen vorgenommen (Diktat, Grammatik, Mathematik) und kaum in mündlicher Kommunikation oder Aufsatz.

Eine einzelne Schule berichtet, dass bereits *vor* schulinternen Vergleichsprüfungen die Beurteilungsskala festgelegt und gegenüber den Kindern transparent gemacht werde. Nach der Prüfung zeigt die Lehrperson den einzelnen Kindern ihren klassenübergreifenden Rangplatz auf. *"Mich im Vergleich zu den andern zu sehen, finde ich eigentlich nicht so wichtig, denn ich lerne ja eigentlich für mich und nicht für die andern. Die andern sind mir eigentlich ganz egal. Ich versuche einfach das beste zu machen"* (Schüler). Andere Schülerinnen und Schüler schätzen diesen schulinternen Vergleich: *"Bei uns gibt es Vergleichsprüfungen. Dann sieht man, wo man im Vergleich mit allen 5. Klässlern steht"* (Schüler). Vergleichsarbeiten zeigen sich v.a. für junge Lehrpersonen ohne grosse Stufenerfahrung als wichtiges Element im Zuweisungsprozess, auf das sie sich stark abstützen.

Den Eltern geben schulinterne Vergleichsaufgaben eine gewisse Sicherheit bei der Selektion: *"Da machen alle drei Lehrpersonen die Beurteilung gleich. Man kann dann nicht sagen, man habe einen strengen Lehrer oder nicht. Das finde ich sehr gut"* (Eltern). Aufgrund des hohen Stellenwertes, den Eltern diesen vergleichenden Prüfungen beimessen, stören sich einige entsprechend, wenn Lehrpersonen diese nicht in ihrem Sinne handhaben (vgl. Tabelle 43).

Tabelle 43. Kritik der Eltern bezüglich schulinterner Vergleichsarbeiten.

Eltern stören sich bezüglich schulinterner Vergleichsarbeiten, wenn ...

- vergleichende Beurteilungen aufgrund einer einzigen (von der Tagesform abhängigen) Prüfung zum Semesterende vorgenommen werden.
- verschiedene Lehrpersonen die Korrekturen und Beurteilungen unterschiedlich handhaben.
- Lehrpersonen Prüfungssituationen wenig üben.
- die Leistungen der Kinder in diesen Prüfungen sehr instabil sind.

Oft kennen die Kinder nach Vergleichsaufgaben die Klassenleistungen der verschiedenen Klassen ihres Schulhauses. Einzelne Eltern vermuten deshalb, dass solche Vergleichsaufgaben einen enormen Druck auf die Lehrpersonen ausüben, weil dadurch auch die Lehrpersonen einem Wettbewerb ausgesetzt werden. Wenn Lehrpersonen diesen Druck an die Klasse weitergeben, leiden gemäss diesen Erfahrungen v.a. die schwächeren Kinder, weil hauptsächlich sie auf die Klassenleistung drücken.

Orientierungsarbeiten

Einige Lehrpersonen empfinden die vorgegebenen Orientierungsarbeiten als unangenehm für die Kinder, da diese Aufgaben unausweichlich seien, aufbewahrt würden und nicht wiederholt werden könnten, selbst wenn sie schlecht ausgefallen sind. Andere Lehrpersonen schätzen an diesen Vergleichsaufgaben die sich ergebenden selektionsrelevanten Informationen. Solche Lehrpersonen fordern mehr Orientierungsarbeiten, weil sie dadurch im Zusammenhang mit

der Selektion eine Entlastung erfahren. Einige Schulen konzentrieren die Orientierungsaufgaben auf wenige Tage oder Wochen, andere Schulen verteilen sie über ein ganzes Semester.

Über den Stellenwert der Orientierungsarbeiten sind sich die Befragten nicht einig. Gewisse Schülerinnen und Schüler sowie auch Eltern geben an, dass vergleichende Orientierungsaufgaben für den Übertritt in die Sekundarstufe I entscheidend seien. Andere Eltern wiederum argumentieren, Orientierungsaufgaben seien nicht mehr so bedeutsam wie früher, sie würden heute lediglich dazu dienen, die eigentlich bereits getroffenen Entscheidungen zu validieren. *"Die einen 5.-Klass-Lehrer machen es so, die anderen so"* (Mutter).

Klassencockpit

Einige Klassen nehmen am St. Galler Projekt "Klassencockpit" teil. Beim Klassencockpit handelt es sich um einen gross angelegten, klassenübergreifenden Leistungsvergleich. Gibt die Lehrperson die Prüfungsergebnisse in die Internet-Datenbank ein, so erhält sie einen an der grossen Population geeichten Klassendurchschnitt sowie eine Note pro Kind. Die Meinungen der Lehrpersonen zu diesem Projekt divergieren deutlich. Auch einzelne Eltern sind über das Klassencockpit informiert, sie sind sich – analog zu den Lehrpersonen – ebenfalls uneinig über die Bewertung dieses Beurteilungsinstruments (vgl. Tabelle 44).

Tabelle 44. Argumente pro und contra Klassencockpit aus Sicht der Lehrpersonen und Eltern.

	Pro	Contra
Lehrpersonen	<p>Einige Lehrpersonen argumentieren, die Ergebnisse des Cockpits seien ihnen eine Argumentationshilfe gegenüber den Eltern, da das Kind mit einer grösseren Gruppe von Kindern verglichen wird. Diese Lehrpersonen finden die Resultate aussagekräftig, da sie weitgehend lehrmittelunabhängig sind und laufend verbessert werden. Geschätzt wird von diesen Lehrpersonen, dass sie bezüglich Mathematik und Deutsch eine Standortbestimmung ihrer Klasse vornehmen können – einzelne Lehrpersonen teilen den Kindern auch die erzielten Noten mit.</p>	<p>Andere Lehrpersonen stehen dem Cockpit ablehnend gegenüber – sie haben entweder nicht mitgemacht oder die Ergebnisse nicht ins Übertrittsgespräch einfließen lassen. Diese Lehrpersonen argumentieren, dass damit die Idee der erweiterten Schülerinnen- und Schülerbeurteilung untergraben werde. Ihnen sei vor Jahren vom Schulamt gepredigt worden, sie dürften die Schülerinnen und Schüler weder benoten, noch miteinander vergleichen. Mit dem vom gleichen Schulamt unterstützten Klassencockpit hielten nun Vergleiche und Noten durch die Hintertür wieder Einzug in die Schule. Moniert wird außerdem, dass bei der Einführung des Klassencockpits nirgends dessen Idee bzw. Zweck erwähnt worden sei.</p>
Eltern	<p>Von Seiten einiger Eltern wird geschätzt, dass der Vergleich mit einer grösseren Gruppe von Kindern eine gewisse Sicherheit gäbe – auch der Vergleich mit der Schweiz wird als interessant empfunden. Für die Eltern ist aber das Klassencockpit nicht die wesentliche Grundlage für den Übertrittsentscheid, zumal der Entscheid teilweise schon vor Teilnahme am Cockpit gefallen sei. Die Ergebnisse seien eher eine Bestätigung für den Entscheid.</p>	<p>Die Kinder gewisser Eltern haben mit dem Klassencockpit ernüchternde Erfahrungen gemacht, weil plötzlich andere Beurteilungsmassstäbe angelegt wurden. Dadurch sei in der Klasse eine viel grössere Streuung der Leistungen entstanden als bei anderen Lernkontrollen. Die Kinder seien sich solch strenge Beurteilungen, so lange, textintensive Aufgaben schlüssig nicht gewohnt. So wurden viele Kinder stark verunsichert und gestresst.</p>

Von den Kindern ist zu erfahren, dass diese Aufgaben keinen Spass machten. Sie hätten zwar keine Angst gehabt, nicht viel Druck verspürt und ihr Bestes gegeben; die Prüfungen seien aber umfangreicher und schwerer als sonst gewesen und zudem strenger beurteilt worden. Sie hätten nie Gelegenheit gehabt, solche Aufgaben und Prüfungsformen zu üben. Scharf kritisiert wird von dieser Seite, dass die Cockpitaufgaben z.T. an wenigen aufeinanderfolgenden Tagen konzentriert durchgeführt wurden.

Schriftliche Fixierung der summatischen Beurteilung

Die geringe bzw. fehlende Schriftlichkeit des Beurteilungsverfahrens wird in den Interviews von vielen Eltern, aber auch von Lehrpersonen kritisiert. Fast stereotyp lautet die entsprechende Formulierung, man halte nach dem Beurteilungsgespräch "*nichts in der Hand*". Eine präzisere, schriftliche Dokumentation sei v.a. bei schwächeren Kindern mit Schulproblemen wichtig für die Eltern. Als Gründe für eine schriftliche, summative Beurteilung führen Eltern die Argumente aus Tabelle 45 an.

Tabelle 45. Argumente der Eltern für die Einführung einer schriftlichen, summatischen Beurteilung.

Gründe der Eltern für schriftliche, summative Beurteilungen

- der Inhalt des mündlichen Beurteilungsgesprächs geht mit der Zeit vergessen, v.a. wenn Eltern mehrere Kinder haben
- wenn nur ein Elternteil am Beurteilungsgespräch teilnehmen kann, hat der andere Elternteil ein Informationsdefizit (bzw. eine subjektiv gefärbte selektive Zusammenfassung des Gesprächs)
- der Verlauf der Primarschulzeit kann später nicht mehr rekonstruiert werden (fehlende Verlaufskontrolle), was sich z.B. bei späteren Problemen rächen kann (gerichtliche Gutachten im Rahmen jugandanwaltschaftlicher Abklärungen usw.)
- Besuche aus dem Ausland (Verwandte, Bekannte) fragen nach einem Zeugnis, das nicht vorgelegt werden kann
- das Kind braucht handfeste Motivation und Gedankenstützen
- wenn Kinder ständig wechselnde Lehrpersonen haben (Krankheit, Berufswechsel, Schwangerschaft usw.) überblickt eine einzelne Lehrperson nur wenige Wochen / Monate der Entwicklung
- viele Lehrpersonen legen den Eltern am Gespräch grafische Übersichten (Diagramme) vor; es wäre ohne grossen Aufwand möglich, diese zu kopieren und auszuhändigen
- der Informationsfluss zur späteren Lehrperson soll ermöglicht werden
- ein schriftlich festgehaltener Entwicklungsverlauf würde als Basis der Zusammenarbeit zwischen Lehrperson und Eltern dienen
- die Meinung der Eltern wird nirgends dokumentiert, wenn kein Gesprächsprotokoll angefertigt wird
- Schutz der Lehrperson

Als besonderes Ärgernis erleben einige Eltern (und Lehrpersonen), dass sie am Ende des Gesprächs ein "leeres" Formular unterzeichnen müssen. Das Formular enthält keine Beurteilung des Kindes, es bescheinigt lediglich die Durchführung des Beurteilungsgesprächs (Name des Kindes, Name der Schule, Absenzenzahl, Unterschriften von Eltern und Lehrperson). Eltern schlagen statt dessen die in Tabelle 46 dargestellten Formen vor. Form und präziser Inhalt eines solchen Dokumentes ist den Eltern aber weniger wichtig. Zentral ist ihnen eine schriftliche, summative Fremdbeurteilung ihres Kindes, die sie zu ihrer Dokumentation nach Hause tragen können. Einzelne Eltern haben für sich bereits eine Lösung gefunden, z.B. indem sie am Gespräch mitschreiben oder die Selbstbeurteilung des Kindes mit den Angaben der Lehrperson ergänzen und aufbewahren. Andere Eltern finden, sie bräuchten einfach noch etwas Zeit, um sich an die fehlende Schriftlichkeit zu gewöhnen.

Die meisten Lehrpersonen halten sich an die Vereinbarung, "*nichts nach Hause zu geben*". Einige dieser Lehrpersonen finden aber, es sollte ihnen freigestellt werden, den Eltern eine schriftliche Beurteilung abzugeben. Einzelne Lehrpersonen legen den Eltern am Gespräch ein leeres Formular vor, damit die Eltern selber auf der vorstrukturierten Vorlage mitschreiben können. "*So wehren wir uns dagegen, dass wir nichts abgeben dürfen, indem die Eltern halt selber aufschreiben, was wir ihnen diktieren*" (Lehrperson). Die allermeisten Eltern notieren sich aber nichts; bei ihnen kommt dies eher als unnötige bzw. überfordernde Diktat- oder Kopierübung an. "*Ich muss schreiben und hören, das ist schwierig*" (Eltern).

79% der Primarlehrpersonen finden es (eher) wichtig, dass die Ergebnisse des Beurteilungsgesprächs schriftlich festgehalten werden. Einzelne Lehrpersonen setzen sich deshalb über die bestehende Abmachung hinweg und geben den Eltern z.B. die Lernziele der Klassenstufe ab und kreuzen an, inwiefern die Lernziele erreicht wurden, was die Eltern sehr schätzen. Auch die Variante, die Arbeiten des Kindes in einem Ordner zu sammeln und den Eltern jederzeit zugänglich zu machen, wird praktiziert. Einige Lehrpersonen geben den Eltern diese (Prüfungs-) Arbeiten gebündelt nach Hause.

Nicht nur die Eltern, auch einige Lehrpersonen hätten gerne "*etwas in der Hand*". Viele spüren von den Eltern an den Beurteilungsgesprächen einen starken Druck in dieser Richtung. Diese Lehrpersonen möchten mehr Schriftlichkeit, damit sie die Leistung der Kinder gegenüber den Eltern besser dokumentieren können: "*Sie stehen in der Luft, sie wissen nicht, wo das Kind wirklich steht, sie haben zu wenig Handfestes*" (Lehrperson). Insbesondere, wenn es im Zusammenhang mit der Selektion "*hart auf hart*" gehe, würden sich viele Eltern nicht mehr mit mündlichen Worten begnügen, sondern nach schriftlichen Zahlen, Visualisierungen oder Beweisen verlangen. Gut die Hälfte der Mittelstufen-Lehrpersonen findet in der Fragebogenerhebung, dass das Fehlen einer Dokumentation der ganzen Schullaufbahn die Selektion am Ende der 5. Klasse (eher) erschwere.

Gemäß Lehrpersonen-Angaben aus den Interviews können Beobachtungen zum Arbeitsverhalten nur mündlich erzählt werden, die Eltern müssten den Lehrpersonen einfach glauben. Für die Lehrpersonen sei es unter den momentanen Umständen generell schwierig, eindeutige Beweise vorzulegen. Ohne schriftlich festgehaltene summative Beurteilung könnten die Eltern aber nach einem Lehrerwechsel bisherige Probleme bestreiten. Und selbst ohne einen Lehrerwechsel könnten Eltern fälschlicherweise behaupten, beim letzten Gespräch habe die Lehrperson etwas anderes vertreten, ohne dass sich die Lehrperson gegen solche Verleumdungen schützen könne. Lehrpersonen schlagen deshalb die in Tabelle 46 dargestellten Varianten vor.

Tabelle 46. Wünsche der Eltern und Lehrpersonen bezüglich der Form einer schriftlichen Beurteilung.

Wünsche von Eltern	Wünsche von Lehrpersonen
<ul style="list-style-type: none"> • ein offizielles Formular mit einem Gesprächsprotokoll einführen, das auch Einwände und Meinungen der Eltern enthält (und dieses Protokoll an künftige Lehrpersonen weiterleiten) • einen schriftlichen Bericht über die aktuelle Entwicklung und eingeleitete Fördermassnahmen einführen • spätestens ab der dritten bzw. vierten Klasse etwas Schriftliches abgeben • die von einzelnen Lehrpersonen am Gespräch präsentierten Diagramme/Grafiken aushändigen • Noten • einen Brief an das Kind bzw. die Eltern verfassen • die Vorbereitungsnotizen der Lehrperson (oder eine Zusammenfassung davon) nach dem Gespräch abgeben • nur Abweichungen in den Beurteilungen zwischen Eltern und Lehrperson schriftlich festhalten • nur die vereinbarten Fördermassnahmen schriftlich festhalten 	<ul style="list-style-type: none"> • Beurteilungsbogen abgeben • ein landesweites, einheitliches, schriftliches Beurteilungssystem entwickeln • eine zusammenfassende Übersicht über die einzelnen Lernkontrollen abgeben • Leistungen schriftlich visualisieren • Noten • Klassenrangliste abgeben • Brief an das Kind • den Lehrpersonen die Freiheit lassen, ob bzw. was sie schriftlich abgeben wollen • Schriftlichkeit als Ergänzung zum Gespräch (nicht als Ersatz)

Die Idee der Eltern, ein Gesprächsprotokoll zu führen, wird von Lehrpersonen als zu aufwändig bezeichnet. Außerdem möchten sie nicht das Gespräch führen und gleichzeitig mitschrei-

ben. Von einigen Lehrpersonen wird aber nachdrücklich gefordert, dass vom Schulamt möglichst schnell eine Entscheidung zugunsten der Schriftlichkeit der Beurteilung gefällt werden soll. Sie hoffen, dass damit nicht allzu viel Mehraufwand verbunden sein wird und dass die Bedürfnisse der Eltern tatsächlich abgedeckt werden.

Andere Lehrpersonen finden es schade, dass das Schulamt dem Druck von Eltern so schnell nachgibt. Sie geben zu bedenken, gerade eine schriftliche Beurteilung würde wieder viel Interpretationsspielraum eröffnen. Wird etwas Schriftliches abgegeben, würde das Gespräch über das Zustandekommen der Leistungen nicht mehr im Mittelpunkt stehen. Eine schriftliche Beurteilung sei ausserdem unnötig, weil Eltern am Gespräch oder auch später jederzeit nachfragen könnten, wenn Unklarheiten bestehen. Eltern könnten schriftliche Belege ausserdem im Hinblick auf die Selektion missbrauchen.

Einzelne Lehrpersonen der Real- oder Oberschule machen im Rahmen offener Fragebogenfragen das fehlende schriftliche Zeugnis für die geringere Sachkompetenz der Schülerinnen und Schüler (mit-) verantwortlich. Aus dieser Sicht sendet die Primarschule durch das fehlende Zeugnis falsche Signale aus: *"Schüler und Eltern bekommen kein Zeugnis in die Hand; es ist also nicht so wichtig. Auch ein Abschlusszeugnis fehlt. Leistung ist ja nicht so wichtig"* (Reallehrperson). Aus dieser Optik stellt die fehlende Schriftlichkeit eine Entmündigung der Eltern und Kinder dar.

Portfolio

41% der Primarlehrpersonen geben im Fragebogen an, ein Portfolio zu verwenden. Auf der Unterstufe versucht eine einzelne Schule die Beurteilung in Richtung Portfolio weiter zu entwickeln. Die Idee besteht hier darin, anhand ausgewählter Dokumente eine Zusammenfassung der Beurteilung anzustreben. An anderen Schulen wird das Portfolio von Lehrpersonen eher im Sinne einer Erinnerung als einer Form der Beurteilung betrachtet und deshalb für die Beurteilung als ungeeignet bezeichnet. *"Ein Portfolio, das ist doch 'Gugugs', da habe ich eine Mappe, wo ein Aufsatz drin ist, und eine Zeichnung und ein Rechnungsblatt"* (Lehrperson). - *"Es artet aus in einem Portfolio, wo man auf jeder Stufe ein schriftliches Dokument des Kindes hinein legt, ein Foto usw., aber die Eltern wollen etwas Fassbares haben, bezogen auf die Leistung"* (Lehrperson). Im Weiteren wird von Lehrpersonen argumentiert, ein Portfolio sei nicht die gesuchte Lösung des Beurteilungsproblems, weil bereits heute Arbeiten der Kinder am Beurteilungsgespräch vorgelegt und besprochen würden.

4.2.3.7 Formen der Leistungsrückmeldung

Wird neben der Selbstbeurteilung auch eine Fremdbeurteilung vorgenommen, so muss diese dem Kind kommuniziert werden. Dabei lassen sich verschiedene Formen der Leistungsrückmeldung ausmachen, die im Folgenden beschrieben werden. Es handelt sich insbesondere um eine zweistufige (bipolare) Beurteilung, eine mehrstufige Beurteilung (z.T. mit Symbolen), um quantifizierte Leistungsrückmeldungen (Punkte, Fehler, Prozentwerte), um vergleichende Leistungsrückmeldungen (Mittelwerte, Rangplätze), Noten sowie um formative Rückmeldungen (das Beurteilungsgespräch wird ab Seite 72 separat thematisiert).

Bipolare Beurteilung: Erreicht vs. nicht erreicht

31% der befragten Primarlehrpersonen geben an, dass sie meistens nur mit den beiden Kategorien "erreicht" bzw. "nicht erreicht" beurteilen. Damit kommt in einzelnen Schulen bzw. bei einigen Lehrpersonen eine bipolare Beurteilung (erreicht/nicht erreicht) zum Einsatz, v.a. bei Lernkontrollen, die ein einzelnes, isoliertes Lernziel überprüfen. Einzelne Eltern geben an, ihnen sei v.a. die Information "erreicht" wichtig. "Erreicht" ist in den meisten Schulen bzw. bei

den meisten Lehrpersonen bei 80% der Punkte, was aber von Eltern und Lehrpersonen teilweise als eine zu anspruchsvolle Hürde bezeichnet wird.

Aus Sicht der Befragten hat dieses System sowohl positive als auch negative Seiten. Die Analyse der Argumente zeigt im Wesentlichen, dass die Stärken dieser Art der Beurteilung gleichzeitig auch als deren Schwächen ausgelegt werden können. So wird beispielsweise die Klarheit dieser Beurteilungsform auch als geringe Differenziertheit betrachtet (vgl. Tabelle 47). Aus diesen Gründen fordern einige Lehrpersonen, die heute in ihrem Schulhaus mit einem solchen bipolaren Beurteilungsmodell arbeiten, dass eine feinere Differenzierung eingeführt werden solle. Außerdem bemängeln sie, dass "nicht erreicht" eine negative Aussage mache, während die Note 3-4 immerhin eine positive Zahl darstelle.

Tabelle 47. Stärken und Schwächen der bipolaren Beurteilung mit "erreicht" bzw. "nicht erreicht" aus Sicht der Befragten.

Pro	Contra
• Klare Beurteilung, auch für Kinder	• Wenig differenzierte Beurteilung
• klares Signal zum Weiterüben bei "nicht erreicht"	• Fortschritte innerhalb des "nicht erreicht" (oder innerhalb des "erreicht" werden nicht sichtbar
• "nicht erreicht" rüttelt Eltern auf und animiert sie, genauer hinzuschauen bzw. Massnahmen zu treffen	• Druck verschwindet nicht, v.a. bei Kindern, die oft (knapp) nicht erreichen
• kein Druck für Kinder, die immer (oft) erreichen	• "Lernziel erreicht" hat hinsichtlich der Selektion nur eine geringe Relevanz
• Klare Abkehr von den Noten	• In schlecht quantifizierbaren Bereichen (Aufsatz, Zeichnen, Sozialkompetenz, Selbstkompetenz) kann diese Beurteilung kaum eingesetzt werden
	• Kinder, die das Lernziel nicht erreichen, nehmen die Beurteilung persönlich (menschliches Nichtgenügen)

Eltern schätzen es, wenn Lehrpersonen nicht nur das "nicht erreicht", sondern auch das "erreicht" verbal ausdifferenzieren.

Mehrstufige Beurteilungen (inkl. Beurteilung anhand von Symbolen)

Einigen Schulen und Lehrpersonen ist die bipolare Beurteilung für gewisse Zwecke zu wenig differenziert. Sie erweitern diese beiden Beurteilungsstufen zumeist auf drei bzw. vier Stufen, insbesondere für summative Lernkontrollen oder für prognostische Beurteilungen. Wird auf eine dreistufige Beurteilung abgestellt, so bedeutet dies meist, dass die Stufe "teilweise erreicht" eingeführt wird. An der dreistufigen Variante wird von Elternseite bemängelt, dass die mittlere Stufe "teilweise erreicht" eher zu positiv formuliert sei; Eltern würden zu lange nur "erreicht" heraushören und später unsanft erwachen. Bei vierstufigen Varianten wird die Beurteilung "erreicht" sowie "nicht erreicht" je nochmals unterteilt. V.a. auf der Unterstufe werden solche Beurteilungsstufen teilweise über Symbole ausgedrückt: Smilies, Sonnen und Regenwolken, Farben, + und -, mehr oder weniger Stücke eines Kuchens, eine mehr oder weniger blühende Pflanze (usw.). Einzelne Lehrpersonen beurteilen mit den bipolaren Stufen "erreicht" und "nicht erreicht", geben jedoch mit drei Symbolen an, wie lange das Kind für das Absolvieren der Lernkontrolle brauchte. Im Hinblick auf die Selektion wird die Stufe "erreicht" teilweise noch in vier weitere Stufen unterteilt (bzw. der lachende Smiley erhält zusätzlich einen Hut).

Schulen, die mit den vier Symbolen "++/+/--" arbeiten, setzen sich einer – teilweise massiven – Kritik durch die Eltern aus. Kritisiert wird, dass die vier Stufen einerseits schnell als Noten zu durchschauen seien, andererseits aber die Beurteilungen "-" und "--" sehr negativ konnotiert sind. Ausserdem würden einige Kinder die Symbole "-" und "--" auf ihre Person übertragen. Sogar gewisse Eltern sprechen in solchen Schulen bei ihren eigenen Kindern von "Minus-Schülern". *"Mein Kind hat sehr gelitten. Es begann dieses 'Minus' auf sich selber zu beziehen. Ich bin nicht gut, ich bin negativ, nicht bloss meine Leistung! Ich habe also gar keine Freude mit diesem ++ und diesem --"* (Eltern). Die meisten Eltern sehen dieses System deshalb als einen Rückschritt an, einzelne finden jedoch, es würde etwas weniger zum Vergleichen verführen als Noten. Vorgeschlagen wird von betroffenen Eltern eine Umstellung auf ++++/++/+/-/.

Lehrpersonen, die mit einer vierstufigen Skala beurteilen, stören sich nicht daran, dass ihre Beurteilungsform leicht in Noten umzurechnen ist. Sie empfinden die Notenabschaffung als von "oben übergestülpt" (Lehrperson). Im Sinne eines Diensts nach Vorschrift schafften sie die Noten formal ab, um diese durch ein notenähnliches System zu ersetzen. Teilweise unterstützen sie die Eltern beim Umrechnen in Notenwerte, indem sie eine Umrechnungstabelle mitliefern (++ = 6 / 5-6 usw.). Einzelne zeigen sich über das gegenüber den Noten weniger differenzierte, vierstufige Beurteilungsraster enttäuscht – Fortschritte könnten somit weniger gut aufgezeigt werden.

Quantifizierte Leistungsrückmeldungen (Punkte, Fehler und Prozentwerte)

Lehrpersonen, denen diese abgestuften Beurteilungen zu wenig differenziert sind, geben (z.T. zusätzlich) Punkte, Fehler bzw. Prozentwerte an. Diese Angaben werden hier in einem einzigen Unterkapitel zusammengefasst, weil es sich bei diesen Varianten um quantifizierte Leistungsrückmeldungen handelt. Im Gegensatz zu Rangplätzen und Mittelwerten orientieren sich Punkte, Fehler und Prozente aber an den Lernzielen und Aufgaben (und nicht an den Leistungen anderer Kinder).

In vielen Fällen erfahren die Kinder und Eltern nach einer Lernkontrolle die maximal erreichbare Punktzahl, die zur Lernzielerreichung erforderliche Punktzahl sowie die vom Kind tatsächlich erbrachten Punkte. Mit diesen Angaben lässt sich die erreichte Punktzahl auch in einen Prozentwert umrechnen, was teilweise bereits von der Lehrperson vorgenommen wird – insbesondere bei summativen Lernkontrollen. *"Ich habe dann auch gesagt, für das Gymnasium müssen mindestens 80 Prozent vorhanden sein, und am Schluss ist es nichts anderes als Noten"* (Lehrperson). Und genau dies wird von einzelnen Lehrpersonen kritisiert: *"So, wie wir es machen, ist es nicht konsistent, denn der Druck ist immer noch vorhanden. Und auch bei mir ist im Hinterkopf, der hat jetzt 70 Prozent erreicht, das entspricht dieser und jener Note"* (Lehrperson). Dass Prozente und Punkte einen Notenersatz darstellen, ist auch den Schülerinnen und Schülern klar: *"Die Punktzahl ist eigentlich die Note"* (Schüler). Einzelne Lehrpersonen finden aber, Prozentwerte seien für die Kinder motivierender als Noten. Auch Eltern rechnen die Punktzahl oft in Noten um.

Hat das Kind das Lernziel erreicht, so interessieren sich Eltern für die *Differenz* zwischen erreichter Punktzahl und maximaler Punktzahl, während die Kinder mit dem erreichten Lernziel oft zufrieden sind. Ist das Lernziel *nicht* erreicht, so wird die Differenz zwischen erreichter Punktzahl und zur Lernzielerreichung erforderlicher Punktzahl fokussiert. Neben diesen Punkt- bzw. Prozentzahlen wünschen die Eltern aber zumeist weiterführende Erklärungen der Lehrperson. *"Ich würde eine Kombination von beidem nicht schlecht finden: Prozente und ein schriftlicher Kommentar"* (Eltern). Schreiben Lehrpersonen nur Punkte, Fehler und Prozente

auf eine Lernkontrolle, beschweren sich einzelne Eltern darüber, dass ihnen der Klassenmittelwert fehle.

Vergleichende Rückmeldungen (Mittelwerte und Rangplätze)

Punkte, Fehler und Prozente eignen sich, um Mittelwerte (der Klasse, der Schule, des Landes usw.) zu errechnen oder Rangplätze anzugeben. Mittelwerte und Rangplätze werden hier im gleichen Unterkapitel dargestellt, weil es sich dabei um zwei Ausdrucksformen der Sozialnorm handelt (Leistungsvergleiche). Viele Lehrpersonen sind sich bewusst, dass die damit ausgedrückte Sozialnorm einen Gegenpol zur förder- und lernzielorientierten Schülerbeurteilung darstellt. Die Nachfrage der Eltern nach diesen Informationen und der damit durch die Eltern ausgeübte Druck auf die Lehrperson, ist aber immens. *"Die Eltern wollen nicht wissen, ob das Kind die Satzzeichensetzung kann, sie wollen eine Leistungstabelle, eine Übersicht über den Klassendurchschnitt"* (Lehrperson). Wer diesem Druck standhält und gemäss Weisung rein lernzielorientiert beurteilt, wird von den Eltern als "schlechte Lehrperson" angesehen, wer sich jedoch über die Philosophie von SBSE hinwegsetzt und Vergleiche anstellt, gilt als "guter Lehrer". Dieses Dilemma ist für Lehrpersonen nicht einfach zu ertragen.

Einige Lehrpersonen, die mit Mittelwerten arbeiten, haben den Kindern erklärt, wie Mittelwerte errechnet werden. Die Kinder wissen, dass diese klassen- und schulinternen Vergleiche für die Selektion relevant sind. *"Bei uns gibt es Säulen, wenn sie höher sind, dann ist man gut, dann kommt man ins Gymnasium, wenn man ganz unten ist, kommt man in die Oberschule"* (Schüler). Wird der Klassendurchschnitt angegeben, so stören sich die Kinder kaum mehr an Fehlern, so lange sie über dem Klassendurchschnitt liegen.

Noten

Eine spezielle Form der Rückmeldung – die sich ebenfalls an der Sozialnorm orientiert – sind die Noten. Obwohl die Abschaffung der Noten nicht das ursprüngliche Ziel von SBSE war, kam dieser Wunsch im Projektverlauf auf und wurde schliesslich umgesetzt. Noch heute wird das aktuelle Beurteilungssystem von den Beteiligten oft am Notensystem gemessen. Deshalb finden sich in den Interviews enorm viele Bezüge zur Notenbeurteilung, wobei die Ansichten stark divergieren. Gewisse Argumente können je nach Standpunkt sowohl als pro- als auch als contra-Argumente verstanden werden. In Tabelle 48 werden die Argumente *aus der Perspektive der Befragten* aufgeführt.

Verkürzt ausgedrückt, beziehen sich die Argumente *für* Noten auf Stichworte wie: Klarheit, Tradition, Einfachheit, Einheitlichkeit, Akzeptanz, Unterstützung des Selektionsprozesses, Motivation und (wünschenswerten) Druck sowie Zukunftsbedeutung. Offen oder zwischen den Zeilen kristallisiert sich ein oft genannter Favorit unter diesen Argumenten heraus: Noten dienen Eltern als leicht verständlicher Frühindikator für Defizite, die im Hinblick auf die Selektion privat aufgearbeitet werden müssen. Aussagen *gegen* Noten zielen auf Argumente wie: Noten- und Leistungsdruck, geringe Lernziel- und Förderorientierung, Undifferenziertheit, Manipulierbarkeit, Notengläubigkeit, Unmenschlichkeit sowie extrinsische Motivation. Auf der Unterstufe kann sich kaum jemand unter den Befragten eine Notenbeurteilung vorstellen. Hingegen ist sich eine Mehrheit darin einig, dass eine quantifizierte Leistungsbeurteilung der Selektion dienlich ist.

Ist das Beurteilungssystem allzu leicht in Noten umzurechnen, fragen sich einige Eltern über den Sinn der Neuerung. *"Für mich ist das von aussen wie eine verbrämte Note. Es ist eine andere Skalierung. Ob es eine Fünf ist oder 80%, ich sehe keinen Unterschied"* (Eltern). Lehrpersonen haben auch Schwierigkeiten, den Kindern die Abschaffung der Noten zu erklären,

wenn sie selber nicht hinter dieser Neuerung stehen. "*Man sagt nicht mehr Noten, aber es sind eigentlich doch noch Noten*" (Schüler).

Tabelle 48. Argumente pro und contra Noten aus Sicht der Befragten.

Pro		Contra
<ul style="list-style-type: none"> • Noten sind klar (klarer als Worte, holen Eltern in die Realität, geben Halt, zeigen auch starken Kindern ihre Position, werden von Eltern verstanden) • Noten haben Tradition und sind erwünscht (von Eltern, Kindern, Geschwistern, Verwandten) • Noten sind einfach und damit arbeitserleichternd (bei der Datenerhebung, Verwaltung und Kommunikation gegenüber Eltern und Kind) • Noten unterstützen die Selektion (z.B. bei schlechter Beziehung Lehrperson-Eltern, hohe Akzeptanz bei den Eltern durch die Klarheit) • Noten waren im ganzen Land einheitlich (und konnten deshalb verglichen bzw. in Geld umgemünzt werden) • Noten dienen Eltern als Frühindikator für Defizite, die im Hinblick auf die Selektion privat noch aufgearbeitet werden müssen • Früher oder später wird das Kind unweigerlich mit Noten konfrontiert, also besser schon Ende Primarschule damit beginnen, um einen Schock zu vermeiden • Noten bieten Motivation und geben wünschenswerten Druck • Noten wurden nie inhuman eingesetzt (d.h. mit Gesprächen begleitet, es wurden keine schlechten Noten erteilt) 		<ul style="list-style-type: none"> • Noten bringen Vergleich, Neid, Spott, Konkurrenz, Druck und Stress (auch für die Eltern) • Noten sind eine sehr undifferenzierte Beurteilung, bieten eine trügerische Sicherheit und zeigen weder die konkreten Probleme noch deren Lösungsmöglichkeiten • Noten sind extrem manipulierbar und werden so verschieden gehandhabt, dass ihre Aussage wertlos ist • Noten sind abschreckend, "knallhart", asozial und inhuman (Kinder dürfen nicht auf eine Ziffer reduziert werden, weil das Individuum mit seiner Persönlichkeit verloren geht) • Noten dienen nur der extrinsischen Motivation, z.B. indem sie in Geld umgemünzt werden • Noten verleihen der Lehrperson eine ungebührliche Macht, weil Eltern und Gesellschaft zu notengläubig sind • Noten sind nicht genügend lernzielbezogen, förderorientiert und pädagogisch wirksam (Fortschritte können kaum aufgezeigt werden) • Der Übergang zur Notenbeurteilung ist kein Problem • Ohne Noten ist ein umfassenderes Gespräch möglich (für das sich auch Eltern von starken Schülern interessieren) • Wer nie Noten hatte, wünscht sich keine, außer das Umfeld mache in dieser Richtung Druck • Einige Lehrpersonen fühlen sich mit der Notenbeurteilung nicht wohl

Von gewissen Eltern wird vorgeschlagen, die Noten wieder einzuführen, aber die Noten lernzielorientiert zu erteilen und die Elterngespräche ihrer Förderorientierung wegen zu belassen. Einige der Befragten wünschen sich ab einer bestimmten Klasse eine Kombination von SBSE mit Noten – je nach dem ab der zweiten, dritten, vierten oder fünften Klasse. Andere wehren sich vehement gegen diese Idee: "*Dann stimmt es bei mir gar nicht mehr*" (Lehrperson).

Formative Rückmeldungen im Unterricht

Viele Lehrpersonen ergänzen oder ersetzen die Punkte, Mittelwerte, Prozente usw. mit formativen Rückmeldungen (mündlich und/oder schriftlich). 53% der Lehrpersonen geben im Fragebogen sogar an, ihre Beurteilungen würden (eher) ausschliesslich in Worten erfolgen. 56% der Primarlehrpersonen erteilen den Schülerinnen und Schülern oft schriftliche Rückmeldungen, 98% geben oft mündliche Rückmeldungen und 77% transportieren Rückmeldungen oft über ihre Mimik bzw. Gestik.

Vielen Lehrpersonen sind förderorientierte Rückmeldungen sehr wichtig; je nach Situation werden sie eher mündlich oder schriftlich erteilt. Lehrpersonen erklären, dass nicht alle Kinder gleich viele formative Rückmeldungen benötigen. Einzelne Lehrpersonen zielen v.a. darauf ab, die Punkt- oder Prozentzahl bzw. das Zustandekommen von Leistungen zu erklären oder Fördermassnahmen vorzuschlagen. "*Man darf dem Kind nicht sagen, du bist schlecht im*

Rechnen, sondern man muss konkret sagen wo. Das bringt etwas" (Lehrperson). Im Rahmen solcher Rückmeldungen ist es der Lehrperson ausserdem möglich, auf die Stärken des Kindes zu verweisen.

Erteilen Lehrpersonen systematisch mündliche Rückmeldungen, so muss der Unterricht entsprechend organisiert werden (z.B. Stillarbeit oder Planarbeit für die anderen Kinder). In der ersten Klasse eignet sich auch die "Eingangszeit" zum Morgenbeginn für kurze Gespräche. Für die Kinder ist es besonders hilfreich, wenn die Lehrperson nochmals (anders) erklärt, anschaulicher zeigt, lobt oder wenn das Kind selber handeln darf. Ausserdem hilft es den Kindern, wenn ihnen die Lehrperson im Rahmen solcher Rückmeldungen zeigt, wie sie üben sollen. Solche Tipps sind für einzelne Kinder sehr nachhaltig, sie erinnern sich noch Jahre später (und halten sich daran) – andere sind vergesslicher.

Längere schriftliche Kommentare unter Schularbeiten sind für einen Teil der Kinder selten. Schriftliche Rückmeldungen werden zwar ebenfalls als sehr förderwirksam angesehen, sie gelten unter den Lehrpersonen aber zugleich als sehr zeitaufwändig. Trotzdem geben einzelne Lehrpersonen nicht nur zu Lernkontrollen, sondern auch zu Wochenplänen einen schriftlichen Kommentar. Bei gewissen Lehrpersonen sind auch die Eltern und Kinder eingeladen, einen Kommentar unter die Arbeiten zu schreiben.

Einige Lehrpersonen begrenzen den immensen Aufwand formativer Beurteilungen, indem sie Kürzestkommentare auf Lernkontrollen schreiben. Rückmeldungen wie gut, bravo, ganz gut, super, bravissimo usw. zeigen dem Kind, wo es zur Zufriedenheit der Lehrperson arbeitete. Stempel erfüllen auf der Unterstufe die gleiche Funktion. Kommentare wie "das kannst du besser" sollen das Kind zum weiteren Üben anhalten.

Bei schriftlichen Rückmeldungen schätzen die Kinder, dass diese von den Eltern eingesehen und auch von ihnen selber wiederholt gelesen werden können. Eltern bezeichnen eine schriftliche formative Rückmeldung unter einer Lernkontrolle als nicht ausreichend, wenn ergänzend keine Prozent- oder Punktzahl ersichtlich wird. V.a. wenn Kinder die Lernziele nicht erreicht haben, möchten Eltern einen Kommentar der Lehrperson lesen, bei erreichten Lernzielen finden sie dies weniger nötig. "*Wenn man gut war, da schreibt sie nur 'Bravo', wenn man schlecht war, dann schreibt sie viel hin*" (Schüler). Eltern schätzen v.a. wenn sie über solche schriftlichen Rückmeldungen genau erfahren, wie sie ihr Kind fördern können. "*Wenn dort steht 'mehr lesen', dann liegt das an mir, nicht an der Lehrperson*" (Eltern).

Das Bedürfnis der Schülerinnen und Schüler nach Rückmeldungen ist gemäss Fragebogen-daten bei einem Mittelwert von 3.07 relativ gross (vgl. Tabelle 49). Rückmeldungen, die eine prognostische Aussage bezüglich der künftigen Schularbeit beinhalten, werden besonders erwünscht ($M=3.63$), weniger wichtig sind den Kindern Rückmeldungen bezüglich der Sozialnorm ($M=2.62$). Die Kinder erhalten von der Lehrperson lieber Rückmeldungen bezüglich ihrer Stärken als bezüglich ihrer Schwächen.

*Tabelle 49. Skala "Bedürfnis nach Rückmeldungen" aus Sicht der Kinder.
Itemnummern, Einzelitems, Mittelwerte, Standardabweichungen.*

Nr.	Item	M	SD
9d	Wie gerne möchtest du von deiner Lehrerin hören, welche Schule du nach der 5. Klasse besuchen kannst?	3.63	.70
9a	was du schon gut kannst?	3.17	.81
9b	was du noch besser lernen musst?	2.92	.83
9c	wie gut du im Vergleich mit den anderen Kindern bist?	2.62	.95
	Skala insgesamt	3.07	.53

Antwortformat: kleinster Kreis 1; kleiner Kreis 2; grosser Kreis 3; grösster Kreis 4

Skalenkennwert: Cronbachs Alpha:.52; N=269

Mit zunehmendem Alter der Schülerinnen und Schüler nimmt das Bedürfnis nach Rückmeldungen der Lehrperson generell ab⁴⁹. Ausserdem hängt das kindliche Bedürfnis nach einem Feedback der Lehrperson mit der Schüler-Skala "Kognition und Metakognition" sowie mit der Häufigkeit, Genauigkeit und Bedeutung der Selbstbeurteilung zusammen (vgl. Tabelle 50).

Tabelle 50. Korrelationen verschiedener Skalen mit dem Bedürfnis der Kinder nach Feedback (n=269).

	Kognition und Meta-kognition	Bedeutung der Selbstbeurteilung	Häufigkeit der Selbstbeurteilung	Genauigkeit der Selbstbeurteilung
Bedürfnis nach Feedback	.49***	.40***	.38***	.37***

4.2.3.8 Beurteilungsgespräche

Auch bei den Beurteilungsgesprächen handelt es sich um eine (verbale) Form der Leistungsrückmeldung. Weil dieser Form der Leistungsrückmeldung in den Primarschulen Liechtensteins eine besonders zentrale Rolle zugewiesen wird, soll diesem Thema ein separates Unterkapitel gewidmet werden.

Dabei wird zunächst auf die Sichtweise des Beurteilungsgesprächs aus Perspektive der Schülerinnen und Schüler eingegangen. Die Bedeutung dieser Gespräche aus Sicht der Eltern und Lehrpersonen wird dargestellt, bevor die Vorbereitung der Beurteilungsgespräche thematisiert wird. Über die äusseren Rahmenbedingungen (Organisation, Häufigkeit, Dauer, Gesprächsteilnahme) wird der Fokus anschliessend auf die Gesprächsanteile und -beiträge gerichtet. Die Ergebnisse zu Inhalt und Verlauf der Gespräche werden durch Aussagen über den Einbezug der drei Kompetenzbereiche präzisiert. Zum Schluss stehen Aspekte wie das Verhältnis zwischen Aufwand und Ertrag, die Qualität der Gespräche sowie die Probleme anlässlich der Beurteilungsgespräche im Mittelpunkt.

Das Beurteilungsgespräch aus Sicht der Schülerinnen und Schüler

Wie aus den Fragebögen hervorgeht, erleben die Kinder das Beurteilungsgespräch bei einem Mittelwert von 3.02 insgesamt recht positiv (vgl. Tabelle 51). Dabei fällt auf, dass sie den Inhalt des Gesprächs gut verstehen ($M=3.42$) und sich stark bemühen, die Abmachungen des

⁴⁹ $r_{(n=269)}=-.23***$

Beurteilungsgesprächs einzuhalten ($M=3.47$). Etwas weniger hoch präsentiert sich der Gesprächsanteil der Schülerinnen und Schüler ($M=2.35$). Das Beurteilungsgespräch wird von den Kindern positiver bewertet, wenn sie sich durch besonders intensive Kognition/Metakognition auszeichnen⁵⁰. Mädchen erleben das Beurteilungsgespräch etwas positiver als Knaben (Mädchen: $M=3.14$; Knaben: $M=2.93$)⁵¹.

*Tabelle 51. Skala "Beurteilungsgespräch" aus Sicht der Kinder.
Itemnummern, Einzelitems, Mittelwerte, Standardabweichungen.*

Nr.	Item	M	SD
5	Wie gut probierst du die Abmachungen aus diesem Gespräch einzuhalten?	3.47	.63
3	Wie gut hast du verstanden, was an diesem Gespräch geredet wurde?	3.42	.64
4	Wie gut kennst du die Abmachungen aus diesem Gespräch?	3.17	.86
1	Wie gerne denkst du ans Beurteilungsgespräch zurück?	3.04	.78
2	Wie viele deiner Arbeiten konntest du an diesem Gespräch zeigen?	2.66	.90
6	Wie viel hast du an diesem Gespräch geredet?	2.35	.67
	Skala insgesamt	3.02	.42

Antwortformat: kleinster Kreis 1; kleiner Kreis 2; grosser Kreis 3; grösster Kreis 4

Skalenkennwert: Cronbachs Alpha:.52; N=509

Die Skala "Respektierung der kindlichen Meinung" erfasst, wie ernst die Erwachsenen im näheren Umfeld des Kindes dessen Meinung nehmen (vgl. Tabelle 52). Bei einem Skalenmittelwert von 3.49 wird die Meinung des Kindes – gemäss Angaben der Schülerinnen und Schüler – stark respektiert. Je präziser die Selbstbeurteilung eines Kindes ist, desto eher sieht es seine eigene Meinung von Erwachsenen respektiert⁵².

*Tabelle 52. Skala "Respektierung der kindlichen Meinung" aus Sicht der Kinder.
Itemnummern, Einzelitems, Mittelwerte, Standardabweichungen.*

Nr.	Item	M	SD
15a	Wie ernst nimmt... deine Mutter deine Meinung?	3.59	.60
15b	dein Vater deine Meinung?	3.48	.64
15c	deine Lehrperson deine Meinung?	3.41	.73
	Skala insgesamt	3.49	.52

Antwortformat: kleinster Kreis 1; kleiner Kreis 2; grosser Kreis 3; grösster Kreis 4

Skalenkennwert: Cronbachs Alpha:.71; N=251

Bedeutung der Gespräche

Ein grosser Teil der Eltern sieht die regelmässigen Beurteilungsgespräche in den Interviews sehr positiv und bezeichnet sie als absolut notwendig (vgl. Tabelle 53). Einzelne Eltern betonen, dass der Stellenwert dieses Gesprächs enorm sei, weil sie (ohne Noten) in relativ kurzer Zeit "alles" über ihr Kind erfahren müssten. *"Ich bin froh, haben wir regelmässig Gespräche, sonst würde ich in der Luft hängen"* (Eltern).

⁵⁰ $r_{(n=509)}=.42***$

⁵¹ $t_{(df=501)}=3.00**$

⁵² $r_{(n=266)}=.39***$

Tabelle 53. Positive Seiten des Beurteilungsgesprächs aus Sicht der Eltern.

Eltern freuen sich bezüglich des Beurteilungsgesprächs darüber, dass ...

- sehr gut auf das Kind eingegangen wird.
- Eltern neue Seiten des eigenen Kindes kennen lernen.
- die Lehrperson das Kind besser kennen lernt.
- die Gespräche offen, differenziert, individuell, hilfreich und dialogisch sind.
- sie eine Standortbestimmung und einen "Wegweiser" (differenzierte Fördermassnahmen) erhalten.
- Eltern und Kind gleichzeitig das Gleiche hören (und das Kind alles versteht).
- das Kind die Möglichkeit hat, sich zu wehren bzw. Probleme anzusprechen.
- ihr Kind gerne am Gespräch teilnimmt, weil es dort Stärkung erfährt.
- Zeit genommen wird, um im Interesse des Kindes miteinander zusammenzusitzen (intensiver, umfangreicher Austausch).
- viele Lehrpersonen die Gespräche sehr ernst nehmen, gut vorbereitet sind und einen durchdachten, klar strukturierten Ablauf wählen.
- sie durch die Lehrperson Unterstützung bei ihren Erziehungsmassnahmen erhalten.
- aufgrund der Selbst- und Fremdbeurteilung der Standort des Kindes deutlich wird.
- die gute Zusammenarbeit verhindert, dass Kinder die Erwachsenen gegeneinander ausspielen.
- die Beobachtungen der Lehrperson die Eltern zu eigenen Beobachtungen anregen, die zu deckungsgleichen Ergebnissen führen können.
- sich viele Lehrpersonen enorm einsetzen und einen enormen Aufwand dafür betreiben.
- in den letzten Jahren eine Qualitätssteigerung der Gespräche feststellbar ist.
- Sozialverhalten und Lernprozess sehr präzise beschrieben werden.

Gewisse Eltern realisieren, dass sich ihr Kind in der Schule anders verhält als daheim; deshalb seien sie auf die Rückmeldungen aus der Schule besonders gespannt. Weniger geschätzt wird von Eltern, wenn das Kind am Gespräch Informationen erhält, die es im Unterricht noch nie zu Ohren bekam. Außerdem empfinden einzelne Eltern eine gewisse Furcht vor dem, was am Gespräch unerwartet auf sie zukommen könnte.

Auch zahlreiche Lehrpersonen messen den Beurteilungsgesprächen einen sehr hohen Stellenwert bei, obwohl diese Gespräche als sehr anstrengend bezeichnet werden. *"Ich würde es vermissen, wenn es das nicht gäbe"* (Lehrperson). Für einige Lehrpersonen war das Durchführen solcher Elterngespräche im Rahmen von SBSE neu, gewissermaßen *die* wesentliche Neuerung von SBSE. Andere Lehrpersonen haben schon früher freiwillig solche Gespräche geführt. Lehrpersonen betonen, dass die Gespräche sehr unterschiedlich verlaufen – je nach Eltern, Kind, Situation und konkreter Fragestellung. Insgesamt sind die Gespräche für viele Lehrpersonen ein bereichernder Austausch (vgl. Tabelle 54).

Erfahrene Lehrpersonen freuen sich über den grossen Gestaltungsspielraum, der ihnen bei diesen Gesprächen gewährt wird. Junglehrpersonen bemängeln hingegen, dass sie sich mit diesen Gesprächen überfordert fühlen, weil sie einfach ins kalte Wasser geworfen würden. *"Als Junglehrer muss man das einfach machen, aber man hat keine Vorlage, keine Richtlinien, es heisst, mach ein Elterngespräch, aber was man dort vorlegen muss, welche Kriterien, und wie man dieses Gespräch führt, ob das nur 5 Minuten dauert oder eine Stunde, das ist sehr offen"* (Lehrperson).

*Tabelle 54. Positive Seiten des Beurteilungsgesprächs aus Sicht der Lehrpersonen.***Lehrpersonen freuen sich bezüglich des Beurteilungsgesprächs darüber, dass ...**

- die Gespräche transparent und ganzheitlich sind.
- Kinder das Gespräch sehr ernst nehmen.
- sie etwas über den familiären Hintergrund und das Kind erfahren.
- die meisten Eltern interessiert sind, nachfragen und mitdenken.
- ein Austausch stattfindet bzw. eine Rückmeldung eingeholt werden kann.
- gewisse Eltern das Gespräch geniessen und sich für das aufschlussreiche Gespräch bedanken.
- dem Kind so viel Wichtigkeit beigemessen wird.
- sie gezwungen werden, sich mit jedem Kind auseinander zu setzen.
- Arbeiten gemeinsam betrachtet und verglichen werden.
- einzelne Eltern Notizen machen und anschliessend mit dem Kind arbeiten.
- überhöhte Erwartungen der Eltern relativiert werden können.
- das Kind unterstützt werden kann (Stärken fördern, Schwächen beheben).
- Anliegen an die Eltern weiter geleitet werden können.

Viele Schülerinnen und Schüler finden Beurteilungsgespräche positiv, weil sie und ihre Eltern dort erfahren, was sie in der Schule leisten. *"Ich finde es gut, dass die Eltern direkt vom Lehrer hören, wie ich in der Schule bin. Denn ich selber kann zu Hause ja erzählen, was ich will"* (Schüler). Am Beurteilungsgespräch erfahren die Schülerinnen und Schüler, was die Lehrperson von ihnen hält; das sei unter dem Jahr nicht immer möglich. Geschätzt wird von den Kindern, wenn sie konkrete Hinweise auf Verbesserungsmöglichkeiten erhalten. *"So können die Eltern daheim mit uns üben"* (Schüler). Die meisten Kinder nehmen die Beurteilungen und Hinweise der Lehrperson sehr ernst. Sind sie nicht einverstanden, so wehren sie sich teilweise. Gestaltet die Lehrperson einen attraktiven Gesprächsrahmen, so wirkt dies motivierend: *"Der ganze Tisch war voll, das freut mich immer. Darum gehe ich gerne. Manchmal esse ich den Kindern nach mir alle Guetzli weg"* (Schüler). Andere Schülerinnen und Schüler empfinden das Gespräch weniger positiv, z.B. weil es ihnen nicht weiter hilft, oder weil sie keine Lust haben, hinzugehen.

Vorbereitung der Gespräche

Die Vorbereitung auf die Beurteilungsgespräche erfolgt so individuell wie die Gespräche verlaufen. Als Grundlage für die Gesprächsvorbereitung dienen die Notizen der Lehrperson: Wer auf vielfältige Unterlagen und Beobachtungen zurückgreifen kann, benötigt für die unmittelbare Gesprächsvorbereitung weniger Zeit, dafür etwas mehr Disziplin beim Zusammentragen der Beobachtungen unter dem Jahr. Der Aufwand für die Verdichtung der Unterlagen und Beobachtungen im Vorfeld des Gesprächs ist gross, weil die Aussagen (v.a. die Probleme) gut belegt werden müssen und die Lehrpersonen intensive, weiterführende Gedanken anstellen. Gewisse Lehrpersonen formulieren ihre Notizen schriftlich in ganzen Sätzen aus und nehmen mehrmalige Umformulierungen vor, bis sie zufrieden sind. Weitere Tätigkeiten, welche Lehrpersonen im Vorfeld der Gespräche bewältigen, werden in Tabelle 55 dargestellt.

Tabelle 55. Gesprächsvorbereitung der Lehrpersonen.

Arbeiten im Rahmen der Gesprächsvorbereitung

- Arbeiten jedes Kindes zu einer Mappe bündeln
- Beobachtungsjournal (bzw. Datenbank) auswerten
- Ergebnisse des letzten Gesprächs und Entwicklungsverlauf nachschauen
- Kinder (teilweise einzeln) vorbereiten, damit sie am Gespräch etwas beitragen
- Formulierung heikler Punkte genau überlegen
- Grafiken erstellen
- Fördermassnahmen überlegen und vorbereiten
- Fremdbeurteilungsbogen ausfüllen

Einig sind sich die Lehrpersonen, dass es sich dabei um einen immensen Aufwand handelt: "*Wenn man das seriös vorbereitet, dann sind das zwanzig Stunden Gespräch und zwanzig Stunden Vorbereitungen, das ist eine ganze Arbeitswoche nur für die Schülerbeurteilung*" (Lehrperson). Dies wird teilweise als grosser, bürokratischer Aufwand bezeichnet: "*Durch die neue Beurteilung ist sehr viel Bürokratie dazugekommen. Wir machen im Grunde genommen gar nichts anderes als früher. Die Lernziele sind dieselben, wie früher. Neu ist, dass wir alles schön auf dem Papier haben*" (Lehrperson). Deshalb haben einige Lehrpersonen ihren Aufwand zwischenzeitlich reduziert, indem sie die Schriftlichkeit ihrer Beurteilung begrenzt haben (Redundanzen und Banalitäten eliminieren). Kennt die Lehrperson die Eltern bereits, so ist die Vorbereitung weniger intensiv, weil sich die Lehrpersonen genau darauf einstellen können. Bei unbekannten Eltern ist dies anders: "*Diese Gespräche muss ich ganz anders vorbereiten, weil ich auch nicht weiss, was kommt*" (Lehrperson).

Zahlreiche Eltern stellen fest, dass die Lehrpersonen gut und teilweise sehr umfassend auf die Gespräche vorbereitet sind; die Unterlagen liegen griffbereit vor. "*Es gibt natürlich Lehrpersonen, die sich für die Beurteilung wahnsinnig vorbereiten, die sieben Seiten auf dem Computer schreiben und für jedes Kind einen Ordner anlegen*" (Eltern). Auch die Eltern bereiten sich teilweise auf das Gespräch vor. Sei es, dass sie daheim mit dem Kind über die Schule sprechen oder dass sie einen Beurteilungsbogen ausfüllen.

Organisation der Gespräche

Die Wochen, in denen Beurteilungsgespräche stattfinden, "*sind die schlimmsten Zeiten des Jahres. Man merkt es uns Lehrpersonen an, am Abend sind alle müde*" (Lehrperson). In dieser Zeit ist die Belastung so hoch, dass private Termine kaum möglich sind. Neben der hohen zeitlichen Belastung stehen vielfältige Befürchtungen und Erwartungen im Raum, die teilweise in den Pausen vor- und nachbesprochen werden. Da die Eltern nicht zu einem beliebigen Zeitpunkt, sondern zum Semesterende eine Beurteilung ihres Kindes erwarten, fallen diese strengen Wochen mit den ohnehin intensiven Semesterenden zusammen. "*Dann läuft man am Anschlag. Und das ist nicht sinnvoll, denn darunter leidet jeder, wenn wir nicht fit sind*" (Lehrperson). Dies sei früher auf der Unterstufe besser gewesen, als ein Teil der Gespräche durch ausfallende Unterrichtszeit kompensiert werden konnte. Heute sei dies eindeutig ein Zusatzaufwand. Auch Eltern mit mehreren Kindern empfinden das Semesterende als besonders strenge Zeit im Schuljahr.

Um mit allen Elternpaaren eine Zeit zu vereinbaren, geben die meisten Lehrpersonen eine Reihe möglicher Daten ab (meist Nachmittag, Abend oder Samstag), für die sich die Eltern einschreiben können. Die Lehrperson koordiniert anschliessend diese Datenwünsche und erstellt einen Gesprächsplan. Schulhausintern sprechen sich einzelne Teams so ab, dass die

Termine auch für Eltern mehrerer Kindern realistisch sind. Gespräche, an denen Lehrpersonen keine Probleme erwarten, werden gelegentlich dicht aufeinander gesetzt, um für heikle Gespräche mehr Zeit und Energie übrig zu haben. Einige Lehrpersonen geben im Vorfeld der Gespräche einen Beurteilungsbogen an die Eltern ab, um am Gespräch Selbst- und Fremdbeurteilung (durch Eltern, Kind und Lehrperson) gegenüber stellen zu können. Die Eltern schätzen es, gelegentlich auf diese Art einbezogen zu werden.

Häufigkeit und Dauer der Gespräche

Gemäss Fragebogen-Angaben der Eltern und Lehrpersonen dauert ein Beurteilungsgespräch ca. 40 Minuten. Mit der aktuellen Lehrperson ihres Kindes haben die Eltern im Mittel bereits 3.2 Gespräche geführt. Pro Jahr wünschen sich Eltern und Lehrpersonen relativ übereinstimmend ca. 2 Beurteilungsgespräche (vgl. Tabelle 56). Zur Vor- und Nachbereitung rechnen die Lehrpersonen im Mittel 65 Minuten pro Gespräch ein. Damit wenden die Lehrpersonen pro Gespräch (inkl. Vor- und Nachbereitung) gut 100 Minuten auf. Bei einer mittleren Klassengrösse von 16 Schülerinnen und Schülern und zwei jährlichen Gesprächen führt dies zu einem unmittelbaren Gesprächsaufwand von 3200 Minuten oder gut 53 Stunden jährlich.

Tabelle 56. Gesprächsdauer und -häufigkeit.

Angaben von:	Eltern	Lehrpersonen
Gesprächsdauer (Mittelwert)	40 Minuten (SD=14)	43 Minuten (SD=7)
Spannweite der Gesprächsdauer	15 – 120 Minuten	25 – 60 Minuten
Optimale Anzahl Gespräche pro Jahr	2.11	1.92

Wie die grosse Spannweite der Gesprächsdauer andeutet, werden einige Gespräche vergleichsweise kurz angesetzt (z.B. eine halbe Stunde). Dies liegt gemäss Interview-Aussagen u.a. daran, dass sich gewisse Lehrpersonen davor fürchten, ihnen könne frühzeitig der "Stoff" ausgehen. Die meisten Eltern finden aber die Zeit anlässlich dieses Gesprächs knapp; oft werden deshalb Gespräche überzogen. *"Manchmal ist man auch in einem ganz guten Gespräch und dann ist die Zeit plötzlich abgelaufen. Da wartet schon wieder jemand vor der Tür"* (Eltern).

Die meisten Eltern finden die häufigen Gespräche sehr positiv. Fände das Gespräch nur einmal jährlich statt, so fürchten Eltern, dass sie den Überblick verlieren – gerade bei mehreren Kindern. Gewisse Eltern finden gar, die zwei Gespräche pro Jahr würden nicht ausreichen, um eine gute Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule zu garantieren. Für solche Eltern sind zwei (kurze) Gespräche pro Jahr zu wenig informativ, wenn sie dazwischen keine Noten einsehen können. Besonders das zweite Gespräch wird von solchen Eltern teilweise als nutzlos bezeichnet, weil es am Jahresende stattfinde, wo eingeleitete Massnahmen nicht mehr greifen können. Auf der 4./5. Klasse fordern gewisse Eltern ein drittes Gespräch pro Jahr bzw. ein Gespräch, das so früh stattfindet, dass die Eltern genügend Zeit zum Reagieren haben, falls die Selektionsprognosen für das Kind nicht ihren Vorstellungen entsprechen.

Viele Lehrpersonen bieten den Eltern unkomplizierte Möglichkeiten, bei Problemen zusätzliche Gespräche anzuregen, was von Eltern gelegentlich in Anspruch genommen wird. Gerade engagierte Eltern melden sich oft von sich aus zwischen den regulären Gesprächen bei den Lehrpersonen und kommen damit besser auf ihre Rechnung. *"Da ging ich einfach nach der Schule hin, diese Möglichkeit besteht ja, das sagen sie einem ja auch, dass man immer kommen kann"* (Eltern). Für einige Eltern ist es anfänglich ungewohnt, selber Verantwortung dafür übernehmen zu müssen, dass sie zu den für sie relevanten Informationen gelangen.

Die meisten Lehrpersonen führen genau die zwei vorgesehenen Elterngespräche pro Jahr durch; am Ende der fünften Klasse verzichten gewisse Lehrpersonen jedoch darauf bzw. sie erklären das letzte Gespräch als freiwillig. Einige Lehrpersonen wollen die Elterngespräche grundsätzlich freiwillig durchführen – auf Wunsch einer beteiligten Person. Sie finden die Gesprächshäufigkeit eher zu hoch, v.a. für problemlose Kinder. Hier wird argumentiert, dass ein Arztbesuch von gesunden Menschen auch keinen Sinn mache. Aber: "*Die einen Eltern würden am liebsten jeden Tag kommen*" (Lehrperson).

Teilnahme am Gespräch

"Früher hat man über das Kind geredet, heute mit dem Kind" (Eltern). So wird von Elternseite der Paradigmawechsel der Beurteilungsgespräche umschrieben. Dies bedeutet auch, dass das Kind in den meisten Fällen am Beurteilungsgespräch teilnimmt, was von Eltern und Lehrpersonen sehr geschätzt wird, weil die Gespräche dadurch ergiebiger werden. Weitere Gründe aus Elternsicht, die für eine Teilnahme des Kindes am Beurteilungsgespräch ins Feld geführt werden, finden sich in Tabelle 57.

Tabelle 57. Gründe für die Teilnahme des Kindes am Beurteilungsgespräch aus Sicht der Eltern.

Aus Elternsicht soll das Kind am Beurteilungsgespräch teilnehmen, weil ...

- sie sonst dem Kind zuhause alles erklären müssen.
- sie nicht hinter dem Rücken des Kindes handeln wollen.
- das Kind Gelegenheit haben soll, Stellung zu beziehen.
- Kinder mit wenig Selbstbewusstsein gestärkt werden sollen.

Die Hälfte der Lehrpersonen stellt es den Eltern frei, ob sie das Kind mitnehmen wollen oder nicht. Bei gewissen Lehrpersonen ist nur eines der beiden jährlichen Gespräche für das Kind freiwillig. Viele Eltern schätzen diese Freiwilligkeit und die Möglichkeit, selber über die Teilnahme ihres Kindes zu entscheiden. Gelegentlich geben die Eltern den Entscheid über die Gesprächsteilnahme an das Kind weiter. Wenn Eltern das Kind lieber nicht ans Gespräch mitnehmen, dann u.a. aus den in Tabelle 58 aufgeführten Gründen.

Tabelle 58. Gründe der Eltern, das Kind nicht am Beurteilungsgespräch teilnehmen zu lassen.

Eltern lassen ihr Kind lieber daheim, wenn sie ...

- über ihre gesundheitlichen, erzieherischen oder familiären Probleme erzählen wollen.
- ein Gespräch auf der Ebene Erwachsener führen wollen.
- befürchten, das Kind würde überfordert.
- die Lehrperson kritisieren wollen.
- befürchten, dass das Kind zu stark unter Druck steht oder zwischen die Fronten (Lehrperson-Eltern) gerät.
- persönliche Probleme des Kindes ansprechen wollen.
- fürchten, das Kind zu demotivieren.

Nimmt das Kind nicht teil am Beurteilungsgespräch, so empfinden Eltern die Lehrpersonen tendenziell als offener (z.B. in Bezug auf Schwächen des Kindes). "*Sie ist sonst vielleicht in einem Zwiespalt und will gewisse Dinge doch nicht ansprechen, wenn es beispielsweise um Konflikte geht, die sie dem Kind gegenüber noch nicht erwähnt hat*" (Eltern). Einige Lehrpersonen (v.a. der Unterstufe) beginnen das Gespräch im Beisein des Kindes und schicken es in

einem zweiten Teil zum Spielen oder in die Bibliothek, um allein mit den Eltern einen Abschluss des Gesprächs zu gestalten. "Dann kommt das Persönliche, dann muss ich in die Bibliothek oder spielen gehen" (Schüler). Die Kinder stören sich meist nicht daran und hören teilweise spielend am Rande mit. "Ich möchte gar nicht dabei sein, wenn es um diese Geheimnisse geht, ein paar Sachen dürfen sie ohne mich besprechen, aber nicht zu viel" (Schüler). Gründe gegen eine Gesprächsteilnahme, die von den Kindern geäussert wurden, finden sich in Tabelle 59.

Tabelle 59. Gründe der Kinder, nicht am Beurteilungsgespräch teilzunehmen.

Ich nehme nicht gerne am Gespräch teil, wenn ...

- ich im Vorfeld des Gesprächs "etwas angestellt" habe.
- ich an früheren Gesprächen schlechte Erfahrungen gemacht habe.
- ich im letzten Semester schlechte Leistungen erzielt habe.
- ich keine Lust habe, derart im Mittelpunkt zu stehen.

In Einzelfällen ist gar die Förderlehrperson am Beurteilungsgespräch anwesend. Die Frage, ob die Mutter am Gespräch teilnimmt oder nicht, wurde im Rahmen der Interviews kaum thematisiert; ihre Teilnahme gilt als selbstverständlich. Nicht ganz so selbstverständlich ist hingegen die Teilnahme der Väter. In gewissen Schulen ist es üblich, dass die Väter ebenfalls am Gespräch teilnehmen, in anderen weniger. Die Teilnahme der Väter wird aber von vielen Lehrpersonen (und Müttern) geschätzt. "Bei mir ist der Mann immer mitgekommen, ich habe ihn einfach mitgenommen. Das ist für mich eine Pflicht. Da muss er einfach mit. Er muss das einfach wissen" (Mutter). Wenn Lehrpersonen bereit sind, auch Termine am Abend oder am Samstag anzubieten, erscheinen tendenziell mehr Väter. Lehrpersonen berichten ausserdem, dass Väter inzwischen vermehrt schon in der Unterstufe an den Gesprächen teilnehmen würden und nicht erst in der fünften Klasse. Ausserdem machen einzelne Lehrpersonen die Erfahrung, dass selbst bei Scheidungskindern oftmals beide Elternteile erscheinen. In gewissen Schulen seien diese Gespräche bereits zu einem "Familienereignis" avanciert. Andere Lehrpersonen geben an, dies sei schon früher so gewesen, als die Gespräche noch freiwillig waren.

Das Desinteresse bzw. Fernbleiben gewisser Eltern (v.a. Väter) wird von einigen Lehrpersonen heftig kritisiert. Sie berichten z.B. enttäuscht, dass einzelne Eltern das Gespräch nicht ernst nehmen bzw. einfach nicht erscheinen (vergessen, etwas anderes unternehmen usw.). Frustrierend ist für eine solche Lehrpersonen, dass sich am Ende der fünften Klasse kein einziges Elternpaar zum freiwilligen Beurteilungsgespräch einfand.

Gesprächsanteile und -beiträge

Der Einbezug des Kindes am Beurteilungsgespräch ist anspruchsvoll. Auf der Unterstufe müssen die Kinder von der Lehrperson gut vorbereitet werden, damit sie einen substanzialen Gesprächsbeitrag leisten können. Nach einer gewissen Gesprächszeit nimmt die Konzentration der Kinder ab, v.a. wenn sie nicht direkt ins Gespräch einbezogen werden; die Kinder werden dann unruhig und folgen dem Gespräch nicht mehr konzentriert. Schüchterne Kinder beauftragen gelegentlich ihre Eltern, gewisse Themen in ihrem Beisein am Beurteilungsgespräch anzusprechen (z.B. Kritik an der Lehrperson). Wenn die Atmosphäre angenehm ist, bringen sich schüchterne Kinder z.T. auch selber ein.

Gemäss Angaben der Kinder im Fragebogen beanspruchen die Schülerinnen und Schüler am Gespräch lediglich 19% der Zeit, während die Lehrperson 31% der Zeit in Anspruch nimmt. Auf die Väter und Mütter entfällt je ca. ein Viertel der Gesprächszeit (vgl. Abbildung 8).

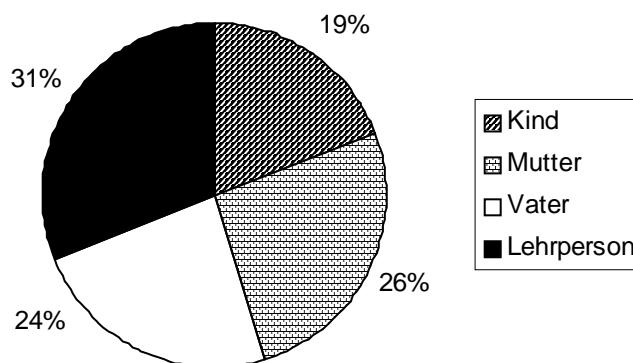


Abbildung 8. Gesprächsanteile am Beurteilungsgespräch aus Sicht der Kinder.

Das Kind wird aus Elternsicht am Beurteilungsgespräch v.a. durch Zuhören einbezogen, indem es sich die Einschätzung durch die Lehrperson anhört ($M=3.57$). Weniger häufig darf es am Gespräch zeigen, wie es lernt und arbeitet, von seinen Fortschritten und Problemen berichten oder seine Arbeiten zeigen ($2.76 < M < 2.90$). Die mit diesen Items erfasste Skala "Einbezug des Kindes am Gespräch" erreicht einen Mittelwert von 3.00 und weist damit darauf hin, dass das Kind eher gut einbezogen wird (vgl. Tabelle 60). Das Ausmass des Einbezugs ist aber aus Sicht der Eltern von Schulhaus zu Schulhaus unterschiedlich⁵³.

Tabelle 60. Skala "Einbezug des Kindes am Gespräch" aus Sicht der Eltern.
Itemnummern, Einzelitems, Mittelwerte, Standardabweichungen.

Nr.	Item	M	SD
20b	Unser Kind hat am Beurteilungsgespräch ... die Einschätzung durch die Lehrperson genau angehört.	3.57	.65
20e	viele seiner Arbeiten gezeigt.	2.89	1.12
20a	gezeigt, wie es lernt und arbeitet.	2.88	1.12
20c	uns von seinen Fortschritten berichtet.	2.78	1.10
20d	uns von seinen Problemen berichtet.	2.77	1.09
Skala insgesamt		3.00	.80

Antwortformat: 4 (ja), 3 (eher ja), 2 (eher nein), 1 (nein)

Skalenkennwert: Cronbachs Alpha: .83; N=269

Etwas höher ist der Einbezug der Eltern am Beurteilungsgespräch ($M=3.44$). Dieser Einbezug der Eltern wurde erfasst über das Einbringen der elterlichen Sichtweise des Kindes, das Mitdiskutieren bei allen Entscheiden, das Einbringen von Fördervorschlägen und Beobachtungen, das Gewinnen eines eigenen Bildes vom Lernstand des Kindes und das Erhalten aussagekräftiger Informationen über das eigene Kind (vgl. Tabelle 61). Eltern deutschsprachiger Kinder

⁵³ $F_{(df=7)}=2.21^*$

fühlen sich etwas besser ins Gespräch einbezogen als Eltern fremdsprachiger Kinder ($M=3.46$ vs. $M=3.23^{54}$).

*Tabelle 61. Skala "Einbezug der Eltern am Gespräch" aus Sicht der Eltern.
Itemnummern, Einzelitems, Mittelwerte, Standardabweichungen.*

Nr.	Item	M	SD
21f	Wir Eltern haben am Beurteilungsgespräch ... unsere Beobachtungen eingebracht.	3.67	.59
21b	unsere Sichtweise des Kindes eingebracht.	3.61	.68
21g	aus den Aussagen des Kindes und der Lehrperson ein eigenes Bild vom Lernstand unseres Kindes gewonnen.	3.57	.71
21a	aussagekräftige Informationen über unser Kind erhalten.	3.50	.79
21c	bei allen Entscheiden mitdiskutiert.	3.40	.83
21e	Vorschläge für die gezielte Förderung des Kindes eingebracht.	2.90	1.08
	Skala insgesamt	3.44	.54

Antwortformat: 4 (ja), 3 (eher ja), 2 (eher nein), 1 (nein)

Skalenkennwert: Cronbachs Alpha: .74; N=296

Einige Aktivitäten am Beurteilungsgespräch können von Lehrpersonen und Eltern explizit gemeinsam gestaltet werden. Bei diesen "partnerschaftlichen Gesprächsaktivitäten" handelt es sich z.B. darum, *gemeinsam* über die gezielte Förderung des Kindes nachzudenken, eine Beurteilung vorzunehmen, ein neues Zwischenziel zu vereinbaren, konkrete Fördermassnahmen festzulegen oder über die weitere Laufbahn des Kindes zu entscheiden (vgl. Tabelle 62). Der Mittelwert von 2.97 verweist darauf, dass solche partnerschaftlichen Aktivitäten am Gespräch aus Sicht der Eltern einen gewissen Stellenwert haben, allerdings keinen überaus hohen. Insbesondere das Festlegen konkreter Fördermassnahmen sowie der Entscheid über die weitere Laufbahn wird nur z.T. partnerschaftlich mit den Eltern abgestimmt (je $M=2.60$). Deutlich partnerschaftlicher verläuft die Beurteilung des Kindes ($M=3.42$).

*Tabelle 62. Skala "Partnerschaftliche Gesprächsaktivitäten" aus Sicht der Eltern.
Itemnummern, Einzelitems, Mittelwerte, Standardabweichungen.*

Nr.	Item	M	SD
22b	Am Beurteilungsgespräch haben wir gemeinsam ... eine Beurteilung des Kindes vorgenommen.	3.42	.84
22a	über die gezielte Förderung unseres Kindes nachgedacht.	3.17	1.02
22c	ein konkretes Ziel für die bevorstehende Lernphase vereinbart.	3.03	1.11
22d	konkrete Fördermassnahmen festgelegt.	2.60	1.18
22e	über die weitere Laufbahn des Kindes entschieden.	2.60	1.23
	Skala insgesamt	2.97	.79

Antwortformat: 4 (ja), 3 (eher ja), 2 (eher nein), 1 (nein)

Skalenkennwert: Cronbachs Alpha: .76; N=293

Einer leichten Tendenz nach werden die Gespräche dann partnerschaftlicher, wenn die Eltern bereits bei älteren Kindern solche Gespräche üben konnten⁵⁵. Die partnerschaftlichen Ge-

⁵⁴ $t_{(df=294)}=2.22^*$

sprächsaktivitäten werden zudem v.a. von den Eltern künftiger Oberschülerinnen und -schüler betont ($M=3.48$). Damit unterscheiden sich diese Eltern von jenen künftiger Realschülerinnen und -schüler sowie von jenen der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten (je $M=2.94$)⁵⁶.

Inhalt und Verlauf der Gespräche

Wie aus den Interviews hervorgeht, gestalten die meisten Lehrpersonen zum Gesprächsbeginn einen Einstieg, z.B. indem sie fragen, wie es (allgemein) gehe, wie es daheim laufe oder ob die Eltern spezielle Anliegen hätten usw. Eltern schätzen diese Gelegenheit, eigene Anliegen, Fragen, Befürchtungen und Ängste einzubringen. Bei einzelnen Lehrpersonen obliegt das Einbringen eines bestimmten Gesprächsthemas generell den Eltern. Andere Lehrpersonen möchten sich nicht in die Privatsphäre einmischen, sondern ausschliesslich über das Kind sprechen.

Ende vierter bis spätestens mitte fünfter Klasse dreht sich das Gespräch um den Übertritt in die Sekundarstufe I. Für viele Eltern ist der Zeitpunkt, zu welchem diese Thematik erstmals aufgegriffen wird, eindeutig zu spät, weil sie keine Möglichkeiten mehr haben, individuelle Massnahmen für ihr Kind zu treffen, um die schulische Laufbahn zu beeinflussen. Aufgrund der anstehenden Selektion steht im Mittelpunkt vieler Gespräche auf der Mittelstufe das gemeinsame Betrachten und Besprechen der "Diagramme und Statistiken". In der Unterstufe werden die einzelnen Arbeiten eher direkt vorgelegt. Während die einen Lehrpersonen summative Lernkontrollen vorlegen (Standortbestimmung), konzentrieren sich andere stärker auf die formativen Lernkontrollen, weil diese die Fortschritte und Probleme besser aufzeigen. Gewisse Lehrpersonen orientieren sich an Beurteilungsrastern, die sie mit den Eltern besprechen.

Bei einzelnen Lehrpersonen werden aus den Beurteilungen konkrete Ziele für das Kind abgeleitet und schriftlich festgehalten – andere Lehrpersonen verzichten darauf. Viele Eltern schätzen es, wenn sie konkrete Möglichkeiten aufgezeigt bekommen, wie sie daheim mit dem Kind arbeiten können. In Einzelfällen erteilen Lehrpersonen den Eltern einen Beobachtungsauftrag.

Gegen Gesprächsende fassen einige Lehrpersonen den Inhalt zusammen und reduzieren das Gespräch auf die Kernpunkte. Wo diese Zusammenfassung fehlt, beschweren sich Eltern, dass sie zum Gesprächsende nicht wüssten, wie das Kind in der Schule steht. In einigen Fällen bekommen die Eltern zum Schluss die Gelegenheit, solche Unklarheiten zu beseitigen, indem die Lehrperson fragt, ob etwas Wesentliches ausgelassen worden oder ob die Information umfassend genug gewesen sei.

Einbezug der drei Kompetenzen

Schülerinnen und Schüler schätzen, dass sie am Beurteilungsgespräch Rückmeldungen erhalten, die über die Sachkompetenz hinausreichen. *"Ich kann die Zeit nicht so gut einteilen, und da sagte die Lehrerin, dass sie nun darauf speziell achten werde. Das müsste ich nun besser machen"* (Schüler). Auch die Schülerinnen und Schüler wissen, dass neben ihrer Fachleistung weitere Kompetenzen von Bedeutung sind. Um am Gespräch eine gute Beurteilung zu erhalten, ist aus Sicht von Schülerinnen und Schülern viel Anstrengung nötig: *"Man muss gut lernen, man muss gut aufpassen, man soll nicht viel reden, man darf keinen Blödsinn machen und muss aufstrecken"* (Schüler).

⁵⁵ $r_{(n=282)}=.14*$

⁵⁶ $F_{(df=3)}=3.73***$

Auch Eltern freuen sich über den umfassenden Überblick, der am Beurteilungsgespräch präsentiert wird (sofern ein solcher Überblick geboten wird). "Man erfährt wieder gewisse Sachen übers Kind und wie es in der Schule läuft. Gewisse Sachen würde man sonst gar nicht wissen" (Eltern). Besonders erfreulich ist für die Eltern, wenn ihre eigenen Beobachtungen aus der häuslichen Umgebung von der Lehrperson bestätigt werden oder wenn die Lehrperson das Kind für seine hohe Sozial- oder Selbstkompetenz lobt. Ausserdem schätzen sie es, wenn aufgetauchte Probleme in diesem Bereich am Beurteilungsgespräch bereinigt werden können. Auch vielen Lehrpersonen ist die umfassende Beurteilung im Rahmen des Beurteilungsgesprächs ein echtes Anliegen, das in den letzten Jahren gewachsen ist. "Ich finde wichtig, dass man sie ganzheitlich beurteilt" (Lehrperson). Wenn Kinder ihre Stärken im zwischenmenschlichen Bereich hätten, könne dies an den Beurteilungsgesprächen in angemessenem Rahmen honoriert werden.

Einige Eltern finden gar, die Sozialkompetenz werde am Beurteilungsgespräch zu stark gewichtet. Die Beurteilung der Sozial- und Selbstkompetenz laufe im Wesentlichen darauf hinaus, ob die Lehrperson das Kind möge oder nicht. Auch oberflächliche oder voreilig interpretierte Beobachtungen aus diesem Bereich sind den Eltern nicht genehm. Negative Rückmeldungen zum Sozial- und Arbeitsverhalten des Kindes empfinden gewisse Eltern als Kritik an ihrer Erziehung. Sie ärgern sich entsprechend, wenn sie am Beurteilungsgespräch zu wenig Raum erhalten, sich dazu zu äussern.

Bei gewissen Lehrpersonen wird die Sozialkompetenz aus Sicht der Eltern nur sehr wenig gewichtet bzw. angesprochen. "Beim Lehrer meines Kindes wird nur die Leistung angeschaut. Wenn ich ihn frage, wie das Kind im Sozialen steht, dann schaut er mich nur gross an" (Eltern). Halten sich einzelne Lehrpersonen in diesem Bereich zurück, so liegt dies u.a. daran, dass es hier gewisse "Sachen gibt, die man nicht gerne sagt, gegenüber dem Kind und gegenüber den Eltern" (Lehrperson). Lehrpersonen müssen gemäss eigenen Angaben zuerst einen Lernprozess durchlaufen, bevor sie sich in der Lage fühlen, auch auf solche Themen einzugehen. Ausserdem stehen Lehrpersonen vor dem Problem, dass sie gerade im Bereich der Sozial- und Selbstkompetenz kaum Beweise vorlegen können: "Wenn ich nur über das Sozialverhalten erzähle, und nichts aufweise, dann kann ich gegenüber gewissen Eltern nicht bestehen" (Lehrperson). In der Selektionsstufe halten sich Lehrpersonen mit Aussagen über die Sozial- und Selbstkompetenz auch zurück, weil sie glauben, dass sich die Eltern ausschliesslich für die selektionsrelevante Sachkompetenz interessieren: "In der 5. Klasse ist das [die Sozial- und Selbstkompetenz, mr] ein absoluter Humbug. Da zählt für die Eltern nur noch die Leistung, das sagen sie im Gespräch. Ich lege auch Wert auf das Sozialverhalten, aber beim Übertritt zählt das nicht mehr" (Lehrperson). Dies führt zu einer heiklen Situation: "Am Schluss der Primarschule kann ich viel erzählen: Wie ist das Arbeitsverhalten, wie ist die Teamfähigkeit usw., da zählt aber nur noch die Leistung" (Lehrperson).

Aufwand und Ertrag

Bezüglich des Ertrags der Beurteilungsgespräche wird von Elternseite betont, dass dieser sehr stark von der einzelnen Lehrperson abhänge. Teilweise wird das Gespräch nur ergiebig, wenn Eltern genau nachfragen. Spannend sei v.a. die andere, ungewohnte Perspektive der Lehrperson, die Selbstbeurteilung des Kindes und die aufgezeigte Entwicklung, welche gerade Kinder mit geringem Selbstvertrauen stärke. Der Ertrag liege primär in der grossen Differenzierung, im Tiefgang und in der Ganzheitlichkeit der Gespräche, betonen einzelne Eltern. Engagierte Eltern schätzen die präzisen Informationen zu Lerndefiziten der Kinder, die sie daheim gezielt wettmachen wollen. "Durch die differenzierte Beurteilung kann man am richtigen Ort ansetzen" (Eltern). Daneben freuen sich Eltern über den guten Dialog mit der Lehrperson und dem Kind, der es ermögliche, dass Schule und Elternhaus am gleichen Strick ziehen. Als nicht ge-

rechtfertigt empfinden Eltern den Aufwand hingegen, wenn aus ihrer Sicht am Gespräch "*um den heissen Brei herum gesprochen wird*" (Eltern). Diese Aussage tritt v.a. im Zusammenhang mit der Selektion auf.

Die Schülerinnen und Schüler profitieren gemäss eigenen Aussagen viel vom Beurteilungsgespräch, v.a. wenn die daraus abgeleiteten Massnahmen schriftlich festgehalten werden. Viele Lernende wissen anschliessend, wo sie stehen und worauf sie besser zu achten haben; in gewissen Fällen greift die Lehrperson diese Vereinbarungen später wieder auf. Besonders gespannt sind die Schülerinnen und Schüler aufs Entscheidungsgespräch im Rahmen des Übertrittsverfahrens.

Lehrpersonen machen mit dem Beurteilungsgespräch teilweise sehr ambivalente Erfahrungen; während die einen den hohen Aufwand betonen, sprechen andere eher vom hohen Ertrag (vgl. Tabelle 63).

Tabelle 63. Aufwand und Ertrag der Beurteilungsgespräche aus Sicht der Lehrpersonen.

Hoher Aufwand	Hoher Ertrag
Einige Lehrpersonen betonen den (zu) hohen Aufwand der Gespräche, v.a. wenn sie feststellen, dass Eltern die Beurteilungen im Rahmen des Gesprächs sehr selektiv wahrnehmen bzw. "zurückbiegen". Auch Eltern welche am Gespräch gegenüber der Lehrperson Anschuldigungen vortragen, Beurteilungen nicht wahrhaben wollen oder das Gespräch nicht wertschätzen, lösen bei den Lehrpersonen Gedanken über den zu hohen Aufwand aus. Als mühsam werden Gespräche mit fremdsprachigen oder getrennt lebenden, zerstrittenen Eltern bezeichnet. Die generell als zu hoch empfundene Betonung der Beurteilung lässt weitere Lehrpersonen am Verhältnis zwischen Aufwand und Ertrag zweifeln. Sie betonen, dass sie sich bei Problemen direkt und sofort bei den Eltern melden. Diese Lehrpersonen denken v.a. darüber nach, wie sie den Aufwand senken könnten (und eher weniger, wie sie den Ertrag steigern könnten). Einzelne haben dies für sich bereits an die Hand genommen, indem sie den Eltern bewusst weniger differenzierte Rückmeldungen bieten, was den Aufwand deutlich senke.	Andere Lehrpersonen schätzen den hohen Ertrag der Gespräche sehr. Durch die Verpflichtung zum Gespräch müssten auch Eltern in die Schule kommen, die sich nicht darum kümmern würden, wenn ein solches Gespräch nicht vorgeschrieben wäre. Diese Lehrpersonen finden, Aufwand und Ertrag würden in einem Gleichgewicht stehen, obschon der Aufwand durch SBSE deutlich gestiegen sei. Differenzierte und handfeste Fakten würden dazu führen, dass die Gespräche entsprechend produktiv verlaufen. Sie freuen sich über die vielen Informationen, die an einem solchen Gespräch auf den Tisch kommen. Damit sich das Gespräch nicht totläufe, müsse aber die Form ständig modifiziert werden. Der Wert des Gesprächs liegt für solche Lehrpersonen primär in der grossen Differenzierung, im Dialog, im Einbezug des Kindes sowie in der genauen Erklärung des Zustandekommens der Beurteilung.

Qualität der Beurteilungsgespräche

Die Qualität der Beurteilungsgespräche hängt eng mit der individuellen Kompetenz der Lehrperson im Bereich "Beurteilung und Kommunikation" zusammen. Eltern betonen deshalb häufig, die Qualität der Gespräche sei stark lehrerabhängig: "*Der Lehrer ist der Schlüssel zu allem*" (Eltern). Auf der anderen Seite ist die Qualitätseinschätzung natürlich auch von den Vorstellungen und Erwartungen der Eltern geprägt. Während sich die einen Eltern beispielsweise über eine ganzheitliche Beurteilung aller Kompetenzen freuen, interessieren sich andere ausschliesslich für die Fachleistung oder für die Selektion. Oft divergieren also die Erwartungen der Eltern ganz beträchtlich. Eltern berichten ausserdem, dass die Beurteilungsqualität u.a. von der Klassengrösse abhänge, aber auch von der Frage, wie auffällig ein Kind sei.

Eine grosse Mehrzahl der Eltern und Lehrpersonen ist mit der Qualität der Beurteilungsgespräche zufrieden. Sie haben z.B. bisher ausschliesslich positive Gespräche erlebt und finden die Gespräche sehr wertvoll. "*Die Lehrer haben das sehr ernsthaft betrieben, und haben sich sehr Mühe gegeben. Sie haben es nicht rein formelhaft 'runtergeleiert'*" (Eltern). Insbesondere

auf der Unterstufe stellen Eltern fest, dass die Lehrpersonen schon grössere Erfahrung mit dieser Art der Beurteilung besitzen. "Auch ohne Note, man weiss genau, wo das Kind steht. Es ist sehr überschaubar" (Eltern). In diesem Zusammenhang wird die Achtung vor dem Kind, das Fingerspitzengefühl sowie das Zutrauen in die Fähigkeiten des Kindes als Erfolgsfaktor gelungener Beurteilungsgespräche dargestellt. Ausserdem müsse der Lernfortschritt gut dokumentiert und die Beurteilung sauber begründet sein. Ist dies der Fall, so loben die Eltern gelegentlich die professionelle Arbeit der Lehrpersonen. "Wow, diese Arbeit! Das ist ein richtiger Aufwand den sie betreiben. Sie schreiben sehr viel auf, ca. zwei Seiten und man geht es miteinander durch. Sie nehmen sich viel Zeit" (Eltern). Daneben messen Eltern die Qualität der Gespräche auch an der Frage, wie gerne ihre Kinder daran teilnehmen. "Meine Kinder gehen brutal gern an diese Gespräche, sie freuen sich wochenweise, das ist auch Anerkennung" (Eltern).

Gewisse Gespräche werden aus Sicht der Eltern aber auch als misslungen bezeichnet. "Als mein Mann gefragt hat, wie das Kind jetzt insgesamt ist, dann ist nichts mehr gekommen" (Eltern). Negativ finden Eltern das Gespräch auch, wenn eine Lehrperson das Kind sehr streng oder negativ beurteilt: "Auch meinem Mann hat es abgestellt. Mir hat es erst nachher zu schaffen gemacht. Etwas so Negatives und so Absolutes dürfte nicht von der Lehrerin kommen" (Eltern). Ebenfalls nicht geschätzt wird von den Eltern, wenn jede positive Beurteilung von der Lehrperson mit einem "aber" relativiert wird oder wenn fachliche Leistungsschwächen mit Stärken in der Sozial- und Selbstkompetenz kleingeredet werden.

Von einer hohen Qualität des Beurteilungsgesprächs aus Sicht der Eltern wird im Rahmen der quantitativen Analysen ausgegangen, wenn die Lehrperson anlässlich dieses Gesprächs keine Bereiche beurteilt, welche die Privatsphäre des Kindes verletzen, wenn die Aussagen der Lehrperson verständlich waren, wenn die Eltern mit der Gesprächsqualität zufrieden sind, wenn es ein Gespräch unter gleichwertigen Partnerinnen und Partnern war und wenn dieses Gespräch genügend ausführlich war (vgl. Tabelle 64).

Bei einem Skalenmittelwert von 3.55 kann auf eine sehr hohe Gesprächszufriedenheit der Eltern zurückgeschlossen werden, insbesondere die Verständlichkeit der Lehrperson ist sehr hoch ($M=3.64$). In den höheren Klassenstufen sind die Eltern mit der Qualität der Beurteilungsgespräche tendenziell weniger zufrieden⁵⁷. Je vielfältiger und besser die Lehrperson das Beurteilungsgespräch moderiert⁵⁸ und je mehr die Eltern dabei einbezogen werden⁵⁹, desto besser wird das Beurteilungsgespräch insgesamt bewertet.

*Tabelle 64. Skala "Qualität des Beurteilungsgesprächs" aus Sicht der Eltern.
Itemnummern, Einzelitems, Mittelwerte, Standardabweichungen.*

Nr.	Item	M	SD
24	Wir Eltern haben gut verstanden, was uns die Lehrperson am Beurteilungsgespräch sagen wollte.	3.64	.67
27	Das Beurteilungsgespräch war genügend ausführlich.	3.53	.77
25	Mit der Qualität der bisherigen Beurteilungsgespräche sind wir Eltern zufrieden.	3.46	.83
26	Das Beurteilungsgespräch war ein Gespräch unter gleichwertigen Partnerinnen (bzw. Partnern).	3.45	.85
38	Die Lehrperson unseres Kindes beurteilt auch Bereiche, welche die Privatsphäre unseres Kindes verletzen. (-)	1.36	.77
Skala insgesamt		3.55	.59

Antwortformat: 4 (ja), 3 (eher ja), 2 (eher nein), 1 (nein)

Skalenkennwert: Cronbachs Alpha: .82; N=296

⁵⁷ $r_{(n=295)}=-.23***$

⁵⁸ $r_{(n=294)}=.72***$

⁵⁹ $r_{(n=296)}=.58***$

Auf eine hohe Qualität der Gespräche lässt sich auch zurückschliessen, weil die Eltern die Moderation der Lehrpersonen anlässlich dieses Gesprächs positiv beurteilen ($M=3.56$). Lehrpersonen nehmen gemäss diesen Aussagen am Beurteilungsgespräch viele verschiedene Moderationsaufgaben fast gleichermaßen intensiv wahr: informieren, Beobachtungen darlegen, Beispiele vorlegen, Lernfortschritte aufzeigen, beraten bzw. den Meinungsaustausch gestalten. Die Beratung bezüglich der Förderung der Kinder fällt auf, weil der Mittelwert mit 3.17 verhältnismässig tief liegt und die Streuung eher hoch ist (vgl. Tabelle 65). Dies bedeutet, dass einige Lehrpersonen eine sehr intensive Förderberatung anbieten, andere hingegen kaum.

Mit zunehmender Klassenstufe übernimmt die Lehrperson eher weniger Moderationsaufgaben am Gespräch⁶⁰. Lehrpersonen, die aus Sicht der Eltern Gespräche gut moderieren, beziehen die Eltern besser in die Gespräche ein⁶¹ und involvieren auch die Kinder stärker⁶².

*Tabelle 65. Skala "Moderation des Beurteilungsgesprächs" aus Sicht der Eltern.
Itemnummern, Einzelitems, Mittelwerte, Standardabweichungen.*

Nr.	Item	M	SD
19a	Am Beurteilungsgespräch hat die Lehrperson ... uns über die Leistungen unseres Kindes informiert.	3.87	.40
19b	Beobachtungen zur vergangenen Lernphase dargelegt.	3.74	.63
19e	uns die Lernfortschritte unseres Kindes aufgezeigt.	3.59	.71
19d	ihre Einschätzung unseres Kindes mit Beispielen belegt.	3.52	.84
19h	den Gedanken- und Meinungsaustausch angenehm gestaltet.	3.51	.78
19f	uns die Lernprobleme unseres Kindes aufgezeigt.	3.51	.81
19g	uns bei der Förderung unseres Kindes beraten.	3.17	1.01
<i>Skala insgesamt</i>		3.56	.57

Antwortformat: 4 (ja), 3 (eher ja), 2 (eher nein), 1 (nein)

Skalenkennwert: Cronbachs Alpha: .87; N=295

Probleme am Beurteilungsgespräch

Am Beurteilungsgespräch erleben die Beteiligten gemäss Auswertung der Interviews einige Probleme, die im Folgenden einzeln dargestellt werden sollen. Die meisten dieser Probleme liegen naturgemäss im kommunikativen Bereich: Missverständnisse und Interpretationsprobleme, fremdsprachige Eltern, Umgang mit Kritik, Lehrpersonenwechsel sowie die Belastung der Lehrpersonen.

Missverständnisse und Interpretationsprobleme: Das Hauptproblem beim Beurteilungsgespräch liegt aus Sicht zahlreicher Lehrpersonen darin, dass sich Sprache leicht unterschiedlich bzw. falsch interpretieren lässt. Insbesondere Probleme und Schwächen müssten sprachlich sehr präzise beschrieben werden. Selbst wenn sich Lehrpersonen bemühen, ihre Kritik sanft anzubringen, sind gewisse Eltern und Kinder sehr frustriert. Das macht Beurteilungsgespräche aus Sicht der Lehrpersonen anspruchsvoll, v.a. für Lehrpersonen, die weniger kommunikativ sind. *"Bei einigen Lehrpersonen fehlt es am Kommunikativen, sie können es nicht hinüber bringen, oder sie wollen nicht; bei einem Lehrer hatte ich das Gefühl, der behält alles für sich, denn es könnte vielleicht Unstimmigkeiten geben, das behalte ich mir für den Schluss*

⁶⁰ $r_{(n=294)}=-.21***$

⁶¹ $r_{(n=294)}=.58***$

⁶² $r_{(n=268)}=.52***$

auf" (Eltern). Auch die Gewichtung von Aussagen wird von den Eltern nicht immer im Sinne der Lehrpersonen vorgenommen. *"Bei den Eltern klingt es einfach immer so schön in den Ohren. Alles was man sagt, klingt irgendwie doch noch schön"* (Lehrperson). So beklagen sich einige Lehrpersonen, dass sie falsch verstanden würden, obwohl sie sich deutlich ausdrücken. Für Lehrpersonen wird oft nicht ersichtlich, ob ihre Botschaften und Beurteilungen adäquat bei Eltern und Kind ankommen. Auf der anderen Seite versuchen viele Eltern die Worte der Lehrpersonen in Noten umzurechnen, um sie besser einordnen zu können. Gelingt es den Eltern nicht, die vielfältigen und differenzierten Aussagen der Lehrperson zu einer Ziffer zu verdichten, so sind sie enttäuscht und fragen, wo jetzt das Kind stehe, was wiederum die Lehrpersonen frustriert.

Fremdsprachige Eltern: Gespräche mit fremdsprachigen Eltern, die via Übersetzer geführt werden müssen, werden langatmig und mühsam. Hier wird noch weniger deutlich, was die Eltern genau verstanden haben.

Kritik: Belastend ist für Lehrpersonen aber auch die (teilweise als unberechtigt empfundene) Kritik, die sie an Elterngesprächen gelegentlich einstecken müssen. *"Mein Kind ist in der Schule schlecht, weil du ein schlechter Lehrer bist"* (Lehrperson zitiert Eltern). Gewisse Eltern würden der Lehrperson schlicht ihre professionelle Kompetenz absprechen oder eine eigene Frustration aus der Schulzeit kompensieren. Wenn gewisse kritische Themen von der Lehrperson angesprochen werden, so kann dies für die Eltern so enttäuschend sein, dass sie die Ursache für das Versagen ihres Kindes bei der Lehrperson suchen. Eltern, welche Lehrpersonen massiv angreifen, sind zwar selten, aber die Vehemenz solcher Eltern ist für die betroffenen Lehrpersonen enorm belastend.

Lehrpersonenwechsel: Bei einem Lehrerwechsel fühlen sich gewisse Lehrpersonen verunsichert, weil sie nicht wissen, was die vorherige Lehrperson am Beurteilungsgespräch erzählte. Die Eltern befinden sich in der starken Position, können ihre subjektive Sicht der vorangegangenen Gespräche einbringen und die aktuelle Lehrperson damit unter Druck setzen. Es kann aber auch umgekehrt vorkommen, dass die Eltern von der neuen Lehrperson enttäuscht sind. *"Entweder wir reden nicht über mein Kind oder ich habe drei Jahre lang etwas falsch verstanden. Für mich war das wie ein Bruch. Ich habe den Lehrer gebeten, mit seinem Vorgänger zu reden, um dies ein bisschen anzugeleichen"* (Eltern).

Weitere Probleme bezüglich des Beurteilungsgesprächs aus Elternsicht finden sich in Tabelle 66.

Tabelle 66. Weitere Probleme am Beurteilungsgespräch aus Elternsicht.

Kritikpunkte

- Differenzierte Aussagen der Lehrperson können nicht auf den Punkt gebracht werden
- Die Lehrperson kennt das Kind kaum, kann es nicht einschätzen
- Selektionsrelevante Informationen werden zu lange nicht mitgeteilt
- Lehrpersonen verletzen das Kind am Beurteilungsgespräch oder nehmen ihm das Selbstbewusstsein
- Lehrpersonen trauen dem Kind wenig zu und stempeln es ab
- Lehrpersonen mischen sich zu stark in die Privatsphäre des Kindes und der Familie ein
- Das Beurteilungsgespräch wird heikel, wenn sich die Lehrperson mit dem Kind nicht gut versteht

4.2.4 Fördern

In einem ersten Schritt wird im Folgenden die Förderorientierung von SBSE vorgestellt, bevor die Förderkompetenz der Lehrpersonen fokussiert wird. Die Förderkompetenz der Lehrperson impliziert u.a. das Ableiten von Fördermassnahmen sowie das Einnehmen einer Ressourcenperspektive. Auch die Selektion kann als spezielle Form der Förderung betrachtet werden. Auf all diese Aspekte wird im Folgenden eingegangen.

4.2.4.1 Förderorientierung von SBSE

Aus Sicht der Eltern in den Fragebögen bringt SBSE eine spürbare, aber mässige Förderorientierung für ihre Kinder ($M=2.85$). Die Förderorientierung von SBSE wurde gemessen als Unterstützung von individuellen Lernzielen, gezielten Lernstrategien, Selbstvertrauen, Selbsteinschätzung, Selbstständigkeit, Lernfreude, Wohlbefinden, Beziehung Lehrperson-Kind und Selbstwirksamkeitsüberzeugung (vgl. Tabelle 67). Besonders förderlich finden die Eltern SBSE bezüglich der Beziehung Lehrperson-Kind ($M=3.13$), adäquater Selbsteinschätzung ($M=3.03$) sowie bezüglich Wohlbefinden ($M=3.02$).

Die Förderung durch SBSE wird von Eltern umso intensiver eingeschätzt, je mehr Gewicht sie der Selbstbeurteilung beimessen⁶³ und je weniger Probleme sie in SBSE sehen⁶⁴. Erreicht ein Kind die Lernziele nicht, so schätzen die Eltern die Förderung aufgrund von SBSE deutlich geringer ein ($M=2.08$), als wenn die Lernziele erreicht ($M=2.93$) oder übertroffen werden ($M=2.92$)⁶⁵.

*Tabelle 67. Skala "Förderung durch SBSE" aus Sicht der Eltern.
Itemnummern, Einzelitems, Mittelwerte, Standardabweichungen.*

Nr.	Item	M	SD
17j	SBSE (notenfreie Beurteilung) unterstützt unser Kind in folgenden Bereichen:		
	gute Beziehung Lehrperson – Kind.	3.13	.89
17b	angemessene Selbsteinschätzung.	3.03	.85
17h	Wohlbefinden.	3.02	.85
17d	Selbstständigkeit.	2.89	.94
17a	Selbstvertrauen.	2.88	.90
17i	keine Versagensängste.	2.79	.99
17e	Lernfreude.	2.76	.94
17f	persönliche Lernziele.	2.75	.94
17k	Gewissheit, selber etwas verändern zu können.	2.72	.98
17g	gezielte Lernstrategien.	2.65	.95
17c	Lernen um der Sache willen.	2.63	1.01
Skala insgesamt		2.85	.73

Antwortformat: 4 (ja), 3 (eher ja), 2 (eher nein), 1 (nein)

Skalenkennwert: Cronbachs Alpha: .94; N=293

Überragend wichtig finden die Eltern, dass *alle* Kompetenzen ihrer Kinder gefördert werden ($M=3.83$). Dabei erachten sie die Förderung aller drei Kompetenzbereiche als fast gleicher-

⁶³ $r_{(n=293)}=.49^{***}$

⁶⁴ $r_{(n=289)}=-.53^{***}$

⁶⁵ $F_{(df=3)}=5.07^{**}$

massen bedeutsam (vgl. Tabelle 68), am allerwichtigsten finden sie die Förderung der Selbstkompetenz ($M=3.88$).

*Tabelle 68. Skala "Wichtigkeit der Kompetenzförderung" aus Sicht der Eltern.
Itemnummern, Einzelitems, Mittelwerte, Standardabweichungen.*

Nr.	Item	M	SD
42b	Es ist mir besonders wichtig, dass ... das eigenständige Denken und Handeln unseres Kindes (die Selbstkompetenz) gefördert wird.	3.88	.35
42c	die Auseinandersetzung unseres Kindes mit den Unterrichtsthemen (die Sachkompetenz) gefördert wird.	3.84	.38
42a	das Zusammenleben der Kinder (die Sozialkompetenz) gefördert wird.	3.78	.47
Skala insgesamt		3.83	.31

Antwortformat: 4 (ja), 3 (eher ja), 2 (eher nein), 1 (nein)

Skalenkennwert: Cronbachs Alpha: .68; N=291

4.2.4.2 Förderkompetenz

Aus Sicht der Eltern fördern Lehrpersonen die Kinder in der Schule in allen drei Kompetenzfeldern intensiv und informieren die Eltern differenziert über die dabei erzielten Fortschritte. Dies wird im Folgenden als "Informations- und Förderkompetenz der Lehrperson" bezeichnet ($M=3.49$). Die Förderung und Information ist in den Augen der Eltern in allen drei Kompetenzbereichen gleichermassen intensiv (vgl. Tabelle 69).

*Tabelle 69. Skala "Informations- und Förderkompetenz der Lehrperson" aus Sicht der Eltern.
Itemnummern, Einzelitems, Mittelwerte, Standardabweichungen.*

Nr.	Item	M	SD
41a	Wir bekommen von der Lehrperson genügend Informationen zur ... Sozialkompetenz (Zusammenleben mit anderen Menschen).	3.55	.75
41b	Selbstkompetenz (eigenständiges Denken und Handeln).	3.55	.71
41c	Sachkompetenz (Kenntnisse und Fertigkeiten).	3.55	.75
Die Förderung folgender Kompetenzen gelingt der Lehrperson unseres Kindes gut:			
47a	Sozialkompetenz (Zusammenleben mit anderen Menschen).	3.42	.78
47b	Selbstkompetenz (eigenständiges Denken und Handeln).	3.44	.74
47c	Sachkompetenz (Kenntnisse und Fertigkeiten).	3.44	.75
Skala insgesamt		3.49	.64

Antwortformat: 4 (ja), 3 (eher ja), 2 (eher nein), 1 (nein)

Skalenkennwert: Cronbachs Alpha: .92; N=296

Je länger die Beurteilungsgespräche im Mittel dauerten, desto höher wird die Informations- und Förderkompetenz der Lehrperson von den Eltern eingeschätzt⁶⁶. In den oberen Klassen der Primarschule nimmt die Informations- und Förderkompetenz der Lehrpersonen aus Perspektive der Eltern eher etwas ab⁶⁷. Fremdsprachige Eltern ($M=3.24$) schätzen die Informati-

⁶⁶ $r_{(n=292)}=.17^{**}$

⁶⁷ $r_{(n=295)}=.20^{**}$

ons- und Förderkompetenz der Lehrperson als geringer ein als Eltern mit Muttersprache Deutsch ($M=3.51$)⁶⁸. Als besonders ausgeprägt erweist sich allerdings der Zusammenhang, dass Eltern die Förderkompetenz der Lehrperson dann hoch einschätzen, wenn die Lehrperson aus Elternsicht eine gute Beziehung zum Kind pflegt⁶⁹ bzw. wenn die Eltern die Qualität des Beurteilungsgesprächs hoch einschätzen⁷⁰.

Die Förderkompetenz der Lehrperson manifestiert sich u.a. darin, dass es ihr gelingt, das Kind bezüglich Kognition und Metakognition zu fördern. Deshalb erfasste die Skala "Kognition und Metakognition" im Kinderfragebogen die aktuellen Lernfortschritte des Kindes, das schulische Interesse, die Arbeitsvorschau sowie die Orientierung an Lernzielen (vgl. Tabelle 70). Die einzelnen Items dieser Skala streuen nur gering um den Skalenmittelwert von 2.89. Auf der Unterstufe schätzen die Kinder die Intensität ihrer Kognition/Metakognition leicht höher ein ($M=2.96$) als auf der Mittelstufe ($M=2.83$)⁷¹. Kognition und Metakognition gehen einher mit dem Ausmass der Orientierung eines Kindes an der Lehrperson⁷².

*Tabelle 70. Skala "Kognition und Metakognition" aus Sicht der Kinder.
Itemnummern, Einzelitems, Mittelwerte, Standardabweichungen.*

Nr.	Item	M	SD
27	Wie grosse Lernfortschritte machst du im Moment?	2.92	.71
28	Wie spannend sind die Sachen, die du in der Schule lernst?	2.91	.82
29	Wie fest überlegst du dir, wie du eine Arbeit anpacken willst?	2.91	.75
8	Wie oft redet ihr in der Klasse über Lernziele?	2.86	.83
	Skala insgesamt	2.89	.51

Antwortformat: kleinster Kreis 1; kleiner Kreis 2; grosser Kreis 3; grösster Kreis 4

Skalenkennwert: Cronbachs Alpha:.55; N=537

4.2.4.3 Ableiten von Fördermassnahmen

Umgang mit Fördermassnahmen

Wenn das Beurteilungsgespräch gelingt, erkennen Eltern und Kinder den aktuellen Standort des Kindes dermassen differenziert, dass am Ende des Gesprächs gezielte Fördermassnahmen abgeleitet werden können. Gemäss Interview-Aussagen messen Eltern diesen am Beurteilungsgespräch vereinbarten Fördermassnahmen einen hohen Stellenwert bei, zumal diese eine optimale Möglichkeit der Kooperation zwischen Schule und Elternhaus darstellen. Viele Eltern schätzen es, wenn sie genau wissen, was sie mit dem Kind daheim üben "müssen" (insbesondere im Hinblick auf die Erreichung einer bestimmten Schulart der Sekundarstufe I). Außerdem finden gewisse Eltern, dass das Wort der Lehrperson für die Kinder mehr Gewicht besitze als jenes der Eltern. Umgekehrt geben Lehrpersonen an, sie würden bei gewissen Problemen alleine gegen Windmühlen anlaufen; vereint mit den Eltern würden sie grössere Erfolge erzielen.

⁶⁸ $t_{(df=294)}=2.03$

⁶⁹ $r_{(n=296)}=.81***$

⁷⁰ $r_{(n=295)}=.76***$

⁷¹ $t_{(df=535)}=2.90**$

⁷² $r_{(n=537)}=.44***$

Einzelne Eltern kritisieren jedoch, bei ihren Beurteilungsgesprächen seien keine konkreten Massnahmen getroffen worden. Gelegentlich haben Eltern auch das Gefühl, sie würden von Lehrpersonen abgewimmelt, wenn sie nach Fördermassnahmen fragen. Aktive, engagierte Eltern, die sich intensiv um ihre Kinder kümmern, kommen unter diesen Umständen eher zu geeigneten Fördermassnahmen für ihre Kinder als passive Eltern, die auf die Initiative der Lehrperson hoffen.

Einige Lehrpersonen beschränken sich bewusst auf eine einzige Fördermassnahme pro Kind – so können sich Kind und Lehrperson auf einen einzelnen Punkt konzentrieren. Außerdem achten gewisse Lehrpersonen darauf, im Rahmen der Fördermassnahmen nicht nur Defizite aufzuarbeiten, sondern auch Stärken zu fördern. Bei einigen Lehrpersonen werden die Fördermassnahmen schriftlich festgehalten, teilweise gar vom Kind selber. Aus Sicht von Lehrpersonen wird eine solche schriftliche Vereinbarung verpflichtender, geht weniger schnell vergessen und erzielt dadurch höhere Wirksamkeit. Einige Lehrpersonen lassen diese Vereinbarung von den Kindern gut sichtbar aufbewahren (Erinnerungsstütze). Andere erinnern Kinder im Unterricht mündlich an die Vereinbarungen, sofern sie diese selber nicht vergessen haben. *"Der Lehrer vergisst es meistens sofort wieder, dann kann ich wieder machen, wie ich will"* (Schüler). Im nächsten Gespräch blicken einzelne Lehrpersonen auf die am letzten Gespräch getroffene Fördermassnahme zurück und ziehen Bilanz.

Je nach Lehrperson bewirkt das Gespräch – aus Sicht der Eltern – eine intensive Förderung des Kindes. Förderlich sei eine Massnahme, wenn sie motivierend sei und auf Stärken aufbaue. Auch die Schülerinnen und Schüler geben an, dass ihnen diese Fördermassnahmen weiterhelfen, weil sie genau wüssten, was die Lehrperson von ihnen verlange. *"Bei uns gibt sie manchmal Tipps. Ich nehme das ernst und denke dann später auch daran"* (Schüler).

Formen von Fördermassnahmen

Insgesamt gaben 62% der befragten Schülerinnen und Schüler im Fragebogen an, welche konkreten Massnahmen am letzten Beurteilungsgespräch vereinbart wurden (Unterstufe 67%; Mittelstufe 57%). Nicht gezählt wurden dabei jene 45 Schülerinnen und Schüler (19%) der Mittelstufe, die als Fördermassnahme angaben, welchem Typ der Sekundarstufe I sie zugewiesen wurden.

Die von den Kindern frei formulierten Abmachungen aus dem Beurteilungsgespräch wurden inhaltsanalytisch untersucht und mit einem Kategoriensystem erfasst. Dieses Kategoriensystem wurde im Sinne der Grounded Theory aus dem Material heraus entwickelt. Je nach dem, wie viele verschiedene Indikatoren eine Antwort aufwies, wurde sie einer oder mehreren Kategorien zugewiesen. Die Antwort: "Jeden Tag 15 Minuten lesen und im Unterricht weniger schwatzen", wurde also beispielsweise sowohl der Kategorie "Lesen" als auch der Kategorie "nicht schwatzen" zugeordnet.

Bei der Analyse fiel auf, dass viele Massnahmen sehr allgemein gehalten sind: *"Deutsch üben", "lesen", "ich soll mich mehr anstrengen", "ich muss mehr lernen", "ich muss den Englisch-Stoff beherrschen"* usw. Als konkrete fachliche Massnahmen fanden sich vereinzelte Hinweise wie etwa schriftliche Division üben, Bruchrechnen üben, Kopfrechnen üben oder Vortrag üben und Texte schreiben (Mittelstufe). Konkrete fachliche Massnahmen auf der Unterstufe waren etwa: a, q und g oben schliessen, st und sp richtig schreiben, Verben üben sowie die Reihen üben.

Am häufigsten ist den Lernenden aus dem letzten Beurteilungsgespräch noch der pauschale Hinweis präsent, dass sie sich mehr anstrengen sollen (vgl. Tabelle 71). Gut 11% der Befragten nennen spontan diesen Aspekt, der über die folgenden Indikatoren erfasst wurde: mehr lernen, mehr Mühe geben, mehr anstrengen, mehr Fortschritte machen, fleissiger sein, besser

werden, mehr Leistung bringen, mehr üben und mehr arbeiten. Die differenziertere Analyse zeigt, dass v.a. auf der Mittelstufe an den Beurteilungsgesprächen vermehrte Anstrengung gefordert wird: Auf der Mittelstufe nennen fast 18% der Befragten diese allgemeine Forderung (Unterstufe: knapp 5%). Überhaupt stechen die grossen stufenspezifischen Unterschiede der getroffenen Fördermassnahmen ins Auge. So fällt z.B. auf, dass die Unterstufe in der Restkategorie viel breitere Fördermassnahmen vorschlägt als die Mittelstufe. Über alle Stufen hinweg werden tendenziell häufiger Massnahmen im Bereich der Sachkompetenz genannt als Massnahmen im Bereich der Sozial- oder Selbstkompetenz.

Tabelle 71. Fördermassnahmen, die am Beurteilungsgespräch vereinbart wurden gemäss Angaben der Kinder (Mehrfachnennungen möglich; Angaben in %).

Kategorie	Indikatoren	n =	US	MS
Anstrengung	mehr lernen, Mühe geben, anstrengen, Fortschritte machen, fleissig sein, besser werden, mehr Leistung bringen, viel üben, mehr arbeiten	4.5	17.8	
Lesen	mehr, besser, sauber, regelmässig, täglich laut lesen und nacherzählen, besser betonen, vor der Klasse vortragen, verstehen	16.4	3.7	
Schönschreiben	Schulschrift, Darstellung, saubere Zahlen, genau auf die Linien, sauberer arbeiten	11.6	5.2	
LP zufrieden	Lehrperson war zufrieden, so weiter machen, arbeite/lerne gut, nichts ändern, alles war gut	8.2	8.6	
Rechnen	Rechnen verbessern (schneller, besser, genauer)	4.1	10.4	
Nicht schwatzen	weniger reden, schwatzen, sprechen, dreinschwatzen; leiser sein, nicht so laut sein, nicht herumschreien, den Schnabel halten	4.9	6.7	
Konzentration	besser aufpassen, konzentrieren, zuhören; sich nicht ablenken lassen	3.0	4.5	
Deutsch	Deutsch, Hochdeutsch, Sprache, Sprachlehre üben, lernen, verbessern	1.9	5.2	
Rechtschreibung	Diktat/Rechtschreibung üben, Duden benutzen	3.7	2.2	
Hausaufgaben	nicht vergessen, schöner machen, mit Mutter lösen, Hausaufgabenbüchlein führen, mehr (freiwillige) Hausaufgaben lösen	2.2	3.0	
Flüchtigkeit	weniger Fehler, dafür mehr Zeit lassen; sorgfältiger kontrollieren und verbessern, keine Abschreibfehler	4.9	0.0	
Soziales	nicht fluchen, freundlicher sein, neue Kinder gut aufnehmen, nicht kommandieren, mehr wehren/trauen, mit anderen Kindern spielen/arbeiten	3.4	0.7	
Arbeitstempo	Schneller, zügiger arbeiten/schaffen, vorwärts machen, nicht wie eine Schnecke arbeiten	2.6	1.5	
Disziplin	nicht blöd tun, nicht stören / ausflippen; braver sein, Hausregeln befolgen, weniger Strafen bekommen	3.0	1.1	
Mitmachen	mehr mitmachen, aufstrecken, häufiger zu Wort melden	2.6	0.7	
Streit	nicht plagen, stossen, kneifen; weniger streiten	2.2	0.7	
Weniger fragen	Nicht so viele Fragen stellen	0.7	0.4	
Restkategorie	US: nicht traurig sein, Unterlagen der Lehrperson nicht anschauen, schöner (aus-) malen, Pultordnung, M+U/Schwimmen verbessern, sich etwas erklären lassen, weniger fernsehen, Hilfsmittel benützen, lauter sprechen, Mäppchen verwenden, ein Stück auf dem Musikinstrument vortragen, unfertige Arbeiten selbstständig beenden, mehr fragen, weniger Wasser holen, sich zügig umziehen, bessere Zeiteinteilung, Arbeitspläne zuerst besprechen, mehr Ideen bringen, nicht über den Rand schreiben, Aufgaben genauer lesen, Wochenplan sorgfältig eintragen, Uhrzeit lernen, nicht abschauen MS: Englisch, Sachunterricht verbessern; nicht so oft helfen, Lernkontrollen daheim melden, mehr Selbstvertrauen entwickeln, bessere Zeiteinteilung, mehr Selbstständigkeit, Ordnung halten, LÜK üben, mehr fragen, Arbeitspläne korrigieren	14.6	7.4	

US = Unterstufe; MS = Mittelstufe;

Als weitere Formen von Fördermassnahmen wurden von den Lehrpersonen die in Tabelle 72 aufgezählten Massnahmen genannt:

Tabelle 72. Fördermassnahmen aus Sicht der Lehrpersonen

Fördermassnahmen
<ul style="list-style-type: none"> • Nachhilfeunterricht • Lernkontrolle wiederholen • Unterricht bei der Ergänzungslehrperson (Einzellectionen, regelmässige Lerngruppen) • Separate Förderplanung • Spezielle Blätter zusammenstellen • Eltern mit dem Kind üben lassen • Verbesserungen anfertigen lassen • Selektion • Individualisierung • Ergänzungsunterricht

Ergänzungsunterricht und individualisierender Unterricht stellen besondere Fördermassnahmen dar, die im Kapitel "Unterricht" näher vorgestellt werden (siehe S. 98 ff).

4.2.4.4 Defizit- und Ressourcenorientierung

Die Frage, ob das Kind eher aus seinen Fehlern lerne und folglich primär Defizite beheben müsse oder ob es an seinen Stärken wachse, wird in den Interviews sehr unterschiedlich beantwortet. Die beiden Pole werden im Folgenden als Defizit- und Ressourcenorientierung bezeichnet.

Unter Eltern und Lehrpersonen am verbreitetsten ist die Haltung, dass sowohl die Behebung von Defiziten als auch die Stärkung von Ressourcen wichtig sei. Stärken *und* Schwächen des Kindes werden an den Beurteilungsgesprächen intensiv diskutiert, was von vielen Eltern geschätzt wird, weil beides zum Kind gehöre. "*Man geht tiefer. Die Stärken und Schwächen scheinen genauer auf*" (Eltern). Während die einen der Befragten eine Balance fordern, konzentrieren sich andere lieber auf den einen dieser beiden Pole.

Aus der einen dieser beiden Perspektiven sollen Schwächen "*als zartes Pflänzchen behandelt werden*" (Lehrperson). Dem Kind sollen bezüglich seiner Defizite die Möglichkeiten und Chancen offen und ehrlich aufgezeigt werden, weil es wissen müsse, wo es noch Entwicklungspotenzial habe. Dieses Entwicklungspotenzial lesen Lehrpersonen am Elterngespräch auf der Mittelstufe z.T. aus den Grafiken ab. Gewisse Lehrpersonen analysieren die Fehler differenzierter: "*Auf alle Diktate gesehen, so und so viele Fehler bei Schärfungen, so und so viele Fehler bei Dehnungen und so und soviel mal hat sie ein Nomen klein geschrieben ... man sah sehr differenziert, wo noch Lücken sind*" (Eltern). Bei diesen Lehrpersonen werden Schwächen (in allen Kompetenzbereichen) konkret angesprochen, um anschliessend konkrete Massnahmen abzuleiten. "*So kann das Kind an seiner Schwäche arbeiten. In jedem Fach werden die Teilbereiche genau angeschaut*" (Eltern). Lehrpersonen betonen, dass diese Präzision eine ganz neue Auseinandersetzung mit dem einzelnen Kind erfordere. Auch viele Eltern finden es – gerade im Hinblick auf das Übertrittsverfahren – wichtig, dass sie zusammen mit den Kindern Defizite aufarbeiten können. Deshalb schätzen sie es, wenn die Lehrperson die Behebung gewisser Schwächen des Kindes vehement einfordert (z.B. durch schriftliche Fixierung) und damit die Eltern in ihren Bemühungen unterstützt. Andere Eltern finden, einzelne Lehrpersonen würden die Schwächen ihrer Kinder allzu stark betonen. "*Hier, hier, hier und hier bist du nicht gut... Da ist ihm der Laden 'runtergegangen'*" (Eltern). Im Unterricht erfahren die Kinder meist nicht so präzise, wo sie sich verbessern sollten; deshalb weisen die Beurteilungsgespräche eine hohe Bedeutung auf.

Aus der anderen Perspektive muss Beurteilung v.a. auf die Stärken zielen, damit sie förderlich wird. Es sei motivierend, dem Kind aufzuzeigen, wo seine Stärken liegen und auf diesen aufzubauen. *"Man sitzt eine ganze Stunde zusammen und man sieht, was eigentlich gut ist"* (Eltern). Positive Verstärkung und das Abholen des Kindes an seinem Standort sind aus dieser Sicht zentral. *"Beim Gespräch bin ich auch gerne dabei, es macht einfach Spass. Ich höre gerne, wie gut ich bin"* (Schüler). Viele Kinder betonen, dass sie gerne gelobt werden, einzelnen ist es jedoch manchmal etwas peinlich. Gewisse Kinder dürfen am Elterngespräch Arbeiten vorzeigen, auf die sie besonders stolz sind. Lehrpersonen bedauern, dass die Stärken oft schnell erwähnt und geklärt seien, die Schwächen hingegen meist genauer analysiert werden müssten, was mehr Raum einnehme und deshalb oft einen inadäquaten, negativen Gesamteindruck vermitte. Deshalb nennen gewisse Lehrpersonen die Stärken sehr ausführlich und beschränken sich bei den Defiziten bewusst: *"Oft wirkt es gut, wenn man das Kind im Gespräch stark lobt, und dann eine oder zwei schlechte Sachen sagt. Das können die Kinder und auch die Eltern viel besser annehmen. Dann sagen Sie, also, wenn es nur das ist, dann packe ich das an"* (Lehrperson).

4.2.4.5 Selektion

Das Thema "Selektion" wird im Zusammenhang mit der Förderung angesprochen, weil sie als spezielle Form einer Fördermassnahme verstanden werden kann. Aus diesem Blickwinkel wird selektiert, um die Kinder in homogenen Lerngruppen adäquater fördern zu können. Dass daraus auch Probleme erwachsen können, wird in diesem Unterkapitel deutlich, zumal sich die Inkompatibilität von SBSE und Selektion als grosses Problem erwies.

Probleme der Selektion

Die anlässlich der Interviews erkannten Selektionsprobleme werden hier aufgegliedert in solche, die aus der Spannung zwischen formativer und prognostischer Beurteilung entstehen, Druck, schlechtes Image der Oberschule, Selektionszeitpunkt und Zeitpunkt der Prognose, enges Spektrum der Selektionskriterien, Subjektivität der Selektion, Konfliktpotenzial des Selektionsgesprächs sowie Richtzahlen der Zuweisung.

Spannung zwischen formativer und prognostischer Beurteilung: Obwohl die Selektion im Interview-Leitfaden einen absolut untergeordneten Stellenwert einnahm, stand dieses Thema bei den meisten Interviews im Zentrum. Wie die Gespräche zeigten, lässt sich (fast) jeder Aspekt einer fördernden Beurteilung in einen Zusammenhang bzw. Gegensatz zur Selektion stellen. Einig sind sich die Befragten weitestgehend darin, dass sich eine fördernde Beurteilung und die Selektion am Ende der fünften Klasse nicht (oder nur sehr schlecht) vereinbaren lassen. *"Die Selektion passt nicht in dieses Projekt hinein. Das ist ein Fehler"* (Lehrperson). Für viele Eltern stellt sich das Problem so, dass sie Mühe damit haben, dass ihr Kind während Jahren primär formativ-summativ beurteilt wird, bevor dann eine prognostische Beurteilung die Primarschule abschliesst. Solche Eltern beschweren sich z.B. heftig, ihr Kind habe jahrelang die Lernziele erreicht und sei schliesslich trotzdem nicht ins Gymnasium, sondern in die Oberschule zugewiesen worden. Der Wechsel von summativer Beurteilung (z.B. Lernziel erreicht) zur prognostischen Beurteilung (z.B. Oberschule) kann von vielen Eltern nicht nachvollzogen werden. Für die Lehrpersonen bedeutet dies, dass vor dem Selektionsentscheid eine formative Beurteilung (Fortschritte, Sozial- und Selbstkompetenz) kaum mehr Gehör bei den Eltern findet. *"Die Eltern wollen nicht wissen, wo das Kind Defizite hat, sondern sie wollen wissen, ob der Stand reicht, um ins Gymnasium zu kommen. Gewisse Eltern kommen ans Gespräch und sagen: 'Mich interessiert das Arbeitsverhalten und das Sozialverhalten nicht, ich möchte nur wissen, wo das Kind hinkommt'"* (Lehrperson zitiert Eltern).

Druck: Nicht nur das Kind, auch die Eltern und die Lehrpersonen erleben im Vorfeld der Selektion einen grossen Druck. "Wenn am Elterngespräch beide die gleiche Meinung haben bezüglich der Oberstufe, dann atmen alle auf" (Lehrperson). Kinder stehen z.B. unter Druck, wenn die Vergleichsprüfungen oder Orientierungsarbeiten in einem engen Zeitraum massiv konzentriert werden. "Sie hatten eine Woche, wo sie gar nichts anderes hatten als Tests, Tests, Tests. Was soll das? Wo ist da das Ganzheitliche geblieben? Weil das so gnadenlos zur Sache geht und auch der Druck, wo komme ich hin, das war so emotionsgeladen bei uns, das war eine erschreckende Zeit" (Eltern). Für die Kinder äussert sich der Selektionsdruck u.a. in Form von Nervosität bei Vergleichsprüfungen usw. "Weil ich bei einigen Dingen nicht so gut war, konnte ich am Abend nicht schlafen" (Schüler). Auch die Teilnahme am Klassencockpit erzeugte für gewisse Kinder Druck, weil sie plötzlich mit ungewohnten Aufgabentypen konfrontiert wurden (längere, komplexere Aufgaben) und weil die Leistungen extrem streuen: Während einzelne Kinder überhaupt keine einzige Aufgabe erfolgreich bewältigen konnten, lösten selbst starke Kinder plötzlich nur noch zwei Drittel der Aufgaben erfolgreich. Die dadurch hervorgerufenen Reaktionen des Kindes mussten von den Eltern aufgefangen werden, was von Eltern als sehr anstrengend bezeichnet wird. Auch die Eltern erleben damit die Selektion als belastende, emotionsgeladene Zeit. Als weitere Belastung der Eltern kann die Tatsache betrachtet werden, dass es ihnen wichtig ist, ihrem Kind durch die Selektion eine möglichst breite Zukunftsperspektive zu eröffnen. Deshalb stehen die Eltern speziell am Zuweisungsgespräch unter einem Druck, der sich in einer gespannten Atmosphäre äussern kann. In solch emotionsgeladenen Gesprächen erleben auch die Lehrpersonen deutlichen Druck der Eltern. "Auch bei erfahrenen Lehrern kommt es vor, dass sie von den Eltern wegen dem Übertritt fertig gemacht werden, und ich behaupte, das hat es früher mit den Noten nicht gegeben" (Lehrperson).

Schlechtes Image der Oberschule: Für die Lehrpersonen wird es insbesondere heikel, wenn sie den Eltern erklären müssen, warum ihr Kind in die Oberschule zugewiesen werden soll. Dies hängt u.a. damit zusammen, dass Lehrpersonen der Oberschule vor wenigen Jahren öffentlich für eine integrierte Oberstufe warben. In diesem Zusammenhang hätten Oberschullehrpersonen ihre eigene Stufe totgeredet, was es den Primarlehrpersonen heute erschwere, Kinder in diese Schulart einzuteilen. Problematisch wird auch das Verhältnis von Nachbarschulen, wenn die einen nach wie vor Zuweisungen in die Oberschule vornehmen, andere hingegen nicht mehr hinter der Oberschule stehen und kaum mehr zuweisen.

Selektionszeitpunkt und Zeitpunkt der Prognose: Nicht zuletzt hängt der Selektionsdruck auch mit dem eher frühen Selektionszeitpunkt am Ende der fünften Klasse zusammen. Wohl äussern sich einzelne Eltern positiv darüber, dass gewisse Kinder nach der fünften Klasse eine neue Herausforderung bekämen. Andere Eltern finden jedoch, das Kind wäre nach der sechsten Klasse ein Jahr älter und reif genug, den Entscheid bewusster mitzutragen. Eines der ganz grossen Anliegen der Eltern besteht darin, dass sie frühzeitig abschätzen wollen, welcher Schulart ihr Kind später zugewiesen wird. Die Frühzeitigkeit dieses provisorischen Entscheides ist für die Eltern wichtig, damit sie genügend Zeit haben, private Fördermassnahmen in die Wege zu leiten, um ihrem Kind eine bestimmte schulische Laufbahn zu sichern. In den Interviews ist die hohe Zahl der engagierten Eltern auffällig, die daheim intensiv mit dem Kind lernen und üben bzw. dies sofort täten, wenn sie wüssten, in welchem Bereich ihr Kind für eine bestimmte Schulart knapp ist. In diesem Zusammenhang sind die Eltern sehr dankbar für die formativen Elemente der Beurteilung, weil sie auf diesem Hintergrund differenziert erfahren, wo sie mit ihren privaten Förderbemühungen ansetzen müssen. Hier stellt sich aber für Lehrpersonen das Problem, dass es meist nicht (nur) an punktuellen Fertigkeiten mangelt, sondern eher an komplexen Fähigkeiten (logisches Denken, Sprachfertigkeit, Intelligenz usw.), die nicht so leicht punktuell nachgearbeitet werden können. Ausserdem bieten Lehrpersonen zu einer frühen Prognose eher wenig Hand, weil sie jedem Kind möglichst lange eine

faire Chance geben wollen. Während einzelne Lehrpersonen in klaren Fällen schon mitte vierter Klasse eine Prognose wagen, entscheiden sich die meisten Lehrpersonen erst am Ende des ersten Semesters der fünften Klasse.

Enges Spektrum der Selektionskriterien: Als Selektionskriterien gelten gemäss relativ übereinstimmenden Angaben von Eltern und Lehrpersonen fast ausschliesslich quantifizierbare Fachleistungen in Deutsch und Mathematik. Eine Selektion ohne Zahlen (Prozente, Anzahl erreichte Lernziele, Punkte, Klassenvergleiche usw.) kann sich unter den Befragten ohnehin kaum jemand vorstellen. Gewisse Lehrpersonen stützen sich für den Selektionsentscheid ausschliesslich auf Ergebnisse schriftlicher Prüfungen, die sich in Diagrammen darstellen lassen, was die Eltern enttäuscht. *"Ich denke dann, schade, dass du mitmachst, dass du zügig arbeitest, das interessiert sowieso niemand; aber im Test musst du super sein, dort muss ich dir irgendwelche Drogen geben, damit du dort gut bist"* (Eltern). Selbst Beobachtungen, welche die Lehrpersonen in Deutsch und Rechnen anstellen (z.B. Schülervorträge, Unterrichtsbeteiligung usw.), werden zumeist ausgeklammert, weil sie kaum belegbar sind. Einzelne Lehrpersonen ziehen sehr rigide quantitative Selektionsgrenzen (z.B. mindestens 90% erreichte Lernziele fürs Gymnasium, mit 89% muss gar nicht mehr diskutiert werden), was von den Eltern heftig kritisiert wird. *"Wenn es um den Übertritt geht, ist die Beurteilung nicht mehr ganzheitlich, und das ist das Problem"* (Eltern). Mit solchen und ähnlichen Voten drücken zahlreiche der Befragten ihr Unbehagen darüber aus, dass im Rahmen der Selektion die während Jahren geförderten Bereiche (Sozial-, Selbst- und Sachkompetenz) nicht mehr zum Tragen kommen, sondern weitgehend auf einen Bruchteil der Sachkompetenz (Ausschnitte aus Deutsch und Mathematik) verkürzt werden. *"Und was soll ich dann dem Kind sagen? Hock doch in den anderen Fächern einfach hinein – ohne dich anzustrengen – und ruhe dich aus, damit du die Energie hast für Deutsch und Rechnen"* (Eltern). Welche Leistungen aber in den Fächern Deutsch und Mathematik für welche Schulart ganz genau gefordert werden, ist insbesondere für Eltern wenig transparent.

Subjektivität der Selektion: Aus Sicht verschiedener Eltern ist die Selektion relativ stark von der einzelnen Lehrperson abhängig. Deshalb würden einige Eltern klare, lehrpersonenunabhängige, landesweit einheitliche Kriterien vorziehen, zumal auch Eltern oft überfordert sind, ihr Kind unvoreingenommen einer angemessenen Schulart zuzuweisen. Insbesondere bei Grenzfällen kommt es an Zuweisungsgesprächen oft zu Meinungsverschiedenheiten zwischen Lehrpersonen und Eltern (ca. drei bis vier Fälle pro Jahr und Klasse, die schwierig zu entscheiden sind).

Konfliktpotenzial des Selektionsgesprächs: Auch bei Kindern, welche die geforderten Leistungen klar nicht erreichen, versuchen gewisse Eltern, Fakten "wegzudiskutieren", weil sie ihre Kinder massiv überschätzen. Realitätsleugnung sei für die Eltern gemäss Aussagen von Lehrpersonen allerdings schwierig, weil die Lehrpersonen meist gut dokumentiert und abgesichert seien. Wenn den Eltern nichts mehr anderes bleibt, als die Fakten zu akzeptieren, müssen sich Lehrpersonen gelegentlich Vorwürfe der Eltern bezüglich ihres Unterrichts anhören. Damit beinhaltet die Selektion ein gewisses Konfliktpotenzial.

Richtzahlen der Zuweisung: Als störend empfinden Lehrpersonen das Konfliktpotenzial der Selektion u.a. deshalb, weil Vorwürfe unzufriedener Eltern aufgrund der vom Land vorgegebenen Zuweisungsrichtwerte systemimmanent sind (ein definierter Anteil der Kinder muss die Oberschule besuchen, egal wie gut die Lehrpersonen ihre Arbeit machen und egal wie leistungsstark die Kinder eines Jahrgangs sind). Werden die Richtwerte nicht eingehalten, so müssen sich die Lehrpersonen vor dem Schulamt rechtfertigen. Deshalb brechen einige Lehrpersonen im Sinne vorauseilenden Gehorsams die Richtwerte auf ihre Klasse herunter, um sich keiner Kritik stellen zu müssen. Dies wiederum empfinden Eltern als höchst problematisch: *"Wenn meine Tochter aufgrund der Quoten nicht ans Gymnasium gekommen wäre und*

"ich der Überzeugung gewesen wäre, dass sie es schaffen würde, ich wäre bis nach Strassburg gegangen. Das Recht auf eine optimale Schulbildung lasse ich mir von keiner Quote nehmen" (Eltern). Damit stehen die Lehrpersonen vor einem Dilemma: Halten sie sich an die Quoten, so müssen sie sich vor den Eltern rechtfertigen, ignorieren sie die Quoten, so müssen sie kritische Fragen des Schulamtes erwarten. Insbesondere ist für die Lehrpersonen nicht klar, ob sie primär die Richtwerte einhalten oder die Kinder gemäss lernzielorientierter Beurteilung den Schularten zuweisen müssen. Wer sich an den Richtwerten orientiert, empfindet dies nach der formativen Beurteilung während der Primarschule als krassen Bruch. Gerade Schulen, die eine lernzielorientierte Beurteilung im Leitbild verankert haben, erleben deshalb Inkohärenzen im Rahmen der Selektion, weil Selektion (anhand vorgegebener Richtwerte) implizit einen Vergleich verlangt. *"Es ist absolut nicht stimmig: Wir individualisieren fünf Jahre lang – angeblich – wir schauen auf jedes, und weiss nicht was, und nachher wird den Mittelstufenlehrern vorgegeben, wie viel % ins Gymnasium, soviel % in die Realschule und soviel in die Oberschule"* (Lehrperson). Gewisse Lehrpersonen haben deshalb damit begonnen, die Richtwerte zu ignorieren oder zu belächeln – sie orientieren sich konsequent an den Lernzielen. Insbesondere der Richtwert für die Oberschule werde in vielen Fällen nicht eingehalten. *"Jetzt stimmt diese politische Quote nicht mehr, diese Prozente, wie viele Schüler wir auf jede Schulart zuweisen sollen"* (Lehrperson). Ausserdem habe ein deutlich verstärkter Druck der Eltern Richtung Gymnasium eingesetzt, *"diese Tendenz ist nicht mehr zu stoppen"* (Lehrperson). Auf der anderen Seite würden proportional zu den Eintretenden immer weniger Jugendliche das Gymnasium mit der Matur abschliessen. In diesem Zusammenhang wird von Eltern argumentiert, dass sich ein wohlhabendes Land den Luxus leisten sollte, Grenzfällen eine Chance in der gewünschten Schulart zu geben bzw. den Eltern die volle Verantwortung für den Entscheid zu übergeben. Die Kinder würden ihre Überforderung bald erkennen, was sich herumsprechen und nach wenigen Jahren auf das Selektionsverhalten der Eltern auswirken würde.

Lösungsvorschläge

Als Entlastung bezüglich des Selektionsentscheides betrachten verschiedene Lehrpersonen die neu eingeführte Prüfung für Grenzfälle. *"Der Lehrer kann bei seiner Meinung bleiben und muss sich von den Eltern nicht verkaufen lassen, das hat sich bewährt"* (Lehrperson). Auch von Elternseite wird diese Prüfung eher begrüßt und Gymnasiallehrpersonen schliessen sich dieser Perspektive an. Teilweise sprechen sie sich gar für eine allgemeine (selektive) Aufnahmeprüfung aus, was jedoch von Primarlehrpersonen eher abgelehnt wird, weil sie für "klare Fälle" diesen Aufwand nicht angemessen finden. Primarlehrpersonen merken kritisch an, dass von den Eltern der Misserfolg eines Kindes an der Prüfung wieder den Primarlehrpersonen angelastet werde, was neuen Druck erzeuge.

Eine Arbeitsgruppe "Anforderungsprofil" erarbeitet gemäss Aussagen von Lehrpersonen ein Konzept für eine lernzielorientierte Selektion. In diesem Konzept wurden auf das Schuljahr 2002/03 hin Anforderungen für das ganze Land pro Schulart definiert, um die Selektion zu vereinheitlichen und zu vereinfachen. Neben Lernzielkontrollen, summariven klassenspezifischen und klassenübergreifenden Prüfungen soll auch das Sozial- und Arbeitsverhalten mit geringer Gewichtung einbezogen werden. Eine Lehrperson befürchtet als Auswirkung dieser Neuerungen verstärkten Drill und aufwändiger Elterngespräche, was zur zeitlichen Überlastung der Lehrperson führe.

4.3 Unterricht

Der Unterricht entlang von SBSE wird im folgenden Unterkapitel zunächst in der Wechselwirkung mit der Beurteilungsform betrachtet. Anschliessend steht die Häufigkeit verschiedener Sozial- und Unterrichtsformen und deren konkrete Ausgestaltung im Mittelpunkt. In diesem Zusammenhang wird die Individualisierung im Unterricht genauer beleuchtet, indem Probleme und Erfolgsfaktoren aufgezeigt werden. Natürlich dürfen beim Thema "Unterricht" die sozialen Beziehungen im Unterricht nicht vergessen werden. Deshalb werden die Beziehungen zwischen Lehrpersonen und Kindern, das Unterrichtsklima und die Mitwirkungsmöglichkeiten der Kinder analysiert. Außerdem wird der Frage nachgegangen, ob sich die Kinder (z.B. bei Beurteilungen oder Ratschlägen) mehr an der Lehrperson oder an Gleichaltrigen orientieren. Da die Zusammenarbeit mit den Eltern selten auf der Ebene des Schulhauses und häufiger auf Initiative der einzelnen Lehrperson erfolgt, wird von dieser Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule ebenfalls unter dem Titel "Unterricht" berichtet, obschon sie zumeist ausserhalb des eigentlichen Unterrichts stattfindet.

4.3.1 Unterricht und Beurteilung

Einige Lehrpersonen erkennen in den Interviews keinen Zusammenhang zwischen der aktuellen Beurteilungsform und ihrer Unterrichtsgestaltung; sie sehen einzig den Zusammenhang, dass ihnen die Beurteilung gemäss SBSE mehr Aufwand im Unterricht beschert. Andere geben an, SBSE habe v.a. Veränderungen in ihrer Denkweise ausgelöst, die sich aber nicht so direkt im Unterricht widerspiegeln würden.

Eine grosse Zahl von Lehrpersonen erklärt jedoch, ein individualisierender Unterricht mit Wochenplänen (usw.) eröffne ihnen deutlich mehr Möglichkeiten, die Kinder zu beobachten und damit umfassender zu beurteilen. In diesem Zusammenhang wird auch erwähnt, dass die erweiterte Schülerbeurteilung zu einer grösseren Zielorientierung und Lernzieltransparenz im Unterricht führte. Beurteilungen werden vermehrt als Standortbestimmung für weiterführende Fördermassnahmen eingesetzt (v.a. im Ergänzungsunterricht). Außerdem fördern erweiterte Lernformen die Entwicklung vielfältiger Kompetenzen. Die neue Beurteilung hat zudem dazu geführt, dass gewisse Teams intensiv über ihren Unterricht reflektiert und ausgetauscht haben.

Interessanterweise betonen die ersten Pilotenschulen eher die Tatsache, dass aus der verstärkten Zielorientierung und Individualisierung eine neue Beurteilung erwachsen sei. Die späteren Projektschulen erklären eher, dass aufgrund der neuen Beurteilung offenere Unterrichtsformen und transparentere Lernziele eingesetzt werden mussten. Die Wirkungsrichtung wird also in der Sichtweise der Pionierschulen anders dargestellt als von anderen Schulen.

Im Fragebogen wurden die Lehrpersonen gefragt, welche Auswirkungen des Unterrichts seit der Umstellung auf SBSE für die Kinder besonders spürbar seien. Aus den Antworten resultierte die Skala "Intendierte Wirkungen des Unterrichts" (vgl. Tabelle 73), aus der sich weitere Rückschlüsse auf den Zusammenhang von Unterricht und Beurteilungsform ziehen lassen. Am meisten profitieren die Kinder vom SBSE-Unterricht, indem sie eine angemessene Selbsteinschätzung lernen ($M=3.12$) und an individuellen Lernzielen arbeiten ($M=2.86$). Insgesamt weist die Skala "Intendierte Wirkungen des Unterrichts" einen Mittelwert von 2.86 auf. Die Wirkungen des Unterrichts werden von Schulhaus zu Schulhaus verschieden eingeschätzt⁷³.

⁷³ $F_{(df=12)}=2.25^*$

*Tabelle 73. Skala "Intendierte Wirkungen des Unterrichts" aus Sicht der Lehrpersonen.
Itemnummern, Einzelitems, Mittelwerte, Standardabweichungen.*

Nr.	Item	M	SD
10a	Die Ausrichtung meines Unterrichts nach SBSE ist für die meisten Kinder besonders spürbar in den Aspekten: angemessene Selbsteinschätzung.	3.12	.63
10b	individuelle Lernziele.	2.86	.88
10e	umfassende Selbstwahrnehmung.	2.80	.73
10c	gezielte Lernstrategien.	2.77	.81
10d	Gewissheit, selber etwas verändern zu können.	2.73	.73
Skala insgesamt		2.86	.54

Antwortformat: 4 (ja), 3 (eher ja), 2 (eher nein), 1 (nein)

Skalenkennwert: Cronbachs Alpha: .76; N=105

4.3.2 Unterrichtsformen

4.3.2.1 Häufigkeit verschiedener Unterrichts- und Sozialformen

Gemäss Selbsteinschätzung setzen die Lehrpersonen im Unterricht relativ abwechslungsreiche Sozialformen ein ($M=3.13$). Am häufigsten wird die Einzelarbeit ($M=3.31$) sowie die Partnerarbeit ($M=3.29$) genannt. Viele Lehrpersonen arbeiten ausserdem oft mit einem Teil der Kinder, während die anderen eigenständig lernen ($M=3.02$). Kleingruppenarbeit ($M=2.86$) und Arbeit im Klassenplenum ($M=2.82$) sind etwas seltener (vgl. Tabelle 74).

*Tabelle 74. Skala "Abwechslungsreiche Sozialformen" aus Sicht der Lehrpersonen.
Itemnummern, Einzelitems, Mittelwerte, Standardabweichungen.*

Nr.	Item	M	SD
44a	Meine Schülerinnen und Schüler arbeiten sehr oft ... einzeln.	3.31	.71
44b	zu zweit.	3.29	.60
44c	in kleinen Gruppen.	2.86	.74
45b	Ich arbeite sehr oft ... mit einem Teil der Kinder, während die anderen eigenständig lernen.	3.02	.73
45a	mit der ganzen Klasse.*	2.82	.80
Skala insgesamt		3.13	.45

Antwortformat: 4 (ja), 3 (eher ja), 2 (eher nein), 1 (nein)

Skalenkennwert: Cronbachs Alpha: .50; N=107

* dieses Item musste aus der Skala ausgeschlossen werden, weil es auf einen anderen Faktor lädt

Um die Häufigkeit verschiedener Unterrichtsformen zu erfassen, wurden den Primarlehrpersonen im Fragebogen 20 verschiedene Unterrichtsformen zur Einschätzung auf einer sechsstufigen Ordinal-Skala vorgelegt (nie, 1x pro Quartal, monatlich, wöchentlich, 2-3x pro Woche, täglich). Die Auswertung dieser Angaben konzentrierte sich auf den sog. Median (nicht zu verwechseln mit dem Mittelwert). Der Median teilt die Befragten in zwei gleich grosse Gruppen ein: die eine Gruppe führt die jeweilige Unterrichtsform häufiger durch, die andere Gruppe weniger häufig.

Die Auswertung der weniger häufig praktizierten Formen ergab das in Abbildung 9 präsentierte Bild: Feste Lernpartnerschaften werden in den Primarschulen Liechtensteins nur in Ausnahmefällen praktiziert. Einmal im Quartal finden im Unterricht der Hälfte der Lehrpersonen Anlässe mit Eltern oder Gästen bzw. Exkursionen, Projekttage oder Freiwalharbeiten statt. Monatlich erarbeiten die Kinder einen Lerngegenstand allein oder in Gruppen, den sie anschliessend der Klasse präsentieren. Ebenfalls monatlich wird bei der einen Hälfte der Lehrpersonen ein Fest gefeiert oder entdeckend gelernt (Experimente, Informationen zusammentragen usw.).

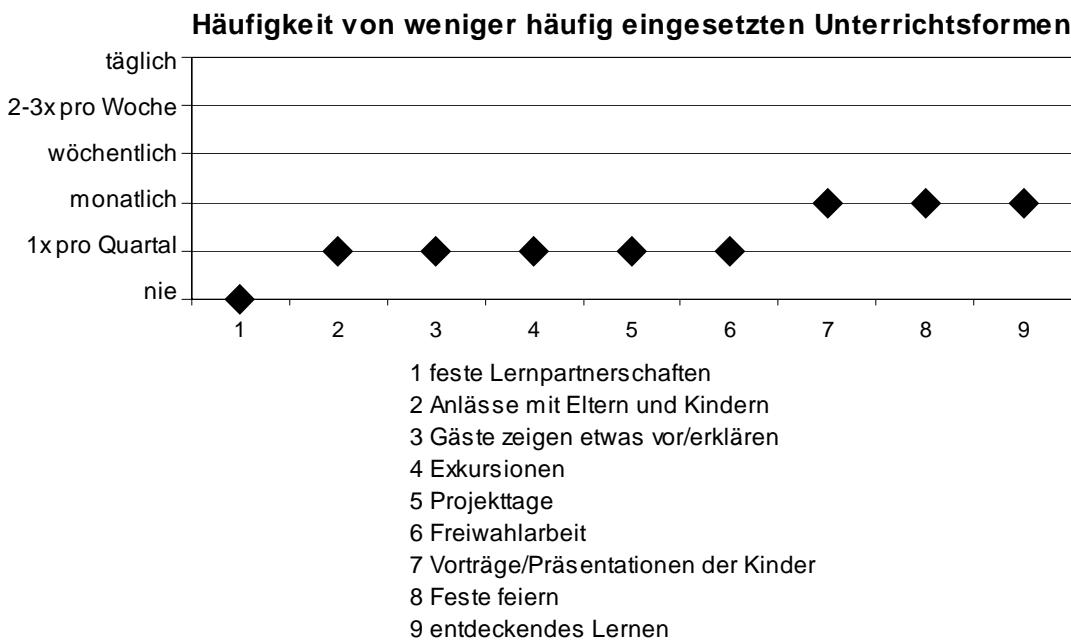


Abbildung 9. Häufigkeit von Unterrichtsformen nach Angaben der Lehrpersonen – die weniger häufigen Formen (Mediane: 96< n <105).

Die häufiger praktizierten Formen werden in Abbildung 10 dargestellt: Einmal pro Woche wird von der Hälfte der Primarlehrpersonen vorgelesen, Postenarbeit eingesetzt, mit Tages- oder Wochenplan gearbeitet bzw. am Computer, in Gruppen oder mit Spielen (Rollenspiel, Lernspiel, Simulationsspiel) gelernt. Die häufigsten Unterrichtsformen, welche zweimal bis dreimal wöchentlich zum Einsatz gelangen, sind allerdings eher traditionell und frontal: erklären/referieren, vorzeigen, fragend-entwickelnder Unterricht sowie Einzelarbeit. Ebenfalls zweimal bis dreimal wöchentlich werden Schülerinnen und Schüler als Lernhelfer eingesetzt.

Auf die Interview-Frage nach bevorzugten Unterrichtsmethoden wird von den Lehrpersonen auffallend oft geantwortet, dass sie keine Methode dogmatisch bevorzugen, sondern eine angemessene Methodenvielfalt wichtig finden (verschiedene Sozialformen, Lernorte, Lernformen usw.). Wichtig ist diesen Lehrpersonen, dass die Methode auf das Thema, das Ziel, das Wetter, die Jahreszeit, die Klassenzusammensetzung, das Fach usw. abgestimmt ist. Der Einsatz verschiedener Methoden ist aus Sicht der Lehrpersonen kurzweiliger und dadurch motivierender. Diese Ansicht wird in den Interviews von Kindern bestätigt, indem sie den Wechsel von Entspannungübungen, Kreisgesprächen, Spielen, Einzelarbeit mit Arbeitsblättern, Plakatgestaltung, Quiz, Vorträgen, Klassenrat usw. als anregend bezeichnen. Lehrpersonen betonen, dass die Bedeutung der Methodenvielfalt über SBSE transportiert worden sei und dass das Spektrum durch SBSE deutlich erweitert worden sei. Das Ansprechen unterschiedli-

cher Kanäle bzw. Lerntypen wurde verschiedenen Lehrpersonen ein wichtiges Anliegen. Außerdem soll jedes Kind sowohl Situationen erleben, die leichtes Lernen ermöglichen, als auch andere, wo es Schwierigkeiten zu überwinden gilt.

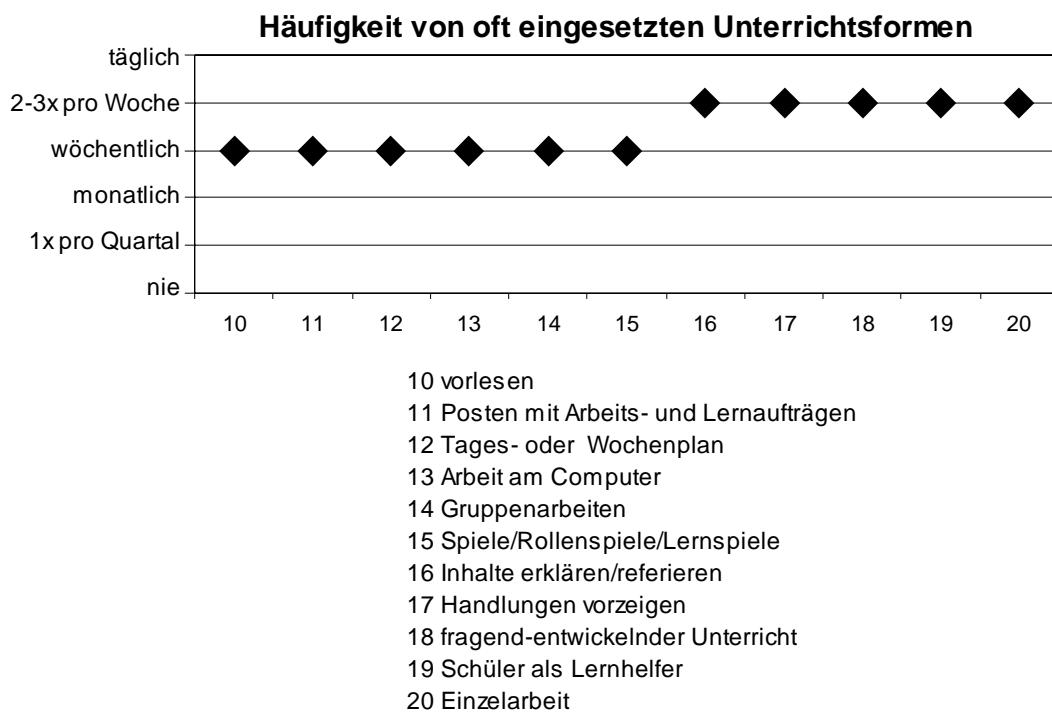


Abbildung 10. Häufigkeit von Unterrichtsformen nach Angaben der Lehrpersonen – die häufigeren Formen (Mediane: $96 < n < 105$).

4.3.2.2 Praxis verschiedener Unterrichtsformen

Die häufig praktizierten Formen Frontalunterricht, Partner- und Gruppenarbeit, Projektunterricht, Werkstatt und Wochenplan werden im Folgenden auf dem Hintergrund der Interviews näher vorgestellt.

Frontalunterricht

Bei gewissen Lehrpersonen findet nach wie vor (oder wieder) häufig Frontalunterricht statt. Als Grund dafür wird angegeben, es gälte relativ oft allen Kindern gemeinsam etwas zu erklären. Auch in weniger disziplinierten Klassen bzw. im Rahmen der Erarbeitungs- oder Reflexionsphase arbeiten Lehrpersonen häufig frontal. Als Vorteil dieser Form wird von Lehrpersonen genannt, dass niemand untergeht.

Bei vielen Lehrpersonen hat sich inzwischen die Einsicht durchgesetzt, dass Frontalunterricht (mit Mass eingesetzt) nach wie vor tauglich ist. Damit fanden die Lehrpersonen ein neues Verhältnis zum Frontalunterricht, indem sie diesem einen neuen Stellenwert zuwiesen. So wird Frontalunterricht z.B. als Abwechslung (Rhythmisierung) zum offenen Unterricht eingesetzt. Als weiteren Grund für den massvollen Frontalunterricht geben Lehrpersonen den Wunsch an, den Überblick wieder zu gewinnen.

Bei einzelnen Lehrpersonen ist der Frontalunterricht stark in den Hintergrund gerückt. Solche Lehrpersonen kritisieren am Frontalunterricht, dass langsamere Kindern ständig mit ihrem geringen Arbeitstempo konfrontiert würden. Durch die Reduktion des Frontalunterrichts gewinnen diese Lehrpersonen mehr Beobachtungszeit.

Partner- und Gruppenarbeit

Die Häufigkeit von Partner- und Gruppenarbeiten ist von Lehrperson zu Lehrperson unterschiedlich. Tendenziell sind diese Sozialformen aber stark verbreitet, obwohl gewisse Klassen das Arbeiten in Kleingruppen erst lernen müssen. Von vielen Lehrpersonen werden Gruppen- und Partnerarbeiten in den Wochenplan integriert, weil ihnen der Wechsel der Sozialform wichtig ist (Abwechslung, Rhythmisierung). Diesen Lehrpersonen kommt die gute Ausstattung mit Gruppenräumen entgegen – die Räume werden intensiv genutzt. Als Gründe für Gruppen- und Partnerarbeit werden angegeben: Vorbereitung auf die Berufswelt, Entwicklung des Sozialverhaltens, gegenseitige Unterstützung, Unterstützung des Lernens sowie gemeinsames Zusammenarbeiten, Entdecken und Ideen suchen.

Bei gewissen Lehrpersonen können Kinder die Sozialform (alleine, partner- oder gruppenweise) z.T. selber wählen. Lehrpersonen stellen dabei fest, dass Kinder gern partnerweise arbeiten – so gern, dass Partnerarbeit gelegentlich verboten werden muss. Tatsächlich geben Kinder auch selber an, dass sie gerne und gut in Gruppen lernen, weil sich alle am Lernprozess beteiligen müssen, weil schnell Hilfe geholt werden kann und weil es mehr Spass macht. Keinen Spass machen Gruppenarbeiten hingegen, sobald Streit entsteht. Als Inhalte von Gruppen- und Partnerarbeiten werden genannt: Aufsatz, lesen, Mathematik, Klassenzeitung, Elektrizität sowie das Puppenspiel.

Projektunterricht

Projekte und Projektwochen sind im Fürstentum Liechtenstein relativ verbreitet; je nach dem werden diese klassen- oder auch schulhausweise durchgeführt. Als Themen wurden genannt: Lesenacht, Indianer, Weihnachtsateliers, Theater, Puppentheater, Paul Klee, Multikulturalität, Pausenplatzgestaltung (Spielgeräte), Rhein, Klassenzeitung usw. In Einzelfällen dürfen die Kinder auch selber ein Projektthema bestimmen (freie Arbeit), was die Kinder sehr schätzen. Überhaupt mögen die Kinder den Projektunterricht sehr: *"Das Beste an der ganzen Schule finde ich aber, dass wir auch Theater machen. Wir sollten mehr zusammenkommen mit den anderen Klassen"* (Schüler).

Werkstatt

Auch der Werkstattunterricht ist unter den Lehrpersonen unterschiedlich beliebt – sie arbeiten selten bis sehr oft mit Werkstätten. Im Werkstattunterricht sind gewisse Posten freiwillig, was den Kindern ermöglicht, unterschiedlich viele Posten zu bearbeiten (Individualisierung). *"Man muss nicht immer alle Posten haben, aber möglichst viele"* (Schüler). Auch der Arbeitsort ist den Kindern im Werkstattunterricht teilweise freigestellt (Pult, Gang, Boden usw.). Als Gründe für den Einsatz von Werkstätten werden genannt: Schülermotivation, Individualisierung bezüglich Arbeitstempo, Repetition bzw. Training der Selbstständigkeit. Werkstätten werden auch als Auffangarbeiten für schnellere Schülerinnen und Schüler eingesetzt. Arbeiten Kinder oft mit Werkstätten, so beklagen sie sich darüber, dass der Ablauf eher etwas monoton sei (Aufgaben holen, lesen, bearbeiten, korrigieren).

Wochenplan

Die Arbeit mit Wochenplänen wurde aus Sicht einiger Lehrpersonen anfänglich eng mit SBSE verknüpft (SBSE=Wochenplanunterricht). "Als das neu eingeführt wurde, war Wochenplan das Allheilmittel, ich musste dann erkennen, dass es für mich das nicht ist. Ich hatte keinen Überblick damit" (Lehrperson). Einzelne Lehrpersonen haben die Wochenplanarbeit inzwischen wieder völlig aufgegeben, z.T. weil Wochenplanunterricht in gewissen Klassen einen Wettkampf auslöste. Nach einer anfänglichen Euphorie habe das Pendel wieder etwas in die andere Richtung ausgeschlagen, dennoch kommt dem Wochenplan noch immer ein bemerkenswerter Stellenwert zu.

Als Vorteil dieser Unterrichtsform wird genannt, dass die Kinder wissen, was im Verlauf der Woche inhaltlich ansteht und dass verschiedene Lerntypen berücksichtigt werden können. "Ich arbeite gerne mit dem Plan, weil ich auswählen kann, was ich machen will" (Schüler). Ausserdem können die Kinder so lernen, ihre Zeit selber einzuteilen; dies betrachten einzelne Lehrpersonen als gute Vorbereitung auf die Sekundarstufe I. Derweil hat die Lehrperson Zeit, die Kinder bei der Arbeit zu beobachten und zu beraten. Durch den Wochenplan erkennen die Kinder aber auch selber relativ leicht, wo sie stehen, wie schnell sie arbeiten und was sie beherrschen. Die Eltern sprechen beim Wochenplan von einer "Supersache", weil durch den Plan auch die Eltern einen differenzierten Überblick über das Schulgeschehen erhalten. Ausserdem kann das Kind seine Wochenplan-Hausaufgaben sehr frei einteilen und dadurch auch sein Privatleben (Hobbies, Vereine, Familienaktivitäten usw.) besser koordinieren.

Andere Eltern argumentieren, neben dem Wochenplan kämen andere Unterrichtsformen zu kurz. Als Schattenseiten sehen Lehrpersonen die Tatsache, dass gewisse Kinder ihre Wochenplanarbeiten aufschieben und gegen Ende des Plans in einen Stress geraten, was ihnen umfangreiche Hausaufgaben bescherte. Während einige Kinder enorm zielstrebig und schnell arbeiten, ist anderen Kindern das Arbeitstempo egal. Dies führt für gewisse Eltern dazu, dass sie die Wochenplanarbeit des Kindes von zuhause aus coachen müssen. Kritisiert wird ausserdem, dass Wochenplanarbeit den Unterricht allzu sehr verplane. Die Kinder würden fast nur noch schriftlich mit der Lehrperson verkehren und die Lehrerstimme nur mehr selten vernehmen. Eine Reallehrperson gibt zu bedenken, dass zu häufiger Wochenplanunterricht die schwachen Kinder überfordere.

Gewisse Lehrpersonen arbeiten wöchentlich mit einem Wochenplan; sie betonen allerdings, dass nicht jede Lektion aus Wochenplanarbeit bestehe. "Bei unserem Kind ist Wochenplan Alltag" (Mutter). Z.T. wird der Plan sogar auf zwei oder drei Wochen ausgedehnt. Tendenziell wird die Wochenplanarbeit eher in den höheren Klassen der Primarschule eingeführt oder intensiviert (ab dritter oder vierter Klasse).

Die Organisationsformen der Wochenplanarbeit sind vielfältig: In vielen Fällen wird mit obligatorischen und freiwilligen Aufträgen gearbeitet, z.T. sind allerdings auch alle Aufträge obligatorisch und die Kinder dürfen nur deren Reihenfolge wählen. Selbstkorrektur ist meist Standard. Zahlreiche Lehrpersonen bemühen sich um ein vielfältiges und breites Lernangebot (Blätter, Spiele, Sozialformen usw.), in gewissen Fällen ist das Angebot aus Sicht der Eltern aber etwas einseitig aufs Lösen von Arbeitsblättern ausgerichtet.

4.3.2.3 Individualisierung im Unterricht (ELF)

Gewisse Interview-Aussagen der Befragten gelten für verschiedene Formen der Individualisierung und sollen deshalb in einem separaten Unterkapitel zusammengefasst werden.

Stellenwert und Bedeutung der Individualisierung

Kinder schätzen an den individualisierenden Formen v.a., dass diese ein gewisses Mass an Abwechslung gewähren und dass im offenen Unterricht soziale Kontakte möglich werden.

Die meisten Eltern schätzen es, wenn individuell auf ihr Kind eingegangen wird und dieses gemäss seinen Möglichkeiten gefördert wird. In vielen Fällen erkennen die Eltern auch tatsächlich, dass sich die Lehrperson individuell um ihr Kind bemüht. Mit der Art und Weise, wie individualisierender Unterricht umgesetzt wird, sind jedoch nicht alle Eltern einverstanden (vgl. Tabelle 75). Eine Mutter klagt z.B., dass ihre Kinder mit individualisierenden Lernformen zu wenig und v.a. zu wenig diszipliniert lernen: "*Meine Kinder müssen ruhig sitzen, sie müssen arbeiten, lernen und nicht spielen. Ich bin nicht zufrieden mit dem ganzen System*" (Eltern). Ausserdem haben aus Sicht solcher Eltern nicht alle Lehrpersonen das Flair zur Individualisierung.

Tabelle 75. Argumente für und gegen Individualisierung mit erweiterten Lernformen.

Pro	Contra
<ul style="list-style-type: none"> • Fortschritte werden sichtbar (K) • Unterricht bleibt herausfordernd (K) • Prüfungen zu individuellen Zeitpunkten (K) • Kinder schätzen Kooperation (K) • Kinder mögen Mitbestimmung (K) • Üben, bis das Ziel erreicht ist (K) • Abwechslung (K) • Individualisierung führt zu Abwechslung (E) • Individualisierung funktioniert (E) • Kinder werden abgeholt, wo sie stehen (E) • Individualisierung führt zu Methodenvielfalt, was unterschiedlichen Lerntypen Chancen eröffnet (L) • Individualisierung ist leistbar (L) • Individualisierung fördert Kinder (L) • Starke Kinder werden nicht gebremst (L) • Integration erfordert Individualisierung, weil dadurch die Heterogenität aufgefangen werden kann (L) • Selbstständigkeit lässt sich nur mit offenen Formen lernen (L) • Individualisierung ist motivierendes Ideal (L) • Keine Gleichmacherei (L) • Schwache Kinder werden nicht täglich mit ihrer Lernschwäche konfrontiert (L) 	<ul style="list-style-type: none"> • Blätterflut (E) • Kinder, die stets nur Minimalanforderungen erfüllen, geraten immer weiter ins Hintertreffen (E) • Individualisierung arbeitet mit (ungenauer) Selbstkontrolle (E) • Unterschiedliche Motivation der Kinder führt zu divergierendem Lerntempo (E) • Stille Kinder gehen unter und können von der Lehrperson kaum beurteilt werden (E) • Individualisierung setzt selbstständige Kinder voraus, was nicht immer gegeben ist (E/L) • Disziplinprobleme (E/L) • Große Klassen beeinträchtigen die Individualisierung (E/L) • Individualisierung ist anspruchsvoll (L) • Unterstufenkinder sind zu unselbstständig bez. Zeitplanung, Arbeitsplatzgestaltung (L) • Schwache Kinder gehen in offenen Situationen unter (L) • Offene Formen führen dazu, dass Kinder mit der Lehrperson v.a. schriftlich verkehren und deren Stimme kaum mehr hören (L) • Grosser Vorbereitungsaufwand (L) • Überblick behalten ist schwierig (L) • Sozialer Zusammenhalt geht verloren (L) • Weniger Kontrolle über die Gedankengänge der Kinder

(E)=Eltern; (L)=Lehrpersonen; (K)=Kinder

Lehrpersonen bezeichnen die Individualisierung als eines der wichtigsten Ziele von SBSE. Unter den Primarlehrpersonen ist die Überzeugung verbreitet, dass im Fürstentum Liechtenstein allgemein stark individualisiert werde; z.T. sei dies gegen Ende des Projekts fast über-

trieben worden. Junglehrpersonen staunen, wie stark in den meisten Schulzimmern individualisiert wird. Auch Ergänzungslehrpersonen, die Einblick in verschiedene Schulzimmer haben, bestätigen die z.T. radikalen Veränderungen der letzten Jahre. Verschiedene Lehrpersonen behaupten von sich, dass sie häufig und stark individualisieren; entsprechend freuen sie sich, dass SBSE deutlich mehr Individualisierung erlaubt. In einzelnen Schulen und Schulzimmern ist Individualisierung zu einem gemeinsam getragenen – und von der Schulleitung geförderten – Unterrichtsprinzip avanciert. Auf der anderen Seite geben 38% der Lehrpersonen an, (eher) zu versuchen, möglichst alle Kinder auf den gleichen Leistungsstand zu bringen, was bei diesen Lehrpersonen auf eine geringe Individualisierung schliessen lässt.

Aber auch Lehrpersonen mit ausgeprägter Individualisierung haben dem Frontalunterricht nicht völlig abgeschworen – sie plädieren vielmehr für eine Methodenvielfalt. Gewisse Lehrpersonen individualisieren nur in bestimmten Fächern oder nur bei den Hausaufgaben. Wieder andere erarbeiten neue Themen stets im Klassenverband und individualisieren primär in der Übungs-, Repetitions- und Vertiefungsphase.

Lehrpersonen, die weniger individualisieren, werden von den anderen Teammitgliedern toleriert. Gewisse Lehrpersonen haben den Zugang zur Individualisierung kaum gefunden: "*Das schaffe ich einfach nicht, dass die Kinder dann gewisse Themen auslassen können, die sie schon beherrschen*" (Lehrperson). Solche Lehrpersonen haben individualisierende Lernformen z.T. ausprobiert, sind an Grenzen gestossen und anschliessend wieder zum traditionellen Unterricht zurückgekehrt. In einem solchen Unterricht klagen gewisse Kinder über Unterforderung und Langeweile. Hier muss das Kind selber aktiv werden und individuelle bzw. zusätzliche Aufgaben verlangen, um vom Unterricht optimal zu profitieren. Die Tatsache, dass einzelne Lehrpersonen sehr individualisierend arbeiten und andere weniger, führt dazu, dass sich ein Kind im Verlaufe der Primarschulzeit bei einem Lehrpersonenwechsel stark anpassen muss.

Probleme der Individualisierung

Die Contra-Argumente in Tabelle 75 hängen eng mit Problemen zusammen, die sich im Rahmen offener Unterrichtsformen ergeben können. Es lässt sich deshalb nicht vermeiden, dass die Nennung von Problemen im offenen Unterricht in Tabelle 76 einzelne dieser Contra-Argumente wieder aufgreift. Die von den Befragten genannten Probleme des individualisierenden Unterrichts lassen sich gruppieren in Probleme, die sich auf die Klassenzusammensetzung, das Zeitmanagement, die Kontrolle, die Disziplin, die Chancengerechtigkeit, die eigenen Ansprüche der Lehrperson, die Schulorganisation, die Unselbständigkeit der Kinder, die Hausaufgabenpraxis sowie die Abwechslung/Rhythmisierung beziehen.

Tabelle 76. Probleme einer individualisierenden Unterrichtsgestaltung (gemäss SBSE).

Kategorie	Probleme
Klassenzusammensetzung	<ul style="list-style-type: none"> • Zu grosse und zu heterogene Klassen (E/L) • Kinder aus Krisengebieten (L) • Fremdsprachige und verhaltensauffällige Kinder (E) • Lernschwache Kinder (E)
Zeit	<ul style="list-style-type: none"> • Zu grosser Vorbereitungsaufwand (L) • Zu wenig Zeit im Unterricht, um auf einzelne Kinder einzugehen (E/L) • Zeit- und Stoffdruck verhindert Individualisierung (E/L) • Lehrpersonen erstellen aus Zeitmangel während des Unterrichts den nächsten Plan – und betreuen die Kinder kaum (E)
Übersicht/Kontrolle	<ul style="list-style-type: none"> • Übersicht trotz unterschiedlicher Lernwege bewahren (L) • Lernprozesse steuern, kontrollieren, Unterricht im "Griff" haben (L) • Geringe Kontrolle von Darstellung, Schrift und Sauberkeit (E)
Disziplin	<ul style="list-style-type: none"> • Grenzen setzen (z.B. Flüsterton durchsetzen, Streit verhindern) (E/L) • Mangel an Ruhe und Ordnung (E) • Ungeduldige Lehrperson bei Disziplinproblemen (S)
Chancengerechtigkeit	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrpersonen helfen vor allem Kindern, die laut nach Hilfe rufen (L) • Unklarheit, ob sich die Lehrperson auf starke oder schwache Kinder konzentrieren soll (L) • Während einzelne Kinder stark gefördert werden, werden andere vernachlässigt (E) • Bei Lehrpersonen, die schlecht oder wenig erklären, profitieren nur starke Kinder (E) • Unmöglichkeit, allen Kindern gerecht zu werden (E/L)
Schulorganisation und -system	<ul style="list-style-type: none"> • Wegen Spezialunterricht (DaZ, EGU, Logo usw.) sind selten alle Kinder im regulären Unterricht (L/E) • Schwache Kinder werden nicht separiert und leiden (E) • Häufig abwesende Lehrperson (Telefonate und Computerwartung) (S)
Unselbstständigkeit der Kinder	<ul style="list-style-type: none"> • Unselbstständige Kinder oder solche, die sich drücken (L) • Wenig Selbstverantwortung der Kinder, ungenaue Selbstkontrolle (L/E) • Hohe Anforderungen an die Kinder z.B. bez. Selbstständigkeit, Zeiteinteilung, Prioritätensetzung usw. (L) • Lehrperson muss Kinder ständig zur Arbeit motivieren (L) • Keine Anleitung bezüglich Arbeitstechnik bei Planunterricht (E)
Hausaufgaben	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrpersonen finden das Mass an Hausaufgaben nicht (E) • Lehrpersonen schieben Übungsphasen auf die Hausaufgabenzeit (und damit auf die Eltern) ab (E)
Abwechslung/Rhythmisierung	<ul style="list-style-type: none"> • Planarbeit ist repetitiv und monoton (E) • Im Epochenunterricht arbeiten Kinder zu lange am gleichen Thema und vergessen beim nächsten Thema das alte wieder vollständig (E) • Zuviel Spiel, zu wenig Arbeit (E) • Seltene Nutzung des Computers (nur schnelle Kinder) (S) • Am Ende der Primarschule wird nur noch repetiert (S)

(E)=Eltern; (L)=Lehrpersonen; (K)=Kinder

Erfolgsfaktoren der Individualisierung

Zum Zweck der Individualisierung werden verschiedene Unterrichtsformen eingesetzt (Planarbeit, Werkstatt, Freiwahlarbeit usw.). Dabei haben Lehrpersonen vielfältige Erfahrungen gesammelt, die sie bei der Umsetzung solcher Formen unterstützen (vgl. Tabelle 77).

*Tabelle 77. Ideen zur Umsetzung erweiterter Unterrichtsformen gemäss Aussagen von Lehrpersonen.***Möglichkeiten der Umsetzung erweiterter Unterrichtsformen**

- Start einer Unterrichtseinheit mit einer Lernstandsanalyse, auf deren Hintergrund individuelle Aufgaben für die Kinder abgeleitet werden
- Individuelle Zeitlimiten für die Kinder, da demotivierte und schwache Kinder die Arbeiten hinausschieben
- Gruppenräume, Gang, Abstellräume usw. als Arbeitsräume einbeziehen, um den Lärmpegel zu senken
- Arbeit mit leistungsmässig homogeneren Untergruppen (z.B. zur Nachbereitung der Hausaufgaben)
- In Einzelfällen: speziell aufs Kind abgestimmte Arbeitsmappen zusammenstellen
- Offene Unterrichtssituationen und Frontalunterricht gezielt abwechseln
- Unselbständigen Kindern anfänglich keine Wahlmöglichkeiten lassen, sondern eine Aufgabe nach der anderen individuell erteilen
- Kinder zur Selbstständigkeit erziehen, indem gelegentlich keine Auskunft erteilt wird ("Büro geschlossen")

Um erweiterte Lernformen erfolgreich einzusetzen, achten Lehrpersonen auf verschiedene Erfolgsfaktoren, die in Tabelle 78 wiedergegeben werden.

*Tabelle 78. Erfolgsfaktoren für einen gelungenen Unterricht mit erweiterten Lernformen aus Sicht der befragten Lehrpersonen.***Erfolgsfaktoren für den Unterricht mit erweiterten Lernformen**

- Abwechslung bei den Postenaufträgen, Sozialformen, Medien usw. (nicht allzu viele Blätter)
- Abwechslung in den Lernformen über einen Tag hinweg
- Abstimmung der Unterrichtsformen auf die konkreten Schülerinnen und Schüler (Streit, Stärken)
- Disziplin halten
- Durchdachtes Arrangement, klare Anweisungen
- Positive Einstellung der Kinder gegenüber erweiterten Lernformen
- Flexibilität, Engagement der Lehrperson
- Geeignetes Mass
- Gute Einführung der Kinder in die erweiterten Lernformen (z.B. Anleitungen lesen / verstehen)
- Gute Organisation (Material bereitlegen)
- Klassengrösse und -zusammensetzung
- Überblick bewahren (Kontrolle, ob/wie die Kinder arbeiten)
- Motivationsaufgaben zur Auflockerung (Überraschungsposten, originelle Aufgaben, Joker)
- Pflicht- und Wahlaufgaben
- Selbstständigkeit und Selbstkompetenz der Kinder
- Solide, lang- und mittelfristige Planung der Lernziele
- Vertiefte Kenntnisse erweiterter Lernformen seitens der Lehrperson

Ausmass der Individualisierung

Die Individualisierung bezieht sich gemäss Aussagen in den Interviews häufig auf die Reihenfolge der zu lösenden Aufgaben sowie auf die Menge der zu lösenden Aufträge (Basis- und Zusatzaufgaben bzw. Pflicht- und Wahlaufgaben). Die Art der Aufträge und das Anspruchsniveau der Lernziele sind seltener Gegenstand der Individualisierung. Oft arbeiten die Kinder deshalb gleichzeitig am gleichen Thema, aber nicht an der gleichen Übung. In Einzelfällen notiert die Lehrperson aber auf dem Wochenplan ein individuelles Lernziel für jedes Kind.

Eine hohe Individualisierung des Unterrichts liegt einer Mehrheit der Lehrpersonen gemäss Auswertung der Fragebögen am Herzen (vgl. Tabelle 79). Die Individualisierung der Sozialformen ($M=3.29$) und des Arbeitstempos ($M=3.29$) sowie die freie Wahl der Reihenfolge ($M=3.24$) wird relativ häufig praktiziert. Weniger häufig findet hingegen eine Individualisierung der Medien ($M=2.38$) und der Lernkontrollen ($M=2.14$) statt.

*Tabelle 79. Skala "Individualisierung der Unterrichtsformen" aus Sicht der Lehrpersonen.
Itemnummern, Einzelitems, Mittelwerte, Standardabweichungen.*

Nr.	Item	M	SD
46b	In meinem Unterricht individualisiere ich oft bezüglich ... Zeitbudget, Arbeitstempo.*	3.33	.70
46f	Sozialform (alleine, paarweise, gruppenweise).	3.29	.57
46d	Reihenfolge der Tätigkeiten.	3.24	.88
46g	Vorgehensweise.	2.99	.83
46h	Lernorte.	2.82	.93
46e	Medien.	2.38	.97
46i	Lernkontrolle.	2.14	.92
Skala insgesamt		2.81	.51

Antwortformat: 4 (ja), 3 (eher ja), 2 (eher nein), 1 (nein)

Skalenkennwert: Cronbachs Alpha: .57; N=105

* dieses Item musste aus der Skala ausgeschlossen werden, weil es auf einen anderen Faktor lädt

4.3.2.4 Ergänzungsunterricht

Stösst die Binnendifferenzierung aufgrund der grossen Heterogenität an ihre Grenzen, so bleibt den Lehrpersonen im Fürstentum Liechtenstein die Möglichkeit des Ergänzungsunterrichts. Dieser wurde anlässlich der Aufhebung der Kleinklassen bzw. im Zuge der Umstellung auf integrative Förderung an den Liechtensteiner Primarschulen eingeführt. Die Ergänzungslehrperson unterrichtet pro Klasse ca. drei Wochenlektionen, indem sie die Klassenlehrperson bei der Förderung einzelner Kinder unterstützt (integrativ oder separativ). In Einzelfällen erproben Lehrpersonen auch spezielle Formen der Zusammenarbeit, z.B. indem die eine (stärkere) Klassenhälfte bei der Ergänzungslehrperson ein Lernziel erarbeitet, bevor diese Kinder die neu gelernten Inhalte der anderen Klassenhälfte weitergeben.

Der Ergänzungsunterricht ist bei Eltern gemäss Erkenntnissen aus den Interviews dermassen beliebt, dass in einigen Schulen ein Verteilkampf um diese Stunden eingesetzt hat. Eltern, welche die Lehrperson besonders nachdrücklich um Ergänzungslektionen für ihr Kind bitten, erhalten diese eher zugesprochen als andere, was zu einer Konkurrenzsituation unter den Eltern führt. Je nach Leistungsstärke der eigenen Kinder sind sich die Eltern *nicht* einig, ob der Ergänzungsunterricht v.a. für die schwachen, die mittleren oder die starken Schüler angeboten werden sollte. Da dieser Unterricht meist von den schwächeren Kindern oder Kindern mit Verhaltenschwierigkeiten beansprucht wird, ärgern sich Eltern stärkerer Kinder darüber, dass ihr Kind nicht speziell gefördert wird. *"Das ist ein riesiger Fehler, die Schule ist gut für die schwachen Kinder, aber für die mittleren und guten nicht"* (Eltern). Um Stigmatisierungen zu vermeiden, erklärten einzelne Lehrpersonen bei der Einführung des Ergänzungsunterrichts, dass dieser nicht für die "dummen" Kinder gedacht sei, sondern für die Förderung *aller* Kinder. Nun fordern Eltern starker Kinder die Einlösung dieses Versprechens und werden vielerorts enttäuscht. Der Ruf nach einer Ausweitung der Ergänzungslektionen ist unüberhörbar: Lehrpersonen der Unterstufe möchten solche Lektionen bereits in der ersten Klasse anbieten

können, Lehrpersonen der oberen Klassen argumentieren, mit so wenigen Lektionen Ergänzungsunterricht sei die Integration nicht zu leisten; eine Mutter fordert gar je eine Ergänzungslehrperson pro Klasse.

Als Problem stellt sich für gewisse Lehrpersonen heraus, dass sie den Überblick auch über den Lernstand jener Kinder bewahren müssen, die sie in den Ergänzungsunterricht schicken. Letztlich führt der Ergänzungsunterricht bei einigen Lehrpersonen dazu, dass sie selber im Unterricht kaum individualisieren, sondern diese Aufgabe an die Ergänzungslehrperson delegieren. Eltern befürchten zudem, ihr Kind könnte während des Ergänzungsunterrichts den Anschluss an jene Lernziele verpassen, welche die Klasse währenddessen bearbeitet. Und Eltern ausländischer Kinder wehren sich gelegentlich gegen den Sonderstatus, den ihr Kind mit dem Ergänzungsunterricht erhält.

4.3.3 Soziale Beziehungen im Unterricht

4.3.3.1 Beziehung Lehrperson – Kind

Die Beziehung zwischen Lehrperson und Kind wird sehr unterschiedlich ausgestaltet, in jedem Fall aber messen besonders die Eltern dieser Beziehung in den Interviews einen enormen Stellenwert bei. Eltern wünschen sich, dass ihr Kind von der Lehrperson akzeptiert und gerecht behandelt wird. Deshalb ist es vielen Eltern sehr wichtig, bei welcher Lehrperson ihr Kind den Unterricht besucht. Mehr Zeit und Energie können Lehrpersonen in ihre Beziehung zu den einzelnen Kindern investieren, wenn sie mit erweiterten Lernformen und/oder Klassenrat arbeiten.

Im positiven Fall wird gemäss Aussagen von Eltern und Kindern stark aufs Kind eingegangen, dessen Kreativität gefördert, dessen Kritik angehört, wiederholt und geduldig erklärt usw. Einigen Lehrpersonen gelingen auf diesem Gebiet gemäss Aussagen von Eltern hervorragende Leistungen, z.B. indem sie schüchterne Kinder einbeziehen, die Eingangszeit in der ersten Klasse für intensive Gespräche nutzen oder die Kinder menschlich stark fördern. Solche Lehrpersonen helfen Kindern, persönliche Probleme zu lösen, was diese Kinder stark erleichtert: *"Unser Lehrer hat einmal ein Problem, das ich mit jemandem der Klasse hatte, sehr gut gelöst. Da war ich sehr froh, denn das hilft einem wirklich weiter"* (Kind). Eltern fügen an, dass sich die Art und Weise, wie die Lehrperson mit schwachen Kindern umgehe, auf den Umgang der Kinder untereinander übertrage.

Im negativen Fall wird die Beziehung zwischen Lehrperson und Kind durch verletzende Sprüche, Blossstellen vor der Klasse, Mobbing, Schimpfen, Schlagen, Ungeduld, Wutausbrüche oder Respektlosigkeit belastet. Nicht geschätzt wird von den Eltern auch ein allzu "kumpelhafter" Umgang der Lehrperson mit den Schülerinnen und Schülern. Kinder in den höheren Klassen der Primarschule mögen es nicht, wenn sich die Lehrperson allzu stark in Angelegenheiten zwischen den Kindern einmischt.

Von einer förderlichen Beziehung zwischen Lehrperson und Kind wird bei der Auswertung der Eltern-Fragebögen ausgegangen, wenn die Lehrperson das Kind ernst nimmt, eine wertschätzende Haltung gegenüber dem Kind zeigt, Lernfortschritte des Kindes sofort bemerkt, auf die Persönlichkeit des Kindes eingeht, die Lernbemühungen des Kindes angemessen unterstützt und das Kind gezielt fördert (vgl. Tabelle 80). Die so erfasste förderliche Beziehung zwischen Lehrperson und Kind ist in der Sicht der Eltern insgesamt wirklich gut ($M=3.34$). Am kritischsten zeigen sich die Eltern bei der Aussage, das Kind werde in der Schule gezielt

gefördert ($M=3.00$), am meisten Zustimmung der Eltern findet die Behauptung, das Kind werde von der Lehrperson ernst genommen ($M=3.58$).

*Tabelle 80. Skala "Förderliche Beziehung Lehrperson-Kind" aus Sicht der Eltern.
Itemnummern, Einzelitems, Mittelwerte, Standardabweichungen.*

Nr.	Item	M	SD
50	Unser Kind wird von der Lehrperson ernst genommen.	3.58	.73
52	Im Allgemeinen herrscht eine wertschätzende Haltung zwischen der Lehrperson und unserem Kind.	3.52	.81
53	Wenn unser Kind Lernfortschritte macht, so merkt dies die Lehrperson sofort.	3.44	.74
46	Die Lehrperson versucht, auf die Persönlichkeit unseres Kindes einzugehen.	3.26	.89
45	Die Lernbemühungen unseres Kindes werden durch die Lehrperson angemessen unterstützt.	3.22	.86
44	Unser Kind wird in der Schule gezielt gefördert.	3.00	.91
	Skala insgesamt	3.34	.67

Antwortformat: 4 (ja), 3 (eher ja), 2 (eher nein), 1 (nein)

Skalenkennwert: Cronbachs Alpha: .90; N=297

Je höher die Klassenstufe, desto negativer schätzen Eltern die Beziehung zwischen Lehrperson und Kind tendenziell ein⁷⁴. Der Skalenmittelwert "förderliche Beziehung Lehrperson – Kind" sinkt aus Elternperspektive von 3.58 in der 2. Klasse auf 3.06 in der 5. Klasse. Ausserdem schätzen Eltern die Beziehung zwischen Lehrperson und Kind dann ausnehmend positiv ein, wenn sie ein Beurteilungsgespräch von hoher Qualität erlebt haben⁷⁵ und an diesem Gespräch stark einbezogen wurden⁷⁶.

4.3.3.2 Unterrichtsklima

In den meisten Schulen und Klassen ist das Unterrichtsklima gemäss Auswertung der Interviews weitgehend sehr angenehm. Die Kinder schätzen hier die Umgangsformen in der Klassengemeinschaft und besuchen den Unterricht gern. Das Unterrichtsklima ist stark von der Lehrperson und der Klassenzusammensetzung abhängig. Es fällt auf, dass einige wenige, massiv störende Kinder das Unterrichtsklima nachhaltig beeinträchtigen können. Einer leichten Tendenz nach ist das Unterrichtsklima in jenen Schulen schlechter, in denen sich Kinder ungerecht behandelt fühlen oder in Schulen, in denen Lehrpersonen eher den Konkurrenzkampf zwischen den Kindern bzw. zwischen den Klassen betonen. Viele Lehrpersonen arbeiten mit einem Bonus- und Malussystem, um Disziplin herzustellen; einige Lehrpersonen bevorzugen das Gespräch, sei es im Moment des Vorfalls oder später im Klassenrat.

Neben Klassen, die sehr konzentriert lernen und arbeiten, fanden sich auch Klassen, die eher als undiszipliniert zu bezeichnen sind. Für Eltern erweist es sich allerdings als schwierig, in offenen Lernsituationen zu erkennen, ob die Kinder ihre Freiräume missbrauchen oder nicht. Möglicherweise etwas voreilig bezeichnen Eltern gelegentlich offene Unterrichtsformen als chaotisch. Chaotisch wird es in verschiedenen Klassen v.a. dann, wenn die Lehrperson abwesend ist.

Für Eltern ist es kaum möglich, das Klassenklima vom Schulklima zu unterscheiden. Dies spiegelt sich auch darin, dass die Fragebogen-Items beider Ebenen in der empirischen Fakto-

⁷⁴ $r_{(n=296)}=-.24***$

⁷⁵ $r_{(n=296)}=.73***$

⁷⁶ $r_{(n=296)}=.56***$

renbildung miteinander zu einem einzelnen Faktor verschmelzen (vgl. Tabelle 81). Inhaltlich kann zum quantitativ erfassten Schul- und Klassenklima festgehalten werden, dass die Schülerinnen und Schüler aus Sicht der Eltern in einem sehr angenehmen Klima unterrichtet werden ($M=3.30$). Besonders hohe Werte erreichen die Aussagen, dass das Kind gerne zur Schule geht ($M=3.51$) und dass die Eltern mit der Schule ihres Kindes zufrieden sind ($M=3.52$). Der Konkurrenzkampf innerhalb der Klassen ist relativ gering ($M=1.98$).

*Tabelle 81. Skala "Schul- und Klassenklima" aus Sicht der Eltern.
Itemnummern, Einzelitems, Mittelwerte, Standardabweichungen.*

Nr.	Item	M	SD
55	Mit der Schule, die unser Kind besucht, sind wir zufrieden.	3.52	.75
54	Unser Kind geht gern zur Schule.	3.51	.80
56	Es herrscht eine angenehme Atmosphäre unter den Kindern in der Klasse. Die Klassenzusammensetzung erlaubt gute Lernfortschritte für unser Kind.	3.31	.76
51	In der Klasse unseres Kindes sieht jedes im anderen die Konkurrentin oder den Konkurrenten. (-)	1.98	.89
Skala insgesamt		3.30	.56

Antwortformat: 4 (ja), 3 (eher ja), 2 (eher nein), 1 (nein)

Skalenkennwert: Cronbachs Alpha: .71; N=296

Aus Sicht der Eltern wird das Klima in den höheren Klassen leicht schlechter⁷⁷. Das Schul- und Klassenklima wird von den Eltern v.a. dann positiv eingeschätzt, wenn sie eine gute Beziehung zwischen der Lehrperson und ihrem Kind feststellen⁷⁸ und wenn sie ein qualitativ hochstehendes Beurteilungsgespräch erlebten⁷⁹. Werden jedoch vom Kind die Lernziele nicht erreicht, so schätzen die Eltern das Klima schlechter ein, als wenn die Lernziele erreicht werden (Lernziele erreicht: $M=3.38$; Lernziele nicht erreicht: $M= 2.89$)⁸⁰.

4.3.3.3 Mitbestimmung der Kinder im Unterricht

Bei der Interview-Frage nach der Mitbestimmung im Unterricht zeigt sich in vielen Schulzimmern, dass Kinder viele Möglichkeiten erhalten, ihren eigenen Lernprozess zu steuern. Im Rahmen der Individualisierung können Kinder für sich selber Entscheidungen bezüglich Reihenfolge der Aufgaben, Sozialformen, Medien, Arbeitstempo, Arbeitsorte, Aufgabenschwierigkeit usw. treffen. Gemäss Aussagen von Lehrpersonen müssen Kinder in einem solchen Unterricht viel Selbstverantwortung übernehmen.

Eine Mitbestimmung der Kinder bezüglich der Aktivitäten der ganzen Klasse ist hingegen nur punktuell anzutreffen. Solche Situationen finden sich z.B. im Zusammenhang mit Geburtstagen: Ein Lernspiel oder ein Turnspiel wählen, ein Diktat "abwünschen" usw. steht dann zur Debatte. Außerdem gewähren gewisse Lehrpersonen bei der Gestaltung des Abschlusses vor den Sommerferien oder bei Ausflügen und Exkursionen ein gewisses Mitspracherecht für die Kinder (Schulreise, Freibad, Art und Ort der Übernachtung usw.). Bei der Einrichtung und Gestaltung der Schulzimmer dürfen sich die Kinder ebenfalls einbringen (z.B. Posters mitnehmen). In den meisten Klassen dürfen die Kinder ihre Anliegen und Kritiken gegenüber der Lehrperson jederzeit offen vorbringen, ihre Ideen und Anliegen werden aber gemäss eigenen

⁷⁷ $r_{(n=295)} = -.16^{**}$

⁷⁸ $r_{(n=296)} = .61^{***}$

⁷⁹ $r_{(n=295)} = .57^{***}$

⁸⁰ $F_{(df=3)} = 5.11^{**}$

Angaben nur selten verwirklicht. Bei der Auswertung der Interviews fallen außerdem die zahlreichen Klassen- und Schulhausregeln auf – z.T. wurden sie gemeinsam mit den Kindern erstellt. Werden sie nicht eingehalten, werden die Kinder meist bestraft.

Bei einzelnen Lehrpersonen bleibt das Mitbestimmungsrecht der Kinder gering. Hier bestimmt die Lehrperson z.B. den Zeitplan für die Arbeit am Computer oder die Zuteilung der Kinder zu verschiedenen Tiervorträgen.

4.3.3.4 Orientierung an der Lehrperson bzw. an den Mitlernenden

Im Unterricht können sich die Kinder einerseits an ihrer Lehrperson orientieren, andererseits haben sie auch die Möglichkeit, sich an ihren Mitlernenden auszurichten. Die Untersuchung dieser beiden Orientierungen im Rahmen der Fragebogen-Auswertung ergab, dass die Ausrichtung der Kinder an ihrer Lehrperson relativ hoch ist (vgl. Tabelle 82). Die Kinder gehen davon aus, dass v.a. ihre Lehrperson ihre Leistung richtig einschätzt ($M=3.71$) und erleben umfassende Forderungen der Lehrperson nach Anstrengung ($M=3.48$). Nur mittelmäßig oft haben sie jedoch Gelegenheit, ihre Arbeit direkt mit der Lehrperson zu besprechen ($M=2.43$). Bei der Frage, wie sehr sich die Lehrperson über die Schülerarbeiten freue, zeigt sich ein geschlechtsspezifischer Unterschied: Mädchen nehmen bei der Lehrperson etwas mehr Freude über ihre Arbeit wahr als Knaben (Mädchen: $M=3.30$; Knaben: $M=3.07$)⁸¹.

*Tabelle 82. Skala "Orientierung an der Lehrperson" aus Sicht der Kinder.
Itemnummern, Einzelitems, Mittelwerte, Standardabweichungen.*

Nr.	Item	M	SD
23a	Wer schätzt deine Schulleistung genau richtig ein – deine Lehrperson?	3.71	.57
33	Wie fest möchte deine Lehrperson, dass du dich anstrengst?	3.48	.69
18a	Mit wem besprichst du deine Arbeiten meistens – mit der Lehrperson?	2.43	.86
19	Wie fest helfen dir die Ratschläge der Lehrperson?	3.28	.69
34	Wie fest freut sich deine Lehrperson an deiner Arbeit?	3.19	.73
Skala insgesamt		3.15	.48

Antwortformat: kleinster Kreis 1; kleiner Kreis 2; grosser Kreis 3; grösster Kreis 4

Skalenkennwert: Cronbachs Alpha: .68; N=537

Die Orientierung der Kinder an ihren Mitschülerinnen und Mitschülern ist bei einem Skalenwert von 2.28 deutlich geringer (vgl. Tabelle 83). Am ehesten arbeiten die Schülerinnen und Schüler zu zweit im Unterricht zusammen ($M=2.96$), seltener besprechen sie hingegen ihre Arbeiten mit einer Gruppe von Mitlernenden ($M=2.13$). Auf der Mittelstufe ($M=2.42$) ist die Orientierung an anderen Kindern etwas stärker als auf der Unterstufe ($M=2.13$)⁸².

⁸¹ $t_{(df=531)}=3.62***$

⁸² $t_{(df=429)}=5.14***$

*Tabelle 83. Skala "Orientierung an Mitschülerinnen und -schülern" aus Sicht der Kinder.
Itemnummern, Einzelitems, Mittelwerte, Standardabweichungen.*

Nr.	Item	M	SD
18b	Mit wem besprichst du deine Arbeiten meistens – mit einzelnen Mitschülerinnen und -schülern?	2.35	.94
18d	Mit wem besprichst du deine Arbeiten meistens – mit Gruppen von Mitschülerinnen und -schülern?	2.13	.88
23b	Wer schätzt deine Schulleistung genau richtig ein – deine Mitschülerinnen und -schüler?	2.30	.72
24b	Wie arbeitest du im Unterricht häufig – zu zweit?	2.96	.65
24c	Wie arbeitest du im Unterricht häufig – in kleinen Gruppen?	2.28	.74
25	Wie oft kommt es vor, dass du mit anderen Kindern zusammen arbeitest, auch wenn es die Lehrperson nicht ausdrücklich verlangt?	2.24	.84
	Skala insgesamt	2.28	.66

Antwortformat: kleinster Kreis 1; kleiner Kreis 2; grosser Kreis 3; grösster Kreis 4

Skalenkennwert: Cronbachs Alpha:.61; N=535

4.3.4 Zusammenarbeit mit den Eltern

Eltern werden gemäss Aussagen in den Interviews über verschiedene Kanäle darüber informiert, was in der Schule vor sich geht. Über Elternabende, Elternvereine, Hausaufgaben (Bücher und Hefte), Strafen, Schulbesuche, Erzählungen des Kindes, spontane Gespräche mit der Lehrperson auf der Strasse, Informationsbriefe, Gespräche mit anderen Eltern usw. erhalten Eltern Einblick in den Schulbetrieb. Einige Lehrpersonen geben den Eltern die aktuellen Lernziele quartalsweise, monatsweise oder gar wochenweise ab. Interessierte Eltern haben damit einen vielfältigen Einblick in die Schule.

Engagierte Eltern kommen leicht zu den Informationen und Hilfen, die sie sich von der Schule wünschen; diese Leistungen werden aber von der Schule oft erst auf Nachfrage hin erbracht. *"Wenn man will, kann man alles haben von den Lehrpersonen, sie sind sehr kooperativ, aber man muss immer selber die Initiative ergreifen"* (Eltern). Die Zusammenarbeit mit Lehrpersonen wird von einigen Eltern sehr gelobt, ganz besonders an kleinen, übersichtlichen Schulen. *"Ich kenne alle Lehrer, es ist sehr klein, sehr familiär, ein sehr guter Kontakt mit allen Lehrpersonen"* (Eltern).

Andere Eltern streichen heraus, dass der Informationsfluss und die Zusammenarbeit sehr stark von der einzelnen Lehrperson abhängt und mithin auch vernachlässigt wird. Solche Eltern erfahren zwischen den Gesprächen kaum etwas über den Unterricht ihres Kindes und beklagen sich darüber, dass sie sich auch mit solchen Lehrpersonen arrangieren müssen und keine andere Wahl haben. In diesem Fall würden sich Eltern eine neutrale Stelle wünschen, an die sie sich mit ihren Schulproblemen wenden könnten. Gewünscht werden von Eltern insbesondere informelle und "niederschwellige" Angebote, um mit der Lehrperson in Kontakt zu treten (z.B. Eltern-Lehrerstammtisch).

Auffallend viele Lehrpersonen lassen jede Lernkontrolle und Prüfung von den Eltern unterschreiben; gemäss Angaben von Lehrpersonen hat dieser Trend seit SBSE zugenommen. Arbeitet die Lehrperson mit Planarbeit, so muss z.T. schon zu Beginn einer Einheit der Plan unterzeichnet werden; die Eltern nutzen dabei auch die Gelegenheit, Rückmeldungen an die Lehrperson zu notieren. Ist der Plan abgeschlossen, folgt eine Lernkontrolle, die wiederum von den Eltern unterzeichnet wird. *"Es gibt viel zum Unterschreiben, das ist sehr regelmässig"* (Mutter). Dies führt dazu, dass einige Eltern die Lernkontrollen regelmässig und intensiv mit den Kindern besprechen. Aufgrund solcher Lernkontrollen fühlen sich engagierte Eltern gut über das Lernen ihres Kindes informiert. Diese Eltern leiten umgehend eigene Fördermassnahmen ein, wenn sie in einer Lernkontrolle Lücken und Probleme ihres Kindes erken-

nen. Einzelne Eltern ergänzen diesbezüglich, dass sie nur genauer in der Lernkontrolle nachschauen, wenn die Lernziele nicht erreicht wurden. Gewisse Lehrpersonen lassen die Lernkontrollen jedoch nicht von den Eltern unterzeichnen. Betroffene Eltern finden es z.T. mühsam, die Kinder immer selber auffordern zu müssen, die Lernkontrollen "freiwillig" vorzulegen, sie fordern z.T. vehement die Unterzeichnung aller Lernkontrollen.

Die meisten Lehrpersonen bieten den Eltern an, jederzeit im Unterricht vorbeizuschauen. Davor machen die Eltern jedoch kaum Gebrauch, weil sich auch die Kinder (in den oberen Klassen) dagegen wehren, dass ihre Eltern alleine in die Schule kommen. Statt dessen greifen Eltern und Lehrpersonen in gewissen Fällen zum Telefon, um kleinere, punktuelle Probleme zu besprechen. Eltern scheuen sich jedoch, die Lehrperson allzu oft telefonisch zu belästigen.

Auch Anliegen, welche der lokale Elternverein in die Schule einbringt, werden aufgenommen und z.T. umgesetzt. Der an allen Schulen existierende Elternverein vertritt die Interessen der Eltern und Kinder in der Schule und sucht die Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen. Einzelne Schulen laden Elternvereine gezielt zum Mitdenken ein, sei es beim Erarbeiten der Qualitätssicherung oder bei der Pausenplatzgestaltung. Insgesamt bezeichnen die Eltern ihre Mitsprachemöglichkeiten via Elternverein jedoch als gering, einzelne wären motiviert für eine weitergehende Mitarbeit.

Einigen Lehrpersonen ist die Transparenz gegenüber den Eltern sehr wichtig geworden (Quartalsplanung, Lernziele, Lernkontrollen, Anliegen usw.). Für Lehrpersonen ist der intensive Kontakt mit Eltern aber nicht immer einfach: *"In einer heutigen Klasse sind die Unterschiede der beteiligten Eltern massiv gross. Die Erwartungshaltungen der Eltern driften sehr stark auseinander. Ich finde es falsch, in einer solchen Phase den Eltern mehr Mitspracherecht zu geben, und die Lehrer, die sonst schon in der Öffentlichkeit unter Druck gekommen sind und Imageprobleme haben, zusätzlich noch eine gewisse Autorität wegzunehmen. So dass letztlich bei allem eine Freiwilligkeit bei den Eltern übrigbleibt"* (Lehrperson). Aufgrund solcher und ähnlicher Probleme (Überlastung) haben einzelne Lehrpersonen die Zahl der Elternabende reduziert. Solche Lehrpersonen argumentieren zudem, dass die Eltern zunehmend mehr Einfluss auf den Unterricht nehmen und den Unterricht didaktisch-pädagogisch genau auf ihr Kind abstimmen möchten.

4.4 Lokale Schuleinheiten

Im Rahmen von SBSE sollten die lokalen Schuleinheiten gestärkt und zur Schulentwicklung angehalten werden. Dies beinhaltet einerseits die Stärkung der Teamkultur und andererseits die Etablierung einer eigenen lokalen SBSE-Praxisvariante. Auf beide Aspekte wird im Folgenden eingegangen.

4.4.1 Teamkultur

Die Befragten sind sich in den Interviews nicht sicher, ob SBSE der Motor für die verstärkte Teamarbeit in den letzten Jahren war, sie stellen aber in verschiedenen Schulen fest, dass sich die Zusammenarbeit deutlich intensivierte. Zunächst löste SBSE aber in einzelnen Teams in der Projektphase z.T. heftige Konflikte aus. Ausserdem war die Zusammenarbeit in der Projektphase derart intensiv, dass einige Lehrpersonen an ihre Grenzen stiessen. Geschätzt wurde an dieser Phase, dass Lehrpersonen auch in ungewohnten Kombinationen zusammen arbeiten.

ten. Nach Abschluss der Projektphase ist diese Zusammenarbeit allerdings nicht mehr so eng; in gewissen Schulen findet sie kaum mehr statt. In den kleineren Schulen scheint die Teamentwicklung durch SBSE etwas nachhaltiger angestoßen worden zu sein als in grösseren Schulen. Kleine Schulen berichten von einem "Zwang" zur Zusammenarbeit mit allen, während in grösseren Schulen jede Lehrperson gezielt einzelne für die Zusammenarbeit auswählt oder Einzelkämpferin bleibt.

Fachlehrpersonen werden durch die erweiterte Schülerinnen- und Schülerbeurteilung eher besser ins Team integriert, weil ihre Ansichten und Erfahrungen nun differenzierter gefragt sind. Besonders intensiv ist in vielen Fällen die Zusammenarbeit der Primarlehrpersonen mit den Ergänzungslehrpersonen. In wöchentlichen Zusammenkünften werden z.B. Lernziele auf einzelne Kinder angepasst, für einzelne Kinder Förderplanungen ausgearbeitet usw. Diese Zusammenarbeit wird von vielen Lehrpersonen derart positiv empfunden, dass sie einen Ausbau dieser Zusammenarbeit anstreben. Ergänzungslehrpersonen sind bei den entsprechenden Kindern oft auch am Beurteilungsgespräch anwesend.

4.4.2 Lokale Umsetzung von SBSE

Ein Ziel von SBSE bestand darin, die Entwicklung der lokalen Schulkultur exemplarisch am Beispiel der Schülerbeurteilung voranzutreiben. Wird die Schulkultur nachhaltig entwickelt, so ist zu erwarten, dass sich eigenständige Schulprofile entwickeln. Dies ist allerdings nur z.T. so: Nur 49% der Primarlehrpersonen gaben im Fragebogen an, dass ihre Schule (eher) einen unverwechselbaren Charakter entwickelt habe, der sich deutlich von anderen Schulen unterscheide. Die allermeisten Lehrpersonen (94%) können aber den Charakter ihrer Schule (eher) gut nach aussen vertreten.

Die Lehrpersonen hatten ursprünglich den Auftrag, an ihrer Ortsschule eine *einheitliche* Variante von SBSE zu installieren. Auf diesem Hintergrund stellt sich die Frage, inwiefern sich die Lehrpersonen mit der lokalen Umsetzung von SBSE identifizieren können (vgl. Tabelle 84). Der Skalenmittelwert von 2.97 verweist darauf, dass sich die Lehrpersonen eher gut, aber nicht voll mit der lokalen SBSE-Variante identifizieren können. Insbesondere finden sie, dass die SBSE-Umsetzung ihrer Schule den Zielen von SBSE gerecht wird und die Entwicklung der Kinder unterstützt (je M=3.19).

*Tabelle 84. Skala "Identifikation mit SBSE an der Schule" aus Sicht der Lehrpersonen.
Itemnummern, Einzelitems, Mittelwerte, Standardabweichungen.*

Nr.	Item	M	SD
18b	Die Form der Beurteilung, wie sie an unserer Schule gehandhabt wird, ... wird den Zielen von SBSE gerecht.	3.19	.64
18d	unterstützt die Entwicklung der Kinder.	3.19	.63
18c	ist für die Eltern nachvollziehbar.	2.90	.73
18a	ist aus meiner Sicht optimal.	2.59	.72
	Skala insgesamt	2.97	.52

Antwortformat: 4 (ja), 3 (eher ja), 2 (eher nein), 1 (nein)

Skalenkennwert: Cronbachs Alpha: .75; N=106

Je höher die Identifikation mit der lokalen Umsetzung von SBSE, desto eher werden positive Auswirkungen von SBSE festgestellt⁸³ und desto geringer sind die wahrgenommenen SBSE-Probleme⁸⁴.

In den meisten Teams existieren gemäss Angaben in den Interviews Abmachungen zur Handhabung der Beurteilung und Förderung. Diese Abmachungen sind aber zumeist sehr offen und wenig weitreichend. So wird etwa vereinbart, dass die Selbstbeurteilung einbezogen werden muss oder dass alle drei Kompetenzbereiche beurteilt werden sollen. Einzelne Schulen gehen etwas weiter, wenn sie bei Lernkontrollen einen gemeinsamen "Blatt-Kopf" verwenden oder sich bei der Durchführung von Lernkontrollen an ein internes Raster halten. Absprachen auf gewissen Stufen führten zu gemeinsamen Selbstbeurteilungsinstrumenten oder zur gemeinsamen Durchführung von Lernkontrollen. Überhaupt wird die Zusammenarbeit in der Stufengruppe grösserer Schulen als besonders unterstützend wahrgenommen. Insgesamt ist die Beurteilung und Förderung auf lokaler Schulebene jedoch nach wie vor nur zu einem geringen Teil einheitlich geregelt; der Lehrperson bleibt viel Autonomie. Dies liegt daran, dass sich die meisten Teams intern nicht auf weitergehende Regelungen einigen konnten.

Die uneinheitlichen lokalen SBSE-Formen der Lehrpersonen führen zu einem gewissen Wettbewerb unter den Lehrpersonen eines Schulhauses. V.a. von den Eltern werden die Praxisvarianten der Lehrpersonen verglichen und z.T. gegeneinander ausgespielt. Als problematisch erweist sich dabei, dass die Präferenzen der Eltern nicht zwingend mit den Intentionen von SBSE korrespondieren. So können gerade Lehrpersonen, die SBSE besonders professionell umsetzen wollen, massiv unter Druck des Kollegiums bzw. der Eltern geraten. Lehrpersonen, die z.B. eigene Formen der Leistungsrückmeldung verwenden, fühlen sich gezwungen, das informelle, weniger geeignete schulhausinterne System zu verwenden, wenn sie ihren Kindern heikle Übergänge in die höheren Klassen ersparen wollen.

Im Anhang (vgl. Tabelle 96 auf Seite 145) findet sich eine umfangreiche Übersicht über die untersuchten Schulen und ihre Praxisformen bzw. Erfahrungen mit SBSE. Daraus wird u.a. ersichtlich, dass in den Schulen bezüglich SBSE nur geringe Verbindlichkeiten bestehen. Diese Cross-Case-Analyse kann sowohl entlang der einzelnen Kriterien (Zeilen) als auch entlang der einzelnen Schulen (Spalten) gelesen werden.

4.5 Sekundarstufe I

Der Sekundarstufe I soll zum Schluss ein separates Unterkapitel gewidmet werden, weil auf dieser Stufe *ohne* erweiterte Schülerinnen- und Schülerbeurteilung unterrichtet wird und demzufolge ein Übergang in ein anderes Beurteilungssystem stattfindet. Dieses Unterkapitel dient somit dazu, die Schnittstelle von SBSE innerhalb des Schulsystems aufzuzeigen. Es ist allerdings zu betonen, dass die Lehrpersonen der Sekundarstufe I *nicht* in die Interviews einbezogen wurden, ihre Position kommt deshalb in der qualitativen Analyse zu kurz; bei der Fragebogenerhebung waren sie allerdings involviert.

Gewisse Aspekte der Beurteilung und Förderung auf der Sekundarstufe I sind bereits in die bisherige Darstellung der Ergebnisse eingeflossen. Dabei handelte es sich v.a. um Meinungen der Sekundarstufen-Lehrpersonen über SBSE sowie um direkte Vergleiche in der Handhabung gewisser Beurteilungsfragen zwischen den beiden Stufen. Im Folgenden soll nun diffe-

⁸³ $r_{(n=106)}=.53^{***}$

⁸⁴ $r_{(n=106)}=-.44^{***}$

renzierter auf die Sekundarstufe I und die Beurteilungskultur auf dieser Stufe eingegangen werden. Zunächst wird das Image der Oberschule angesprochen, bevor die Beurteilungskultur auf der Sekundarstufe I thematisiert wird. Schliesslich stehen verschiedene Aspekte des Übergangs von der Primarschule in die Sekundarstufe I im Vordergrund (z.B. die Umstellung auf Noten, der Leistungsrückgang der Schülerinnen und Schüler, die Fehlzuweisungen, die Kritik an der Selektionspraxis der Primarlehrpersonen sowie die Kritik an der Schul- und Lernkultur der Sekundarstufe I).

4.5.1 Image der Oberschule

Zunächst sollen hier einige Interview-Aussagen der Befragten zu den Schularten der Sekundarstufe I wiedergegeben werden. V.a. die Oberschule wurde in den Interviews regelmässig erwähnt. So klagten verschiedene Eltern, die eines ihrer Kinder in die Oberschule schicken, dass ihr Kind aufgrund des schlechten Images dieser Schulart stigmatisiert werde. Deshalb sei es furchtbar, wenn ein Kind in die Oberschule zugewiesen werde. Einzelne Eltern würden ihr Kind bei einer Oberschulzuweisung sofort in ein privates Internat schicken, obwohl sie diese Praxis grundsätzlich nicht unterstützen. Der Grund liegt darin, dass letztlich die ganze Bevölkerung nicht (mehr) hinter der Oberschule stehe. Trotzdem seien Reformbemühungen auf dieser Stufe sehr schwerfällig, v.a. auf politischer Ebene. Letztlich sei das Hauptproblem neben dem schlechten Image die geringe berufliche Wahlmöglichkeit im Anschluss an die Oberschule. Gerade in der Berufswahlbegleitung würden sich die Lehrpersonen der Oberschule aber stark engagieren. Überhaupt sind aus Elternsicht in der Oberschule die kompetentesten Lehrpersonen tätig – andere würden dies auf Dauer gar nicht durchstehen. Auch bei der Vorstellung der Schularten an Elternabenden erringt das pädagogische Engagement der Oberschullehrpersonen oft die Sympathie vieler Eltern – und dennoch behagt ihnen das schlechte Image dieser Schulart nicht.

Primarlehrpersonen bezeichnen das negative Image der Oberschule als grosses Problem. Dieses Image, das u.a. auch durch die Medien verbreitet wird, erschwere die Zuweisung eines Kindes in die Oberschule. Der Grund für die ablehnende Haltung der Eltern gegenüber der Oberschule wird auch darin gesucht, dass die Hilfsschule abgeschafft wurde, was zu einer Nivellierung der Oberschule nach unten geführt habe.

Auch Primarschülerinnen und -schüler haben das negative Image der Oberschule bereits internalisiert und geben an, dass sie sich eine Zuweisung ins Gymnasium oder in die Realschule gleichermaßen vorstellen können, eine Zuweisung in die Oberschule aber auf keinen Fall.

4.5.2 Beurteilung in der Sekundarstufe I

Die Beurteilung der Sekundarstufe I wird hier nur unter zwei Gesichtspunkten dargestellt. Einerseits wird die Frage nach der Beurteilungskompetenz dieser Lehrpersonen gestellt, andererseits wird der Frage nachgegangen, welche Funktionen der Beurteilung auf der Sekundarstufe I im Vordergrund stehen. Andere Beurteilungsfragen der Sekundarstufe I, werden ab S. 120 unter dem Titel "Schnittstelle Beurteilung" geklärt.

4.5.2.1 Beurteilungskompetenz der Lehrpersonen

Die Beurteilung der Sachkompetenz fällt den Lehrpersonen der Sekundarstufe I gemäss Auswertung der Fragebögen eindeutig am leichtesten ($M=3.62$). Gemäss Selbsteinschätzung fällt ihnen auch die Beurteilung der Selbst- und Sozialkompetenz nicht besonders schwer ($M=3.00$ bzw. $M=2.95$), aber doch schwerer als die Beurteilung der Sachkompetenz (vgl. Tabelle 85).

Tabelle 85. Skala "Beurteilungskompetenz" aus Sicht der Lehrpersonen der Sekundarstufe I. Itemnummern, Einzelitems, Mittelwerte, Standardabweichungen.

Nr.	Item	M	SD
24c	Die Beurteilung der Sachkompetenz (Kenntnisse und Fertigkeiten) fällt mir leicht.	3.62	.52
24b	Die Beurteilung der Selbstkompetenz (eigenständiges Denken und Handeln) fällt mir leicht.	3.00	.70
24a	Die Beurteilung der Sozialkompetenz (Zusammenleben mit anderen Menschen) fällt mir leicht.	2.95	.85
Skala insgesamt		3.19	.52

Antwortformat: 4 (ja), 3 (eher ja), 2 (eher nein), 1 (nein)

Skalenkennwert: Cronbachs Alpha: .57; N=58

Basierend auf der Selbsteinschätzung ist die Beurteilungskompetenz der Lehrpersonen auf der Sekundarstufe I höher als jene ihrer Schulleitungen. Bei einem Mittelwert von 3.24 schätzen sich die Lehrpersonen diesbezüglich kompetenter ein als ihre Schulleitungen mit 2.73⁸⁵. Außerdem schätzen weibliche Lehrpersonen auf der Sekundarstufe I des Fürstentums Liechtenstein ihre eigene Beurteilungskompetenz höher ein als männliche. Mit einem Mittelwert von 3.46 bei den Frauen und einem solchen von 3.10 bei den Männern ist dieser Unterschied jedoch nicht enorm⁸⁶.

Unter der Beurteilungskompetenz kann auch die mündliche Darstellung der Leistungsfähigkeit eines Kindes anlässlich eines Beurteilungsgesprächs verstanden werden. Diesbezüglich wird den Lehrpersonen der Sekundarstufe I in den Interviews mit Primarlehrpersonen vorgeworfen, sie könnten den Eltern am Gespräch kaum Auskunft über die Kinder erteilen. Zwischen der Qualität der Gespräche auf der Primar- und Sekundarstufe I klaffe eine grosse Lücke. Z.T. dauere es am Gespräch eine ganze Weile, bis die Lehrkraft überhaupt wisst, um welches Kind es sich handle (wenn sie sich überhaupt das Gesicht des Schülers vor Augen rufen könne). Die Eltern hätten auf der Sekundarstufe aber nicht mehr den Mut nachzufragen, weil die Lehrpersonen aufgrund der Notenbeurteilung über eine grössere Macht verfügten. Primarlehrpersonen monieren ausserdem, dass die in der Primarschule mühsam aufgebaute Selbstverantwortung der Kinder plötzlich verschwinde, wenn die Kinder auf der Sekundarstufe I bei den spärlichen Gesprächen nicht mehr teilnehmen dürften, obwohl sie in diesem Alter noch reifer wären.

Elterngespräche am Gymnasium sind aus Sicht von Eltern z.T. zermürbend, weil sie zunächst lange vor der Türe sitzengelassen würden, um anschliessend ein fünf- oder zehnminütiges Gespräch führen zu dürfen. Diese Eltern vermissen den intensiven, individuellen Austausch, den sie sich von der Primarschule her gewöhnt sind. Ausser den Noten würden sie über ihr Kind und die Schule kaum mehr Wesentliches erfahren.

⁸⁵ $t_{(df=55)}=2.14^*$

⁸⁶ $t_{(df=54)}=2.44^*$

4.5.2.2 Gewichtung der Beurteilungsfunktionen

Die Lehrpersonen der Sekundarstufe I verwenden Ergebnisse von Lernkontrollen gemäss Angaben in den Fragebögen hauptsächlich, um den Jugendlichen ihren Lernstand aufzuzeigen ($M=3.66$) und um sie in ihrem Lernprozess optimal zu unterstützen ($M=3.36$). Gemäss Selbstaussagen achten die Lehrpersonen dieser Stufe auch recht gut darauf, dass die Jugendlichen bei einer Lernkontrolle erfahren, welchen persönlichen Fortschritt sie erzielt haben ($M=3.14$). Etwas weniger Zustimmung finden die Zwecke "Anpassung des Unterrichts an den Lernprozess der Jugendlichen" ($M=2.71$) sowie "Berufs- und Ausbildungschancen aufzuzeigen" ($M=2.51$). Das letztgenannte Item, welches eher auf die Selektion abzielt, lud auf einen anderen Faktor und musste deshalb aus der Skala ausgeschlossen werden. Die verbleibenden Items beziehen sich eher auf eine ermutigende Beurteilung, die den Lernstand aufzeigt, um den Lernprozess zu unterstützen und den Unterricht entsprechend anzupassen. Deshalb werden diese Items zum Faktor "Formative Beurteilung" zusammengefasst. Der Skalenmittelwert von 3.23 verweist auf eine hohe diesbezügliche Selbsteinschätzung der Lehrpersonen der Sekundarstufe I (vgl. Tabelle 86). Dennoch wird auf der Sekundarstufe I bei der formativen Beurteilung nicht der überragend hohe Wert der Primarlehrpersonen erreicht (siehe S. 50). Auf der anderen Seite steht auch die Selektion nicht mehr so stark im Vordergrund wie in der Mittelstufe der Primarschule.

Tabelle 86. Skala "Formative Beurteilung" aus Sicht der Lehrpersonen der Sekundarstufe I. Itemnummern, Einzelitems, Mittelwerte, Standardabweichungen.

Nr.	Item	M	SD
21d	Ich verwende Ergebnisse von Lernkontrollen hauptsächlich, um ... den Lernstand der Jugendlichen aufzuzeigen.	3.66	.58
21b	... den Lernprozess der Jugendlichen optimal zu unterstützen.	3.36	.64
21c	meinen Unterricht dem Lernprozess der Jugendlichen anzupassen.	2.71	.76
21a	die Berufs- und Ausbildungschancen der Lernenden aufzuzeigen.*	2.51	1.02
23a	Ichachte bei einer Lernkontrolle darauf, dass die Jugendlichen erfahren, welchen persönlichen Fortschritt sie erzielt haben.	3.14	.74
Skala insgesamt		3.23	.47

Antwortformat: 4 (ja), 3 (eher ja), 2 (eher nein), 1 (nein)

Skalenkennwert: Cronbachs Alpha: .58; N=58

** dieses Item musste aus der Skala ausgeschlossen werden, weil es auf einen anderen Faktor lädt*

4.5.3 Übergang Primarschule – Sekundarstufe I

Im Folgenden wird der Übergang von der Primarschule in die Sekundarstufe I näher betrachtet. Dabei steht zunächst die Beurteilungsschnittstelle zwischen Primarschule und Sekundarstufe I, also der Übergang von SBSE zur Notenbeurteilung und die damit einhergehende Veränderung des Leistungsbegriffs im Mittelpunkt. Die Aussage von Lehrpersonen der Sekundarstufe I, ihre Schülerinnen und Schüler würden immer weniger Wissen und eine schlechtere Arbeitshaltung mitbringen, wird ebenso untersucht, wie das Ausmass und der Grund von Fehlzuweisungen. Abschliessend erhalten die Lehrpersonen der Sekundarstufe I die Gelegenheit, die Selektionspraxis der Primarlehrpersonen zu kritisieren, bevor Eltern und Primarlehrpersonen Gegenrecht halten, indem sie die Inkompatibilität der Lern- und Schulkultur auf der Primar- und Sekundarstufe I beklagen.

4.5.3.1 Schnittstelle Beurteilung

Übergang zur Notenbeurteilung

Das Problem der Umstellung auf Schulnoten wird von den Lehrpersonen der Sekundarstufe I in den Fragebögen nicht als besonders gewichtig eingestuft. Auf der Skala von 1 bis 4 gewichteten diese Lehrpersonen das Problem der Umstellung auf Schulnoten lediglich mit einem Wert von 2.25 ($SD=.65$). Die Skala "Probleme beim Umstellen auf Schulnoten" wurde erfasst als schweres Verkraften dieser Umstellung, langwieriges und schwieriges Erlernen des Umgangs mit Noten, Kritik der Lernenden an der Notengebung der Lehrperson, problembeladener Übergang zur Notenbeurteilung sowie einseitiges Lernen nur auf Noten hin (vgl. Tabelle 87). Bezogen auf die Einzelitems fällt am wenigsten ins Gewicht, dass die Lernenden die Notengebung der Lehrperson kritisieren, anstatt ihre eigenen Leistungen zu verbessern ($M=1.64$). Als grösstes Problem melden die Lehrpersonen bezüglich der Noten, dass die Jugendlichen schon nach kurzer Zeit nur noch der Noten wegen lernen würden ($M=2.84$). Lehrpersonen der Sekundarschule sind sich nicht einig, ob der Übergang zur Notenbeurteilung überhaupt kein Problem darstelle ($M=2.52$) – ganz ähnlich ergeht es übrigens den Primarlehrpersonen bei der analogen Frage ($M=2.40$).

Tabelle 87. Skala "Umstellungsproblem Noten" aus Sicht der Lehrpersonen der Sekundarstufe I. Itemnummern, Einzelitems, Mittelwerte, Standardabweichungen.

Nr.	Item	M	SD
4	Die Schülerinnen und Schüler lernen nach kurzer Zeit in der Sekundarstufe I nur noch dann intensiv, wenn es Noten gibt.	2.84	.72
1	Für die meisten Kinder ist der Übergang zur Notenbeurteilung nach der 5. Klasse überhaupt kein Problem. (-)	2.52	.91
7b	Wenn die Jugendlichen von der Primar- in die Sekundarstufe I überreten, ist es für viele schwierig, den Umgang mit Schulnoten zu lernen.	2.30	.87
2	Viele Schülerinnen und Schüler verkraften die Umstellung auf die Notenbeurteilung nur schwer.	2.07	.88
3	Es dauert lange, bis die Schülerinnen und Schüler den Umgang mit den Noten lernen.	2.04	1.00
5	Viele Schülerinnen und Schüler kritisieren meine Notengebung, anstatt ihre eigenen Leistungen zu verbessern.	1.64	.77
	Skala insgesamt	2.25	.65

Antwortformat: 4 (ja), 3 (eher ja), 2 (eher nein), 1 (nein)

Skalenkennwert: Cronbachs Alpha: .84; N=58

Klassenlehrpersonen schätzen die Umstellung auf Noten deutlich weniger problematisch ein als Fachlehrpersonen. Bei einem Mittelwert von 2.08 ist diese Umstellung aus Sicht der Klassenlehrpersonen eher problemlos, während Fachlehrpersonen diese Umstellung bei einem Mittelwert von 2.59 als moderat problematisch einstufen.⁸⁷ Die Frage, wie stark Lehrpersonen der Sekundarstufe I das Umstellungsproblem "Noten" gewichteten, hängt ausserdem davon ab, in welchem Schulhaus eine Lehrperson unterrichtet⁸⁸. Es scheinen sich diesbezüglich messbar unterschiedliche Schulhauskulturen entwickelt zu haben.

Gemäss Erkenntnissen aus den Interviews werden einzelne Kinder durch die plötzliche Umstellung auf Noten verunsichert oder erschreckt, weil sie ihr bisheriges System mit dem neuen nicht in Einklang bringen. Gemäss Elternaussagen erleben einige die ersten Noten auf der Se-

⁸⁷ $t_{(df=54)}=2.96^{**}$

⁸⁸ $F_{(df=4/40)}= 3.07^*$

kundarstufe I gewissermassen als Ohrfeige. Diese Eltern argumentieren, nach fünf Jahren SBSE könnten Kinder mit schlechten Noten nicht umgehen. Sie orientieren sich anfänglich an der Note 4 (genügend – erreicht).

Insbesondere stärkere Schülerinnen und Schüler verkraften aber den Übergang zur Notenbeurteilung sehr gut – sie beginnen gemäss Angaben der Eltern schon nach wenigen Monaten eifrig mit der minutiösen Notenkalkulation in jedem Fach. Sie finden den Zeitpunkt richtig gewählt, da auf der Sekundarstufe I aufgrund der Fächerbreite eine Notenbeurteilung übersichtlicher sei. Einige Eltern argumentieren, ihr Kind könne auf der Sekundarstufe I gut mit Noten umgehen, weil es inzwischen älter sei. Solche Eltern sehen die Notenbeurteilung im Verlauf der Schulbiografie eines Kindes als unausweichlich an.

Andere argumentieren, ihr Kind würde auch auf der Sekundarstufe I eine notenfreie Beurteilung vorziehen, weil es sich freier fühlen könnte und gezielter gefördert würde. Werde das Kind dennoch mit Noten beurteilt, so müssten die Lehrpersonen der Sekundarstufe I aus dieser Sicht die Idee und den Stellenwert der Noten besser erklären. Nach fünf Jahren SBSE erkennen diese Eltern, dass eine Notengebung mit Zehnteln und Hundertsteln absurd ist und keine Förderorientierung impliziert.

Primarlehrpersonen zeigen sich schockiert, dass am Gymnasium kurz nach dem Übertritt in Hauptfächern demonstrativ Prüfungen mit einem Klassendurchschnitt von Note 3 retourniert werden. Sie fragen sich, was sich diese Lehrpersonen bei ihrer demotivierenden Beurteilung und Unterrichtsführung überlegen.

Übergang zu einem neuen Leistungsverständnis

Die grössten Probleme bei der Umstellung auf die neue Situation in der Sekundarstufe I orten die dortigen Lehrpersonen gemäss Angaben in den Fragebögen im Bereich der neuen Leistungsanforderungen ($M=2.90$). Insbesondere ist es aus dieser Sicht für viele Jugendliche schwierig, geeignete Lernstrategien zu entwickeln ($M=3.22$), Arbeiten in angemessenem Tempo zu erledigen ($M=2.90$) oder eigene Leistungen angemessen einzuschätzen ($M=2.90$). Soziale Veränderungen wie etwa das Zurechtfinden in der neuen Umgebung ($M=2.55$) oder das Einfügen in die neue Klasse ($M=2.07$) verlaufen demgegenüber weniger krisenhaft. Diese beiden sozialen Umstellungsprobleme laden damit auch nicht auf den gleichen Faktor wie die anderen zur Einschätzung vorgelegten Probleme, die sich weniger auf Soziales, sondern eher auf das Leistungsverhalten beziehen (vgl. Tabelle 88). Das Ausmass des so erhobenen Umstellungsproblems "Leistung" wird von Schulhaus zu Schulhaus unterschiedlich wahrgenommen⁸⁹.

⁸⁹ $F_{(df=4/40)}=4.04^{**}$

*Tabelle 88. Skala "Umstellungsproblem Leistung" aus Sicht der Lehrpersonen der Sekundarstufe I.
Itemnummern, Einzelitems, Mittelwerte, Standardabweichungen.*

Nr.	Item	M	SD
7e	Wenn die Jugendlichen von der Primar- in die Sekundarstufe I überreten, ist es für viele schwierig ... geeignete Lernstrategien zu entwickeln.	3.22	.80
7f	Arbeiten in einem angemessenen Tempo zu erledigen.	2.97	.72
7g	die eigenen Leistungen angemessen einzuschätzen.	2.90	.74
7h	sich ans selbstständige Arbeiten zu gewöhnen.	2.82	.85
7d	die geforderten Leistungen zu erbringen.	2.60	.84
7a	sich in der neuen Umgebung zurecht zu finden.*	2.55	.78
7c	sich in die neue Klasse einzufügen.*	2.07	.62
Skala insgesamt		2.90	.62

Antwortformat: 4 (ja), 3 (eher ja), 2 (eher nein), 1 (nein)

Skalenkennwert: Cronbachs Alpha: .84; N=58

** diese Items mussten aus der Skala ausgeschlossen werden, weil sie auf einen anderen Faktor laden*

4.5.3.2 Rückgang von Leistung und Arbeitshaltung

Wissensrückgang

Lehrpersonen der Sekundarstufe I sind tendenziell der Ansicht, dass die Jugendlichen ganz allgemein weniger Vorwissen aus der Primarschule mitbringen würden ($M=3.04$). Gefragt nach den Gründen dafür, führen diese Lehrpersonen als Hauptgrund allgemeine gesellschaftliche Einflüsse wie etwa die Reizüberflutung durch Medien oder Lernstörungen aufgrund familiärer Situationen usw. an ($M=3.47$). Neben diesem Hauptgrund, der eher mit der ausser-schulischen Situation zusammenhängt, führen Lehrpersonen der Sekundarstufe I zahlreiche weitere Gründe für das geringere Vorwissen an, die mit der Schule und insbesondere mit SBSE zusammenhängen. Direkt oder indirekt in einen solchen Zusammenhang werden Faktoren wie offene Lernformen, unklare Leistungsbeurteilungen, geringer Leistungsdruck, Übergewichtung der Selbstbeurteilung, notenfreie Beurteilung oder eine geringe Gewichtung der Sachkompetenz gebracht. Mit Werten zwischen 2.89 und 3.30 werden all diese Items als mehr oder weniger mitverantwortlich für den Wissensrückgang betrachtet. Kaum mitverantwortlich ist aus dieser Perspektive hingegen eine zu geringe individuelle Förderung in der Primarschule ($M=2.00$). Dieses Item musste zusammen mit den gesellschaftlichen Einflüssen aus der Faktorenberechnung ausgeschlossen werden, weil es auf einen anderen Faktor lädt (vgl. Tabelle 89).

*Tabelle 89. Skala "Wissensrückgang durch SBSE" aus Sicht der Lehrpersonen der Sekundarstufe I.
Itemnummern, Einzelitems, Mittelwerte, Standardabweichungen.*

Nr.	Item	M	SD
11	Die Jugendlichen bringen ganz allgemein immer weniger Vorwissen aus der Primarschule in meinen Unterricht mit. Das geringere Vorwissen ist zurückzuführen auf ...	3.04	.87
 allgemeine gesellschaftliche Einflüsse			
11f	(Reizüberflutung durch Medien; Lernstörungen aufgrund Familiensituation usw.)*	3.47	.62
11a	zu offene Lernformen in der Primarschule.	3.30	.73
11g	zu unklare Leistungsbeurteilungen in der Primarschule.	3.24	.77
11c	zu wenig Leistungsdruck in der Primarschule.	3.23	.68
11h	die zu starke Gewichtung der Selbstbeurteilung in der Primarschule.	3.18	.93
11b	die notenfreie Beurteilung in der Primarschule.	2.98	.90
11d	die zu geringe Orientierung an stofflichen Zielen (Sachkompetenz) in der Primarschule.	2.89	.84
11e	die zu wenig gezielte individuelle Förderung in der Primarschule.*	2.00	.51
Skala insgesamt		2.92	.77

Antwortformat: 4 (ja), 3 (eher ja), 2 (eher nein), 1 (nein)

Skalenkennwert: Cronbachs Alpha: .86; N=58

* diese Items mussten aus der Skala ausgeschlossen werden, weil sie auf einen anderen Faktor laden

Lehrpersonen der Sekundarstufe I schätzen diesen Wissensrückgang durch SBSE bedeutend gravierender ein als deren Schulleitungen. Der Mittelwert "Wissensrückgang" der Lehrpersonen liegt bei 3.00, jener der Schulleitungen nur bei 2.23⁹⁰. Je mehr Wochenlektionen eine Lehrperson der Sekundarstufe I unterrichtet, desto höher schätzt sie einer schwachen Tendenz nach den Wissensrückgang ein⁹¹. Je nach Schulhaus wird dieser Leistungsabfall durch SBSE von den Lehrpersonen anders eingeschätzt⁹².

Verschlechterung des Arbeitsverhaltens

Auch bei den Gründen für das von den Lehrpersonen der Sekundarstufe I festgestellte, zunehmend schlechtere Arbeitsverhalten der Jugendlichen ($M=3.02$) präsentieren sich die allgemeinen gesellschaftlichen Einflüsse als Hauptfaktor – sie mussten allerdings auch hier aus der Faktorenberechnung ausgeschlossen werden, weil sie auf einen anderen Faktor luden. Die anderen vorgelegten Argumente beziehen sich alle auf schulinterne Aspekte wie offene Lernformen, wenig strenge Lehrpersonen oder notenfreie Beurteilung. Unter diesen Gründen schwingen die offenen Lernformen mit einem Mittelwert von 3.32 obenaus; etwas weniger bedeutsam ist die notenfreie Beurteilung mit 2.69 (vgl. Tabelle 90).

⁹⁰ $t_{(df=52)}=2.18*$

⁹¹ $r_{(n=54)}=0.32*$

⁹² $F_{(df=4/37)}=3.00*$

Tabelle 90. Skala "Schlechteres Arbeitsverhalten durch SBSE" aus Sicht der Lehrpersonen der Sekundarstufe I. Itemnummern, Einzelitems, Mittelwerte, Standardabweichungen.

Nr.	Item	M	SD
12	Primarschülerinnen und -schüler, die in die Sekundarstufe I überreten, bringen zunehmend ein schlechtes Arbeitsverhalten mit. Das schlechtere Arbeitsverhalten ist zurückzuführen auf ...	3.02	.67
12b	allgemeine gesellschaftliche Einflüsse (Medien, Familiensituation usw.).*	3.36	.57
12a	offene Lernformen in der Primarschule.	3.32	.61
12c	zu wenig strenge Lehrpersonen der Primarschule.	2.97	.81
12d	notenfreie Beurteilung in der Primarschule (SBSE).	2.69	.80
Skala insgesamt		2.87	.63

Antwortformat: 4 (ja), 3 (eher ja), 2 (eher nein), 1 (nein)

Skalenkennwert: Cronbachs Alpha: .79; N=58

** dieses Item musste aus der Skala ausgeschlossen werden, weil es auf einen anderen Faktor lädt*

Das Ausmass des Abfalls in der Arbeitshaltung wird von den Lehrpersonen der Sekundarstufe I gravierender eingeschätzt als von den Schulleitungen dieser Stufe⁹³. Während die Lehrpersonen einem solchen Abfall bei einem Mittelwert von 2.92 eher zustimmen, lehnen die Schulleitungen diesen Rückgang eher ab (2.35). Je mehr Wochenlektionen eine Lehrperson auf der Sekundarstufe I vor einer Klasse steht, desto grösser ist der von ihr eingeschätzte Rückgang in der Arbeitshaltung⁹⁴. Die Beurteilung des Rückgangs im Arbeitsverhalten fällt je nach Schulhaus unterschiedlich aus⁹⁵.

4.5.3.3 Fehlzuweisungen

Eine mittlere Klasse der Sekundarstufe I umfasst in der Stichprobe 17.6 Schülerinnen und Schüler ($SD=3.80$). Die befragten Lehrpersonen geben an, dass pro Klasse 3.1 Kinder falsch zugeteilt worden seien ($SD=1.66$). Von diesen drei Kindern ist nach Ansicht dieser Lehrpersonen eines in einer *unterfordernden* Schulart eingeteilt worden ($SD=1.00$), die verbleibenden zwei in einer *überfordernden*. Damit wurden von den 17% fehlzugewiesenen Jugendlichen 11% in eine zu anspruchsvollen Schulart eingeteilt und 6% in eine zu wenig herausfordernde.

Die befragten Lehrpersonen der Sekundarstufe I hatten im Fragebogen die Möglichkeit, aus zwölf vorgegebenen Gründen für die Fehlzuweisung die zutreffenden auszuwählen. Dabei stand es den Lehrpersonen frei, wie viele Gründe sie angeben wollten (vgl. Abbildung 11). Fast zwei Dritteln der Lehrpersonen nennen als Grund für die Fehlzuteilung die beim Entscheid überschätzte geistige Beweglichkeit des Kindes. Jeweils knapp mehr als die Hälfte der Befragten findet, die notenfreie Beurteilung erschwere eine klare Selektion, die Ansprüche ihrer Schulart seien unterschätzt worden bzw. das geringe Arbeitstempo des Kindes sei beim Entscheid zu wenig berücksichtigt worden. Damit finden sich unter den Hauptgründen für die Fehlzuweisungen v.a. Probleme der Passung zwischen Schulart und Kind. 47% der Befragten geben an, die Primarlehrperson sei bei der Zuweisung überredet worden bzw. sie sei nicht zu ihrem Entscheid gestanden (38%). Von einem Grenzfall spricht ein knapper Viertel der Befragten. Kaum ins Gewicht fällt aus Sicht der Sekundarstufe I bei den Fehlzuweisungen die Unerfahrenheit von Primarlehrpersonen (5%).

⁹³ $t_{(df=13)}=2.92^{**}$

⁹⁴ $r_{(n=55)}=.41^{**}$

⁹⁵ $F_{(df=4/38)}=3.96^{**}$

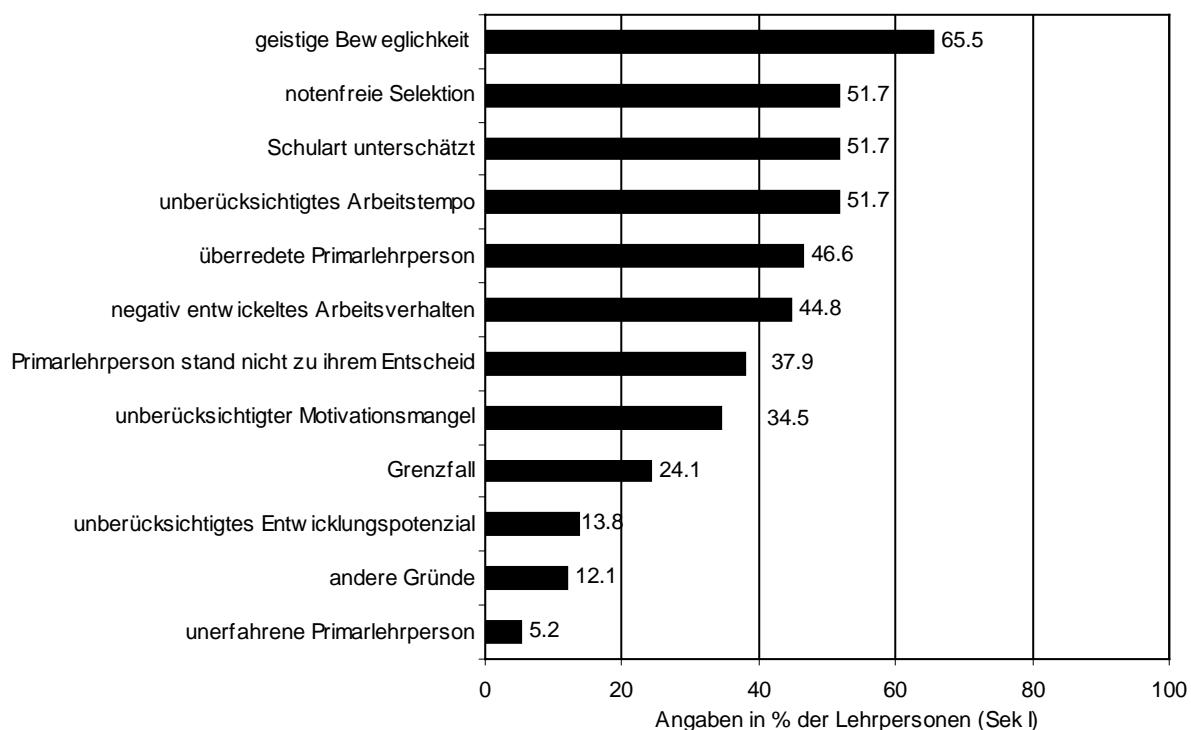


Abbildung 11. Gründe für Fehlzuweisungen aus Sicht der Lehrpersonen der Sekundarstufe I.

Wer angab, dass die Fehlzuweisung andere Gründe hatte, wurde aufgefordert, diese Gründe zu nennen. Dabei wurde der grosse Druck der Eltern, die nicht vorhandene Hilfsschule, die fehlende Nestwärme sowie die Weigerung der Eltern, ihr Kind in die Oberschule zu schicken, genannt.

4.5.3.4 Kritik der Lehrpersonen der Sekundarstufe I an der Selektionspraxis

Über mehrere Items wurde die deutliche Kritik der Lehrpersonen der Sekundarstufe I an der gängigen Selektionspraxis am Ende der Primarschule erfasst. Als grösstes Problem entpuppten sich dabei die heterogenen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler je nach "Herkunftsschule" ($M=3.42$). Dieses Problem anerkennen die Primarlehrpersonen der Mittelstufe ebenfalls, sie gewichten es allerdings mit $M=2.65$ wesentlich geringer. Verbreitet ist unter den Lehrpersonen der Sekundarstufe I ausserdem die Haltung, das aktuelle Übertrittsverfahren bringe zunehmend Jugendliche mit ungenügenden Lernvoraussetzungen in die Sekundarstufe I ($M=3.34$). Nur gut die Hälfte der Lehrpersonen der Sekundarstufe I ist der Ansicht, sie müssten in Zweifelsfällen vermehrt in den Selektionsentscheid involviert werden ($M=2.63$). Auch diese Haltung könnte als Kritik an der bisherigen Selektionspraxis verstanden werden. Jedenfalls laden die vorgestellten Items zusammen mit dem postulierten geringeren Vorwissen in Deutsch und den zu wenig strengen Selektionsentscheiden auf einen einheitlichen Faktor. Dieser Faktor wird als "mangelhafte Selektion" bezeichnet; er weist einen Mittelwert von 3.06 auf (vgl. Tabelle 91). Lehrerinnen auf der Sekundarstufe I empfinden die Selektion deutlich weniger mangelhaft als Lehrer⁹⁶. Der Mittelwert "mangelhafte Selektion" der Frauen liegt bei 2.79, jener der Männer bei 3.17.

⁹⁶ $t_{(df=54)}=2.13^*$

*Tabelle 91. Skala "Mangelhafte Selektion" aus Sicht der Lehrpersonen der Sekundarstufe I.
Itemnummern, Einzelitems, Mittelwerte, Standardabweichungen.*

Nr.	Item	M	SD
8	Wenn die Schülerinnen und Schüler aus verschiedenen Primarschulen in der Sekundarstufe I zusammenkommen, so weisen sie je nach "Herkunftsschule" stofflich ein unterschiedliches Niveau auf.	3.42	.67
16	Das aktuelle Übertrittsverfahren bringt zunehmend auch Jugendliche mit ungenügenden Lernvoraussetzungen in meine Schulklassen.	3.34	.83
10	Die Jugendlichen bringen immer weniger Vorwissen aus dem Bereich "Mathematik" aus der Primarschule in meinen Unterricht mit.*	3.07	.62
9	Die Jugendlichen bringen immer weniger Vorwissen aus dem Bereich "Deutsch" aus der Primarschule in meinen Unterricht mit.	3.04	.88
15	Die meisten Primarlehrpersonen sind in ihrer Selektion zu wenig streng.	2.91	.73
17	Primarlehrpersonen sollten in Zweifelsfällen vermehrt Lehrpersonen der Sekundarstufe I in den Übertrittsentscheid einbeziehen.	2.63	1.02
	Skala insgesamt	3.06	.61

Antwortformat: 4 (ja), 3 (eher ja), 2 (eher nein), 1 (nein)

Skalenkennwert: Cronbachs Alpha: .77; N=58

* dieses Item musste aus der Skala ausgeschlossen werden, weil es auf einen anderen Faktor lädt

Die Koordination zwischen den einzelnen Primarschulen wird in den Interviews verschiedentlich kritisiert: Lehrpersonen- und schulhausabhängige Beurteilungsformen, unterschiedliche Feinziele und die individuelle Förderung führe zu grosser Leistungsheterogenität am Ende der Primarschule und erschwere die Mobilität der Lernenden während der Primarschulzeit. Aus Sicht einiger Lehrpersonen müsste deshalb die Koordination und der Austausch zwischen den Schulen und Lehrpersonen stärker gefördert werden.

Am Selektionsverfahren wird von Real-Lehrpersonen kritisiert, dass einige Jugendliche das Verfahren umgehen, indem sie 1-2 Jahre in einer Privatschule verbringen, bevor sie wieder ins Staatssystem zurückkehren.

4.5.3.5 Inkompatibilität der Lern- und Schulkultur

Eltern und Lehrpersonen, die sich in den Interviews mit SBSE auf der Primarschule identifizieren, bemängeln, dass dieses Modell auf der Sekundarstufe I nicht fortgesetzt wird. "*Momentan passt das Fundament nicht zum Überbau*" (Lehrperson). Die Nahtstelle zwischen Primar- und Sekundarstufe wird oft als grosser (Um-)Bruch oder als Kluft beschrieben. "*Da findet ein Bruch statt; wir wollen fördern und nachher findet nur noch eine knallharte Benotung statt*" (Lehrperson). Der Bruch bezieht sich aber nicht nur auf die Tatsache der Benotung in der Sekundarstufe I, sondern primär auf die offenbar gänzlich andere Schulkultur. "*Das Übertrittsverfahren war stressig, mit vielen Tränen verbunden, von dieser Schule in eine andere Schule, mit vielen verschiedenen Lehrern, Vogel friss oder stirb und dann gleich Noten hammermäßig, das ist von einem Element ins andere geflogen, ohne eine Zwischenphase, einfach – platsch – hinein, und wenn man ein sensibles Kind hat, trägt man das daheim mit, das ist Stress hoch drei. Mit neuer Schule, neuen Stundenplänen, alles selber schauen, man wird nicht mehr begleitet, man muss selber schauen wohin als Schüler*" (Eltern). Insbesondere das Gymnasium wird von Eltern in Abgrenzung zur Primarschule als "*Lernfabrik*" bezeichnet.

Der Übergang Primarschule – Sekundarstufe I wird von Eltern als "*wahnsinnig hart*" oder "*schlimm*" bezeichnet, u.a. weil die unterschiedlichen Kompetenzniveaus der Kinder in kurzer Zeit angeglichen werden. Viele Eltern sind sich darin einig, dass diese Schnittstelle ein grosses Optimierungspotenzial aufweist. Sie schlagen z.T. vor, dass bereits in der 5. Klasse auf Noten und einen enger gefassten Leistungsbegriff vorbereitet wird.

Auch aus Sicht verschiedener Primarlehrpersonen steht die Lernkultur der Sekundarstufe I jener der Primarschule diametral entgegen (gemäss Aussagen einer Primarlehrperson "wie Himmel und Hölle"). Zusammen mit den Lehrpersonen der Sekundarstufe I müssten aus dieser Sicht Optimierungen der Schnittstelle angestrebt werden, etwa durch eine realistische Klärung des Leistungsauftrags der Primarschule. Lehrpersonen der Sekundarstufe I würden sich aber kaum Zeit für Gespräche nehmen oder sich ausschliesslich für die Sachkompetenz interessieren. Primarlehrpersonen leiden darunter, dass sie mit SBSE einen grossen Arbeitsaufwand zu leisten haben, während Lehrpersonen der Sekundarstufe I ihre SBSE-Arbeit kritisieren oder belächeln. Tabelle 92 enthält eine Übersicht über diese und weitere von Primarlehrpersonen und Eltern gegenüber der Sekundarstufe I vorgetragenen Kritikpunkte.

Tabelle 92. Kritik der Eltern und Primarlehrpersonen an der Sekundarstufe I.

Eltern	Primarlehrpersonen
<ul style="list-style-type: none"> • Auslösung psychischer Probleme bei Schülerinnen und Schülern • Wer den Stoff nicht sofort ohne Hilfe versteht, wird schlecht beurteilt, auch wenn Potenzial vorhanden wäre • Wenig Förderung der Kreativität • Kaum Projektwochen • Klassenlehrperson ist nicht mehr Vertrauensperson • Weniger intensive Beziehung Lehrperson-Kind • Kaum Begleitung im neuen schulischen Umfeld (Stundenplan, Schulanlage usw.) • Oft stillsitzen • Bewältigung von Stoff- und Hausaufgabenbergen • Kaum erweiterte Lernformen, zuviel Frontalunterricht 	<ul style="list-style-type: none"> • Rigitte Nachselektion im ersten Semester (v.a. in der Real-schule) • Übergewichtung der Selektion gegenüber der Förderung • Mangelnde Individualisierung • Mangelnde Orientierung an den Möglichkeiten der einzelnen Kinder • Überforderung, grosser Druck • fehlende Unterstützung bezüglich Lernstrategien • fehlende Begleitung • fehlende Beurteilung und Förderung der Arbeitshaltung • z.T. fragwürdige Art des Umgangs mit den Jugendlichen (Unterrichtsführung) • Anonymität • Nur eine einzige Chance bei Prüfungen (keine formativen Lernkontrollen)

Gymnasiallehrpersonen geben im Fragebogen an, beim Übergang hätten die Schülerinnen und Schüler Probleme, negative Rückmeldungen zu akzeptieren, ausserdem hätten viele zu wenig Lernfreude. Reallehrpersonen erachten es als schwierig, die Kinder an Leistung zu gewöhnen bzw. sie zum ruhigen, disziplinierten, gründlichen und genauen (Mit-) Arbeiten anzuhalten und sich nicht zu überschätzen. Die unterschiedlichen Erwartungen und Haltungen der an dieser Schnittstelle beteiligten Lehrpersonen sind damit offensichtlich.

5. Schlussbetrachtung

Im Rahmen der Schlussbetrachtung werden die zentralen Erkenntnisse der vorliegenden SBSE-Evaluation nochmals komprimiert dargestellt, bevor ausgewählte Aspekte zur Diskussion gelangen. Zum Schluss werden Erfolgsfaktoren und Probleme von SBSE auf verschiedenen Ebenen der Schule aufgezeigt, um daraus Optimierungsvorschläge abzuleiten.

5.1 Zusammenfassung

Die folgende Zusammenfassung widmet sich zunächst der methodischen Gestaltung der Untersuchungsanlage, bevor ausgewählte Ergebnisse überblicksartig vorgestellt werden. Die Strukturierung erfolgt dabei analog zum vorherigen Kapitel.

5.1.1 Untersuchungsanlage

Fragestellung. Die vorgegebene Fragestellung der SBSE-Evaluation war dreigeteilt; sie drehte sich um die Akzeptanz von SBSE, die Auswirkungen von SBSE auf die Unterrichtsgestaltung und auf die Teamarbeit im Schulhaus bzw. die Zusammenarbeit mit den Eltern.

Erhebungsinstrumente. Auf dem Hintergrund einiger explorativer Interviews wurde je ein Fragebogen für Schülerinnen und Schüler der Unter- und Mittelstufe, für Eltern, Primarlehrpersonen und Lehrpersonen der Sekundarstufe I erstellt. Bei den Schülerinnen und Schülern war der Fragebogen mit Zeichnungen versehen – um für alle Klassen gleiche Bedingungen zu gewährleisten, wurde eine Hörkassette mit Anweisungen für die Kinder mitgeliefert. Ergänzend wurden in insgesamt 8 Schulen Gruppeninterviews mit allen Subgruppen durchgeführt. Die Erhebung fand bei allen Teilstichprobengruppen im Frühjahr 2002 statt.

Stichprobe. Die insgesamt 37 einstündigen Gruppen-Leitfaden-Interviews mit total 171 Teilnehmenden wurden an acht der 14 Primarschulen Liechtensteins durchgeführt. Bei der Auswahl dieser Schulen und der befragten Personen wurde auf grosse Heterogenität geachtet, um möglichst viele Ansichten einzubeziehen. Aus den acht per Leitfaden-Interviews einbezogenen Schulen wurde eine Stichprobe der Eltern und Kinder gezogen, um sie in die Fragebogenbefragung einzubeziehen. Bei den Primar- und Sekundarstufenlehrpersonen wurde eine Vollerhebung durchgeführt. Der Rücklauf betrug bei den Eltern ca. 54% (oder 297 Fragebögen), bei den Kindern 97% (537), bei den Primarlehrpersonen 52% (108) und bei den Lehrpersonen der Sekundarstufe I 35% (58).

5.1.2 Projekt SBSE

Projektgeschichte. Nach einem euphorischen Projektstart und ersten Projekterfolgen der Pilotenschulen wurden per Gesetzesbeschluss alle Schulen zur Implementation von SBSE verpflichtet. Durch die während der zehnjährigen Projektphase veränderten Rahmenbedingungen identifizierten sich die letzten Schulen allerdings nicht mehr gleichermaßen mit SBSE wie die ersten (freiwilligen) Schulen.

SBSE-Weiterbildung. Die SBSE-Weiterbildung wurde von den Lehrpersonen geschätzt. Gelobt wird das klare Darlegen von Projektinhalten und -zielen durch die Moderatorinnen und Moderatoren, eher kritisiert wird hingegen die mässige Übereinstimmung von Aufwand und Ertrag. Die Einführung von Junglehrpersonen nach Projektabschluss erfolgt über vielfältige Kanäle (Grundausbildung, Praktika, Junglehrerbetreuung, Schulleitung, Stufenarbeitsgruppen, Lernpartnerschaften, Teamstunden, Broschüren, Kurs des Schulamts). Dies gewährleistet engagierten Lehrpersonen einen erfolgreichen SBSE-Einstieg, weniger proaktive Lehrpersonen werden allerdings eher sich selbst überlassen.

Projektinformation. Der SBSE-Informationsstand der Eltern variiert stark; insbesondere bezüglich der Selektionskriterien, -fächer und -anforderungen bestehen beträchtliche Unsicherheiten. Eltern wünschen sich vermehrt Elternabende zur Thematik "SBSE", Lehrpersonen hingegen bemängeln die zaghafte SBSE-Öffentlichkeitsarbeit des Schulamtes.

Veränderungspotenzial. Während bei gewissen Lehrpersonen durch SBSE nur wenige bzw. oberflächliche Veränderungen ausgelöst wurden, hat eine Mehrheit der Lehrpersonen deutliche Schritte in Richtung formativer, ganzheitlicher Beurteilung unternommen (Individualisierung, Beobachtung, Lernzielorientierung, Beurteilungsgespräche, Ressourcenorientierung usw.).

SBSE-Akzeptanz. Die SBSE-Akzeptanz der Eltern ist bei grossen (z.T. schulhausabhängigen) Unterschieden verhalten positiv. Auffallend gering ist die SBSE-Akzeptanz bei Eltern, deren Kinder die Lernziele nicht erreichen. Besonders hoch ist die SBSE-Akzeptanz dagegen bei Müttern, die über eine Maturität (oder einen Hochschulabschluss) verfügen, sowie bei Eltern künftiger Gymnasiasten. Die hohe Akzeptanz ist zumeist auf die persönliche Identifikation mit den pädagogischen Grundanliegen von SBSE zurückzuführen (Abkehr von der Sozialnorm, Einbezug der Selbstbeurteilung, Lernzielorientierung, Individualisierung usw.). Eine geringe SBSE-Akzeptanz bei Eltern und Lehrpersonen wird meist mit der Inkompabilität dieses Beurteilungssystems mit der Selektion am Ende der Primarschule begründet.

SBSE-Akzeptanz auf verschiedenen Stufen. In den unteren Klassen der Primarschule gilt SBSE als weitestgehend unbestritten, zumal den Beteiligten die förderorientierte, ganzheitliche Arbeit sehr wichtig ist (über 80% Zustimmung in der ersten Klasse). In den oberen Primarschulklassen divergieren die Ansichten jedoch immer stärker. Während sich die Hälfte der Primarlehrpersonen SBSE in der 5. Klasse gut vorstellen kann, akzeptieren nur 5% der Lehrpersonen der Sekundarstufe I (und 30% der Eltern) SBSE auf dieser Stufe. Als Hauptgrund für die geringere SBSE-Akzeptanz in den höheren Primarklassen wird wiederum die Selektion genannt. Eine ganzheitliche, notenfreie Beurteilung gemäss SBSE auf der Sekundarstufe I kann sich keiner der befragten Akteure vorstellen.

Projektziele. Die Ziele von SBSE werden von den Eltern und Lehrpersonen weitgehend mitgetragen. Besonders erfreulich ist für viele Eltern im Zusammenhang mit SBSE die Selbstbeurteilung, die kindgerechte Form der Beurteilung sowie das Beurteilungsgespräch. Primarlehrpersonen (und hier v.a. die Ergänzungslehrpersonen) freuen sich primär über die differenzierte Beurteilung, die ganzheitliche Arbeit mit den Kindern und deren gezielte Förderung.

Probleme. Als grösstes Problem erweist sich die geringe Verträglichkeit von SBSE mit der Selektion am Ende der Primarschule. Insgesamt betrachten die Eltern SBSE jedoch weder als besonders problembehaftet noch als problemlos. Am stärksten stören sich Eltern daran, dass nach der Primarschule trotz SBSE der Übergang zur Notenbeurteilung erfolgt und dass die Beurteilung stark von der einzelnen Lehrperson abhängt. Ein Leistungseinbruch aufgrund von SBSE wird hingegen kaum befürchtet. Auch die Primarlehrpersonen sehen in SBSE insgesamt nur mässige Probleme – eher grössere Probleme berichten jedoch dienstjüngere Lehrpersonen. Neben der SBSE-unverträglichen Selektion sehen Primarlehrpersonen das grösste

Problem von SBSE im deutlichen Mehraufwand, der durch SBSE ausgelöst wurde (v.a. bezüglich Administration). Dennoch möchten sie eher nicht zurück zur Notenbeurteilung, zumal sie sich den Anforderungen von SBSE gut gewachsen fühlen.

Optimierungsvorschläge. Die Befragten schlagen vor, die Kooperation Primarschule – Sekundarstufe I zu optimieren, künftige Projekte sauber aufeinander abzustimmen, eine Vereinheitlichung der Beurteilung im Team bzw. im Land anzustreben, Unterstützungen für die SBSE-Arbeit anzubieten (Betreuung, Beurteilungshilfen), Rahmenbedingungen anzupassen (Klassengrössen, Ergänzungskontrollen, integrierte Sekundarstufe, gegenseitiges Hospitieren, Optimierung des Images der Oberschule) und SBSE weiter zu entwickeln.

5.1.3 Einzelaspekte von SBSE

Lernziele. Einige Lehrpersonen fanden durch die SBSE-Weiterbildung zu einem neuen Umgang mit dem Lehrplan und den Lernzielen. Sie sehen heute das Kind und die Lernziele im Zentrum ihrer Arbeit und betrachten dagegen Inhalte und Methoden als eher untergeordnet. Lernziele aus dem Bereich der Sachkompetenz werden oft als "Leistung" bezeichnet und den Zielen der Sozial- und Selbstkompetenz gegenüber gestellt. Die im Vorfeld der Selektion vorgenommene Verengung auf die "Leistung" d.h. auf quantifizierbare Lernziele der Fächer "Deutsch" und "Mathematik" wird oft kritisiert. Viele Lehrpersonen gewichten jedoch Lernziele aus den drei Kompetenzbereichen etwa gleichermassen. Während sie moderne Tugenden der Selbstkompetenz (z.B. Selbstständigkeit, Selbstbeurteilung und Selbstkritik) relativ intensiv fördern, monieren Eltern und Lehrpersonen der Sekundarstufe I die mangelnde Förderung traditioneller Tugenden (z.B. Arbeitswille, Disziplin, Konzentration und Sorgfalt). Im Hinblick auf das Leben in Beruf, Partnerschaft und Gesellschaft wird auch der Sozialkompetenz ein hoher Stellenwert eingeräumt. Individuelle Lernziele (in allen Kompetenzbereichen) sind im Fürstentum Liechtenstein insgesamt moderat verbreitet. V.a. auf der Mittelstufe wird noch oft mit einheitlichen Klassenlernzielen gearbeitet, weil sich Lehrpersonen mit individuellen Lernzielen überfordert fühlen und weil sich einheitliche Ziele besser für die Selektion eignen. An Klassenlernzielen wird kritisiert, dass sie starke Kinder "bremsen" und kaum dazu motivieren, erreichte Lernziele weiter zu perfektionieren (Minimalismus). Neben den Klassenlernzielen sind in den Primarschulen Liechtensteins aber auch individuelle Lernziele verbreitet, v.a. auf der Unterstufe und bei Ergänzungslehrpersonen. Viele Lehrpersonen bemühen sich zudem seit SBSE um erhöhte Lernzieltransparenz gegenüber Kindern und Eltern.

Beobachten. Die meisten Lehrpersonen beobachten v.a. spontan und unsystematisch; daneben werden aber auch ausgefeilte Beobachtungsinstrumente eingesetzt. Im Rahmen der systematischen Beobachtung bzw. Erfassung von Lernleistungen werden (summative) Prüfungen über mehrere Lernziele hinweg und (formative) Lernkontrollen bezüglich eines einzelnen Lernziels eingesetzt. Die Begrifflichkeiten (Prüfung, Test, Lernkontrolle) werden jedoch sehr unterschiedlich verwendet. In der Unterstufe können Kinder den Zeitpunkt und z.T. den Schwierigkeitsgrad von Lernkontrollen in einigen Fällen selber wählen – ausserdem sind nicht erfüllte Lernkontrollen hier eher wiederholbar. Auf der Sekundarstufe I werden Lernkontrollen deutlich häufiger als in der Primarschule in der Mitte einer Lerneinheit durchgeführt.

Beurteilung. Die Ergebnisse zur Beurteilung sind sehr vielfältig:

- Lehrpersonen (v.a. dienstältere und Ergänzungslehrpersonen) schätzen ihre eigene Beurteilungs- und Diagnosefähigkeit als eher hoch ein, insbesondere die Fähigkeit, den Entwicklungsprozess differenziert aufzuzeigen. Eine grosse Mehrzahl der Eltern und Lehrpersonen ist deshalb mit der Qualität der Beurteilungsgespräche klar zufrieden (Differen-

ziertheit, Ganzheitlichkeit, Moderation, Empathie, Ressourcenorientierung, Achtung vor dem Kind). Die Wirkungen der Beurteilung gemäss SBSE werden von den Lehrpersonen als moderat positiv bezeichnet, besondere Wirkungen sind aus dieser Sicht in den Bereichen Befindlichkeit und Selbstständigkeit der Kinder auszumachen.

- Die Selektionsfunktion der Beurteilung hat nach wie vor einen hohen Stellenwert für die Lehrpersonen; überragend hoch gewichten sie jedoch die formative Beurteilungsfunktion. Verbreitet ist die Ansicht, formative Beurteilungen hätten eher im Bereich der Sozial- und Selbstkompetenz ihre Legitimation, während im Bereich der Sachkompetenz eine summarisch-prognostische Beurteilung eher angebracht sei.
- Viele Eltern wünschen sich eine Kombination verschiedener Bezugsnormen der Beurteilung. Während in der Unterstufe die leicht ersichtlichen individuellen Fortschritte der Kinder für die Eltern im Vordergrund stehen, wird ihnen mit heranrückendem Selektionszeitpunkt die Sozialnorm immer wichtiger. Lehrpersonen fühlen sich daher von den Eltern zu einer vergleichenden Beurteilung gedrängt, obschon ihnen der Widerspruch zu den SBSE-Intentionen bewusst ist. Um diese Vergleiche abzusichern, legen Lehrpersonen variantenreiche und phantasievolle Formen der Quantifizierung von Schülerleistungen vor – z.T. tritt daneben die Erarbeitung konkreter Fördermassnahmen in den Hintergrund. Der Stellenwert der Lernzielnorm ist durch SBSE markant gestiegen und kann mittlerweile als hoch bezeichnet werden.
- Obschon sich die Kinder nur mittelmässig gern selber einschätzen, erkennen sie, dass Lehrpersonen und Eltern viel Wert auf die Selbstbeurteilung legen. Im Unterricht werden häufig Selbstbeurteilungen durchgeführt: Schriftlich (mit Schätzskalen oder in Textform) und mündlich (Klassengespräch, Reflexion, Blitzlicht). Lehrpersonen und Eltern zeigen sich über die Ehrlichkeit und Präzision der Selbstbeurteilungen erstaunt.
- Im Rahmen der Fremdbeurteilung arbeiten die Lehrpersonen mit verschiedenen Hilfsmitteln: An den Computergrafiken schätzen Eltern die anschaulichen sozialen Vergleiche. Auch schulinterne Vergleichsarbeiten, Orientierungsaufgaben und Cockpitaufgaben geben (v.a. unerfahrenen) Lehrpersonen und Eltern Sicherheit bezüglich der Selektion, erzeugen jedoch einen Gegenpol zur ansonsten förderorientierten Beurteilung. 53% der Eltern fordern neben dem Gespräch eine schriftliche Beurteilung, die sie nach Hause tragen können. Ein Portfolio wird von zwei Fünfteln der Lehrpersonen verwendet, die anderen Lehrpersonen sehen darin nicht die Lösung des Beurteilungsproblems.
- Die Leistungsrückmeldung erfolgt je nach Lehrperson oder Schulhaus sehr unterschiedlich: bipolar (erreicht/nicht erreicht), mehrstufig (z.B. ++/+/--), in Form von Punkten, Fehlern, Prozentwerten, Mittelwerten, Rangplätzen oder verbalen Rückmeldungen (mündlich und schriftlich), wobei jede dieser Formen gewisse Vor- und Nachteile aufweist bzw. mehr oder weniger den pädagogischen Idealen von SBSE entspricht. Je mehr Beurteilungsstufen ein Beurteilungsraster umfasst, desto eher wird es von Eltern als Notenersatz verstanden. Gerade diese Ähnlichkeit mit dem Notensystem wird aber von gewissen Personen geschätzt. Sichtbar wird dabei, dass im Rahmen der Beurteilung noch kein vollständiger Paradigmawechsel stattgefunden hat. Eine Quantifizierung der Leistungen erleichtert zwar die Selektion, steht aber der Förderorientierung z.T. im Weg; viele Lehrpersonen stehen deshalb vor einem Dilemma.
- Die Kinder haben eine positive Einstellung zum Beurteilungsgespräch, die Eltern gar eine sehr positive. Insbesondere schätzen die Kinder, dass die Erwachsenen an diesem Gespräch die Meinungen der Kinder respektieren (v.a. wenn sich die Kinder adäquat selber einschätzen). Die Gesprächsvorbereitung der meisten Lehrpersonen ist äusserst zeitintensiv, wird aber von den Eltern sehr geschätzt: Im Mittel setzt eine Lehrperson 53 Arbeits-

stunden jährlich für die Beurteilungsgespräche und deren *unmittelbare* Vor- und Nachbereitung ein. Auf dem Hintergrund dieses Aufwandes bezeichnen Eltern und Lehrpersonen zwei Gespräche pro Jahr als ausreichend.

- In den meisten Fällen nimmt das Kind gern oder sehr gern am Beurteilungsgespräch teil. Während die Gesprächsteilnahme der Mütter ohnehin als selbstverständlich gilt, erscheinen die Väter je nach Schule unterschiedlich häufig zum Gespräch. Der Einbezug der Kinder ins Gespräch ist anspruchsvoll, v.a. auf der Unterstufe, wo die Kinder intensiv auf die Gespräche vorbereitet werden müssen, damit sie einen substanzuellen Beitrag leisten können. Kinder beanspruchen gemäss Selbstaussagen ca. einen Fünftel der Gesprächszeit, Mutter und Vater je einen Viertel und die Lehrperson einen Drittel. Die Eltern werden mit ihren Beobachtungen und Sichtweisen intensiv ins Gespräch einbezogen, deutlich weniger hingegen beim Festlegen von Fördermassnahmen und beim Fällen von Laufbahnentscheiden.
- Die Erwartungen der Eltern ans Beurteilungsgespräch sind sehr heterogen (Fördermassnahmen, Prognose, Diagnose, Erziehungsberatung), woraus sich ein gewisses Konfliktpotenzial ergibt. Probleme im Zusammenhang mit dem Beurteilungsgespräch kreisen um Aspekte wie Missverständnisse und Interpretationsprobleme, Verzicht auf Schriftlichkeit, Selektion, fremdsprachige Eltern, Umgang mit Kritik, Lehrpersonenwechsel sowie die Belastung der Lehrpersonen. Eltern, welche Lehrpersonen massiv angreifen, sind am Beurteilungsgespräch zwar selten, aber die Vehemenz solcher Eltern ist für die betroffenen Lehrpersonen enorm belastend. Negative Rückmeldungen zum Sozial- und Arbeitsverhalten des Kindes empfinden gewisse Eltern als Kritik an ihrer Erziehung.

Fördern. Eltern erachten die Förderung aller drei Kompetenzen gleichermassen als sehr wichtig. Die ganzheitliche Förderung, welche von SBSE ausgeht, ist für die Eltern spürbar; sie attestieren den Lehrpersonen in allen drei Kompetenzbereichen hohe Förderkompetenzen, insbesondere den Unterstufenlehrpersonen. Trotz dieser hohen Förderkompetenzen erinnern sich die meisten Kinder nur noch an eher pauschale Ratschläge und Massnahmen des vergangenen Beurteilungsgesprächs (z.B. mehr Anstrengung, besser lesen). Sowohl unter den Eltern als auch unter den Lehrpersonen ist die Haltung am verbreitetsten, dass solche Fördermassnahmen sowohl auf die Behebung von Defiziten als auch auf die Stärkung von Ressourcen zu richten seien.

Selektion. Die Selektion erweist sich als Hauptproblem von SBSE. Das Problem umfasst die geringe Verträglichkeit von formativer und prognostischer Beurteilung, den Selektionsdruck für Kinder, Eltern und Lehrpersonen, das schlechte Image der Oberschule, den frühen Selektionszeitpunkt nach fünf Schuljahren und die eher späte Prognose in der Mitte des fünften Schuljahres, das enge Spektrum der Selektionskriterien (quantifizierbare, belegbare Leistungen in Mathematik und Deutsch), die Subjektivität der Selektion, das Konfliktpotenzial des Zuweisungsgesprächs sowie die vorgegebenen Richtzahlen der Zuweisung. Einigen Primarlehrpersonen ist unklar, ob sie primär die Richtwerte einhalten oder die Kinder gemäss lernzielorientierter Beurteilung den Schulararten der Sekundarstufe I zuweisen müssen. Erschwert wird die Selektion ausserdem durch den in den letzten Jahren deutlich verstärkten Druck der Eltern weg von der Oberschule und hin zum Gymnasium. Die Bildungsaspirationen der Eltern führen bei Grenzfällen oft zu Meinungsverschiedenheiten zwischen Lehrpersonen und Eltern (ca. drei bis vier Fälle pro Jahr und Klasse, die schwierig zu entscheiden sind). Um solche Probleme zu vermeiden, drängen Eltern auf einen Frühindikator, der es ihnen notfalls ermöglicht, private Fördermassnahmen in die Wege zu leiten, um ihrem Kind eine bestimmte schulische Laufbahn zu sichern. Eltern schätzen es, wenn sie bei diesen Bemühungen von den Lehrpersonen unterstützt werden.

5.1.4 Unterricht

Zusammenhang zwischen Unterricht und Beurteilung. Vielen Lehrpersonen eröffnet ein individualisierender Unterricht mit Wochenplänen deutlich mehr Möglichkeiten, die Kinder zu beobachten und damit umfassender zu beurteilen. In diesem Zusammenhang wird auch erwähnt, dass die erweiterte Schülerbeurteilung zu einer grösseren Zielorientierung und mehr Lernzieltransparenz im Unterricht führte. Beurteilungen werden vermehrt als Standortbestimmung für weiterführende Fördermassnahmen eingesetzt. Ausserdem fördern erweiterte Beurteilungs- und Lernformen die Entwicklung vielfältiger Kompetenzen. Lehrpersonen schätzen die Auswirkungen des SBSE-Unterrichts auf die Kinder als moderat positiv ein. Am meisten profitieren die Kinder vom SBSE-Unterricht, indem sie eine angemessene Selbsteinschätzung lernen und an individuellen Lernzielen arbeiten können.

Unterrichtsformen. Im Unterricht setzen Lehrpersonen abwechslungsreiche Sozialformen ein, am häufigsten die Einzel- und Partnerarbeit. Feste Lernpartnerschaften werden in den Primarschulen Liechtensteins nur in Ausnahmefällen praktiziert. Einmal im Quartal finden im Unterricht der Hälfte der Lehrpersonen Anlässe mit Eltern oder Gästen bzw. Exkursionen, Projekttagen oder Freiwahlarbeiten statt. Monatlich erarbeiten die Kinder einen Lerngegenstand allein oder in Gruppen, den sie anschliessend der Klasse präsentieren. Ebenfalls monatlich wird bei der einen Hälfte der Lehrpersonen ein Fest gefeiert oder entdeckend gelernt (Experimente, Informationen zusammentragen usw.). Einmal pro Woche wird von der Hälfte der Primarlehrpersonen vorgelesen, Postenarbeit eingesetzt, mit Tages- oder Wochenplan gearbeitet bzw. am Computer, in Gruppen oder mit Spielen (Rollenspiel, Lernspiel, Simulationsspiel) gelernt. Die häufigsten Unterrichtsformen, welche zwei- bis dreimal wöchentlich zum Einsatz gelangen, sind allerdings eher traditionell und frontal: erklären/referieren, vorzeigen, fragend-entwickelnder Unterricht sowie Einzelarbeit. Ebenfalls zwei- bis dreimal wöchentlich werden Schülerinnen und Schüler als Lernhelfer eingesetzt. Insgesamt bevorzugen die meisten Lehrpersonen keine bestimmte Unterrichtsform in dogmatischem Sinne, vielmehr praktizieren sie eine ziel- und situationsadäquate Methodenvielfalt.

Individualisierung. Lehrpersonen betonen, dass die Bedeutung der Methodenvielfalt und des individualisierenden Unterrichts über SBSE transportiert worden sei und dass das Spektrum durch SBSE deutlich erweitert wurde. In einzelnen Schulen ist die Individualisierung zu einem gemeinsam getragenen Unterrichtsprinzip avanciert. Wo die Individualisierung scheitert, liegt dies oft an Disziplinproblemen und daran, dass die Lehrperson die Übersicht verliert. Die weiteren von den Befragten genannten Probleme des individualisierenden Unterrichts lassen sich gruppieren in Probleme, die sich auf die Klassenzusammensetzung, das Zeitmanagement, die Chancengerechtigkeit, die eigenen Ansprüche der Lehrperson, die Unselbstständigkeit der Kinder sowie die Hausaufgabenpraxis beziehen. Häufig ermöglicht die Individualisierung Freiheiten bezüglich der Reihenfolge bzw. Menge der zu lösenden Aufgaben. Die Art der Aufträge und das Anspruchsniveau der Lernziele sind seltener Gegenstand der Individualisierung.

Ergänzungslektionen. Der Ruf nach einer Ausweitung der Ergänzungslektionen ist unüberhörbar: Eltern schätzen den Ergänzungunterricht so sehr, dass in einigen Schulen ein Verteilkampf um diese Stunden eingesetzt hat. Letztlich führt der Ergänzungunterricht jedoch bei einigen Lehrpersonen dazu, dass sie selber im Unterricht kaum individualisieren, sondern diese Aufgabe an die Ergänzungslehrperson delegieren.

Soziale Beziehungen im Unterricht. Die Liechtensteiner Eltern erachten die Beziehung zwischen Lehrperson und Kind (mit Ausnahmen) als sehr förderlich, speziell auf der Unterstufe. In den meisten Schulen und Klassen ist das Unterrichtsklima weitgehend sehr angenehm, die Eltern sind mit der Schule ihres Kindes insgesamt in hohem Masse zufrieden. Weniger gut wird das Unterrichts- und Schulklima von Eltern eingeschätzt, deren Kinder die Lernziele

nicht erreichen. Die Kinder schätzen die Umgangsformen in der Klassengemeinschaft und besuchen den Unterricht gern, obwohl sie nur begrenzte Mitbestimmungsmöglichkeiten erhalten. V.a. die jüngeren Kinder orientieren sich im Unterricht (bei Tipps oder Beurteilungen) deutlich stärker an der Lehrperson als an den Mitlernenden.

Zusammenarbeit mit den Eltern. Die Zusammenarbeit mit Eltern erfolgt auf vielfältigen Kanälen (z.B. Elternabende, Elternvereine, Schulbesuche, Informationsbriefe, Gespräche). Auffallend oft müssen Eltern außerdem Lernkontrollen der Kinder unterschreiben. In den meisten Schulen haben Eltern jederzeit das Recht, den Unterricht zu besuchen – was dazu führt, dass kaum jemand den Unterricht tatsächlich besucht. Wie gut die Zusammenarbeit mit den Eltern gelingt, ist jedoch v.a. von der einzelnen Lehrperson abhängig. Es fällt auf, dass engagierte Eltern von den Lehrpersonen besonders viel Unterstützung erhalten.

5.1.5 Lokale Schuleinheiten

Teamkultur. SBSE führte dazu, dass das Unterrichtsgeschehen häufiger im Team besprochen und reflektiert wurde. Überhaupt wird in verschiedenen Liechtensteiner Schulen festgestellt, dass sich die Teamarbeit in den letzten Jahren deutlich intensivierte – inwiefern dies mit SBSE zusammenhängt, ist jedoch unklar. In den kleineren Schulen scheint die Teamentwicklung durch SBSE etwas nachhaltiger angestossen worden zu sein als in grösseren Schulen. Besonders intensiv ist in vielen Fällen die Zusammenarbeit der Primarlehrpersonen mit den Ergänzungslehrpersonen.

Lokale Umsetzung von SBSE. Das Ziel, die lokalen Schulen über SBSE klarer zu profilieren, wurde aus Sicht der Lehrpersonen nur teilweise erreicht. Insbesondere ist es vielen Teams nicht gelungen, eine *einheitliche* Praxisvariante von SBSE zu entwickeln, weil die pädagogischen Vorstellungen im Team zu stark divergierten. Die meisten Teams konnten sich bezüglich SBSE nur auf allgemeine Prinzipien für ihre Schule einigen – die konkrete Ausgestaltung innerhalb dieses Rahmens bleibt nach wie vor der einzelnen Lehrperson überlassen. Dies führte an den lokalen Schulen zu einer Vielfalt der Beurteilungsformen, die auf Eltern verwirrend wirkt. Wohl erachten die Lehrpersonen die SBSE-Umsetzung an ihrer Schule als ziemlich SBSE-gerecht, mit den persönlichen Idealen der einzelnen Lehrperson stimmt die Praxisvariante ihrer Schule jedoch nur mässig überein. Die uneinheitlichen SBSE-Varianten der Lehrpersonen führen dazu, dass sie z.T. von den Eltern gegeneinander ausgespielt werden. Als problematisch erweist sich dabei, dass die Präferenzen der Eltern nicht zwingend mit den Intentionen von SBSE korrespondieren.

5.1.6 Sekundarstufe I

Image der Oberschule. Auf der Sekundarstufe I erweist sich das schlechte Image der Oberschule als Problem (soziale Stigmatisierung, geringe Berufswahlchancen). Für die Primarlehrpersonen zeigt sich dieses Problem bei der Zuweisung von Schülerinnen und Schülern in die Oberschule, welche umfangreiche Überzeugungsarbeit erfordert. Ausdrücklich wird aber die pädagogische Arbeit der Oberschullehrpersonen von verschiedener Seite gelobt.

Beurteilung auf der Sekundarstufe I. Die Lehrpersonen der Sekundarstufe I attestieren sich genau wie die Primarlehrpersonen eine hohe Beurteilungskompetenz, v.a. im Bereich der Sachkompetenz. Primarlehrpersonen werfen den Lehrpersonen der Sekundarstufe I jedoch unprofessionelle, undifferenzierte Beurteilungsgespräche vor – sofern solche Gespräche über-

haupt durchgeführt werden. Auch Eltern vermissen auf der Sekundarstufe I den intensiven, individuellen Austausch, den sie sich von den Beurteilungsgesprächen der Primarschule her gewöhnt sind. Ausser den Noten würden sie über ihr Kind und die Schule kaum mehr Wesentliches erfahren. Für Lehrpersonen der Sekundarstufe I ist die formative Funktion der Beurteilung wichtig, sie ist jedoch nicht ganz so zentral wie für Primarlehrpersonen.

Übergang Primarschule – Sekundarstufe I. Sowohl Primarlehrpersonen als auch Lehrpersonen der Sekundarstufe I sind sich nicht darüber einig, ob die Umstellung auf die Notenbeurteilung für die Kinder ein Problem darstelle oder nicht. Als grösstes Problem melden Lehrpersonen der Sekundarstufe I bezüglich der Noten, dass die Jugendlichen schon nach kurzer Zeit nur noch der Noten wegen lernen. Insbesondere stärkere Schülerinnen und Schüler verkraften aber den Übergang zur Notenbeurteilung sehr gut und beginnen schnell mit einer minutiösen Notenkalkulation. Die grössten Umstellungsprobleme orten die Lehrpersonen der Sekundarstufe I nicht bei den Noten, sondern bei den ungeeigneten Lernstrategien, dem geringen Arbeitstempo und der inadäquaten Selbsteinschätzung. Daneben beklagen diese Lehrpersonen einen Wissensrückgang sowie eine Verschlechterung des Arbeitsverhaltens, was sie primär auf allgemeine gesellschaftliche Einflüsse zurückführen (Reizüberflutung, Lernstörungen, Familiensituationen usw.). In zweiter Linie werden gewisse Aspekte von SBSE für diese rückläufigen Tendenzen verantwortlich gemacht (z.B. offene Lernformen, unklare Leistungsbeurteilungen, geringer Leistungsdruck). Etwa zwei Schülerinnen und Schüler pro Klasse sind aus Sicht ihrer Lehrpersonen den Anforderungen der gewählten Schulart der Sekundarstufe I nicht gewachsen (11%). Als eindeutiger Hauptgrund für die Fehlzuweisung erweist sich aus Sicht der Lehrpersonen der Sekundarstufe I die beim Zuweisungsentscheid überschätzte geistige Beweglichkeit der Kinder. Als weitere häufige Fehlzuweisungsgründe gelten aus Sicht der Sekundarstufe I die notenfreie Selektion, die Unterschätzung der Schulart oder das geringe Arbeitstempo. Insgesamt ist die Kritik der Lehrpersonen der Sekundarstufe I an der Selektionspraxis der Primarlehrpersonen trotz relativ wenigen Fehlzuweisungen unüberhörbar. Als grösstes Problem entpuppten sich dabei die heterogenen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler je nach "Herkunftsschule". Viele Primarlehrpersonen und einige Eltern werfen ihrerseits den Lehrpersonen der Sekundarstufe I vor, eine gänzlich andere Lern- und Schulkultur zu pflegen, welche zu einer problematischen Schnittstelle zwischen Primar- und Sekundarstufe I führe. Insbesondere das Gymnasium wird von Eltern in Abgrenzung zur Primarschule als "*Lernfabrik*" bezeichnet.

5.1.7 Übersicht über die Hauptergebnisse

In Abbildung 12 finden sich zur besseren Übersicht nochmals alle erhobenen Skalen der Primarlehrpersonen, Schülerinnen und Schüler, Eltern sowie der Lehrpersonen der Sekundarstufe I. Die Übersicht verdeutlicht, dass Lehrpersonen der Sekundarstufe I SBSE eher skeptisch gegenüberstehen. Eltern begrüssen zwar die einzelnen Aspekte von SBSE (z.B. Beurteilungsgespräche, Selbstbeurteilung, breite Kompetenzförderung), akzeptieren SBSE insgesamt allerdings nur moderat, was v.a. der Selektionsproblematik zuzuschreiben ist. Die Primarlehrpersonen und Kinder finden sich mit SBSE relativ gut zurecht.

Abbildung 13 bezieht sich auf das Hauptproblem von SBSE: Die Selektion. Auf dem Hintergrund der qualitativen Forschungsergebnisse wird aufgezeigt, dass gesellschaftliche Entwicklungen der letzten Jahre zu höheren Bildungsaspirationen der Eltern führten, die ihrerseits mehr Druck auf ihre Kinder sowie die Lehrperson erzeugen. Geben Primarlehrpersonen dem Druck nach, so wenden sie sich von den Idealen von SBSE ab und gelten bei den Eltern als "gute" Lehrpersonen, anderenfalls sind sie "schlechte" Lehrpersonen.

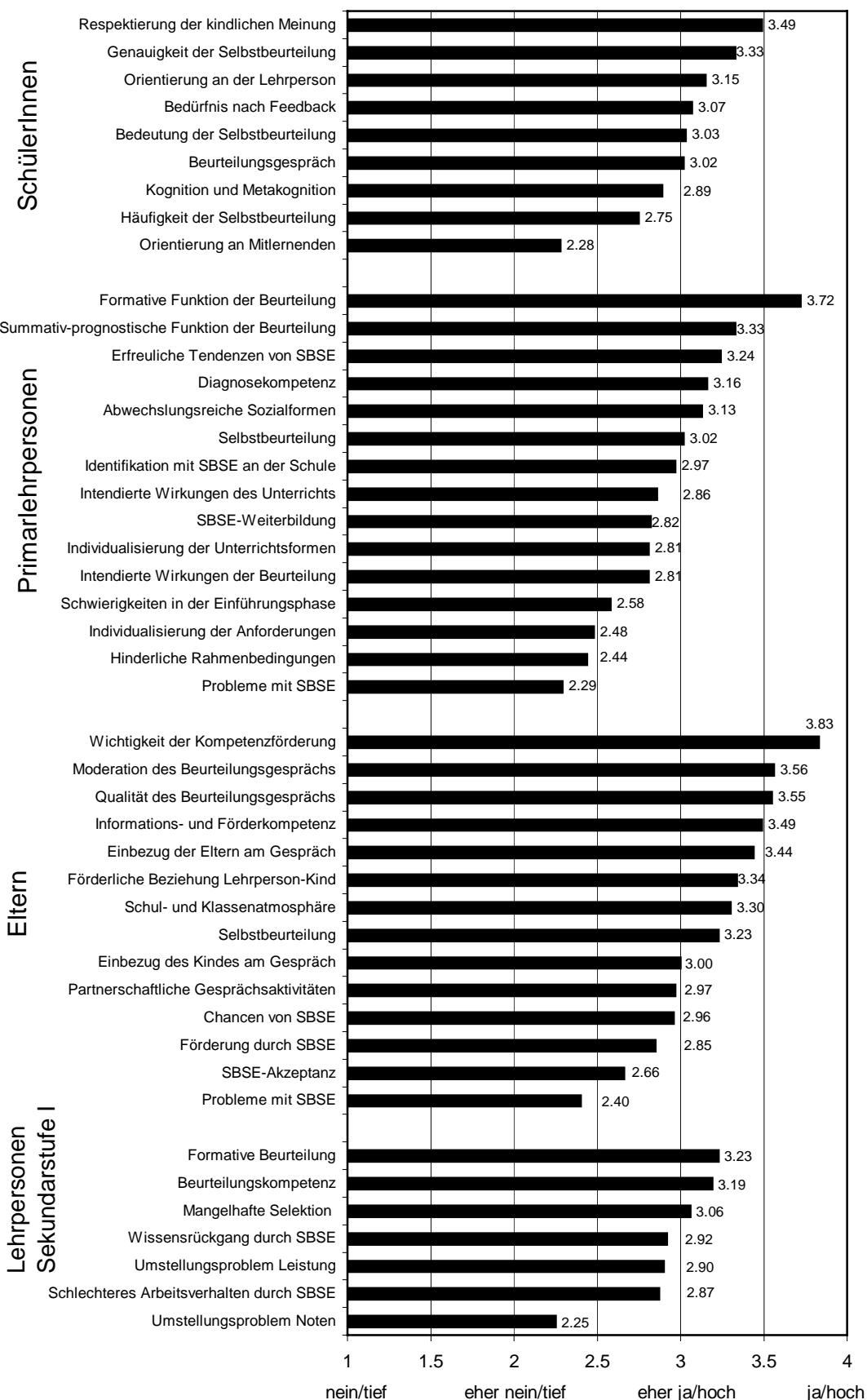


Abbildung 12. Übersicht über alle erhobenen Skalen der vier Hauptakteure.

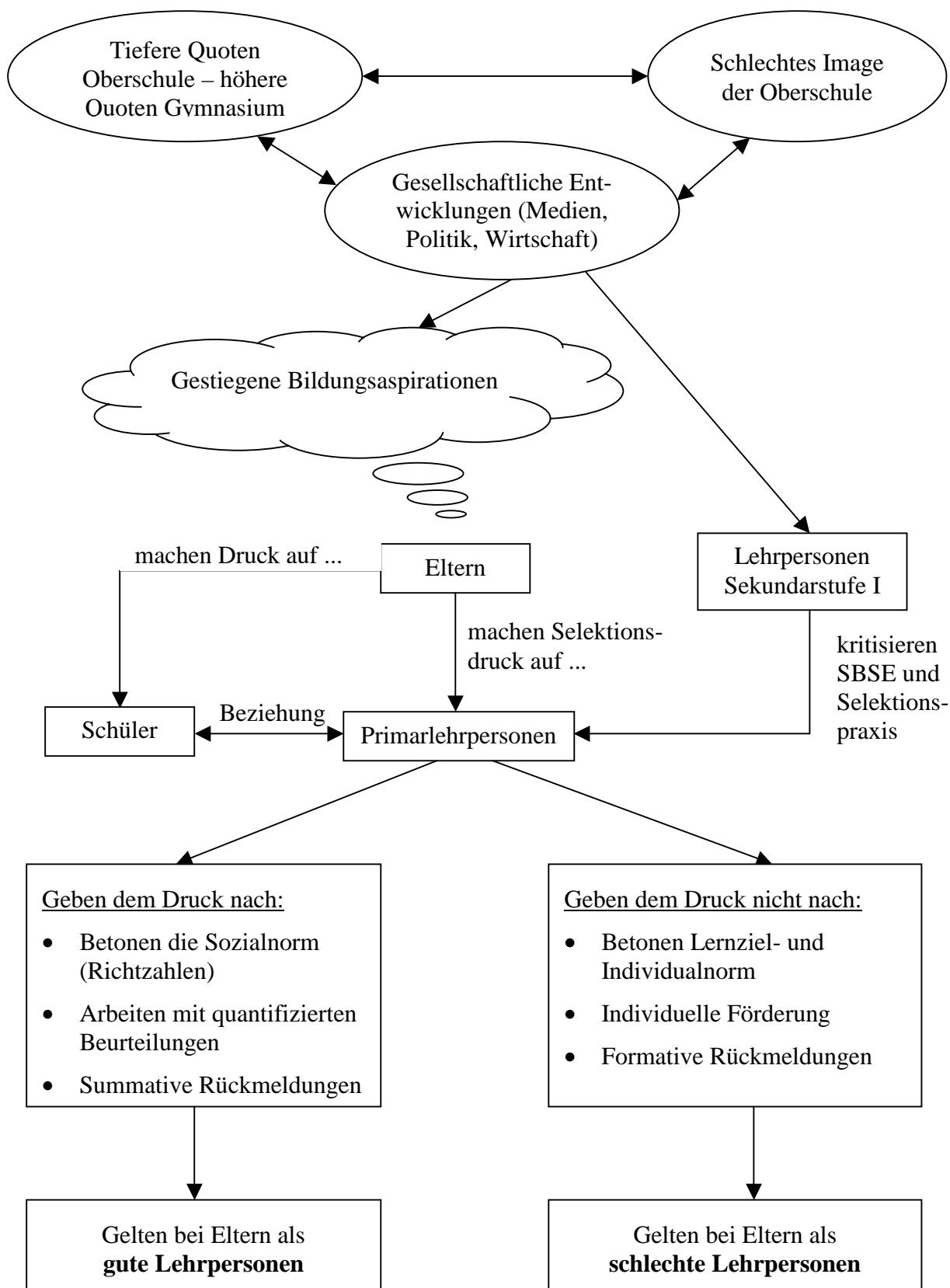


Abbildung 13. Selektion als Hauptproblem von SBSE.

5.2 Diskussion

In diesem Unterkapitel werden einzelne ausgewählte Ergebnisse zur Diskussion gestellt. Einerseits wird auf den Zielerreichungsgrad des Projekts SBSE eingegangen und andererseits auf die Selektionsproblematik. Außerdem wird die Zusammenarbeit im Team angesprochen, welche bei der Weiterentwicklung von SBSE eine zentrale Rolle spielen könnte.

5.2.1 Zielerreichungsgrad des Projekts SBSE

Viele der ursprünglichen Projektziele von SBSE wurden erreicht: markantere Lernzielorientierung, Gewichtung der Selbstbeurteilung sowie der Selbst- und Sozialkompetenz, Unterscheidung verschiedener Funktionen der Beurteilung, Gewichtung der Entwicklung usw. Eine Mehrheit der Lehrpersonen beurteilt gemäss den Grundgedanken von SBSE, so wie sie in der Verordnung festgehalten sind. Es konnte z.B. aufgezeigt werden, dass die Lehrpersonen des Fürstentum Liechtensteins eine grosse Palette verschiedener Unterrichtsformen einsetzen. Die Analyse der Verbreitung der verschiedenen Formen der Unterrichtsgestaltung ergab, dass Werkstatt und Planarbeit zwar sehr verbreitet sind, dass diese aber durch eine Vielzahl weiterer Formen abgerundet werden. Die neue Art der Beurteilung und die Ausrichtung des Unterrichts nach SBSE zeigen moderat positive Wirkungen für die Schülerinnen und Schüler. Unter diesen Vorzeichen kann SBSE als Erfolgsgeschichte gelesen werden.

Im Rahmen der SBSE-Evaluation wurde aber auch sichtbar, dass erweiterte Beurteilungsformen gewisse Beurteilungsprobleme, die auch im Notensystem bestanden, offensichtlich werden lassen (z.B. Subjektivität der Lehrperson, Bezugsnormen). Die im Projektverlauf als weiteres Ziel aufgenommene Abkehr von den Noten ist an der Oberfläche ebenfalls gelungen. Ein zweiter Blick verweist jedoch auf das Problem, dass einige Lehrpersonen z.T. auf Druck der Eltern nach wie vor mit einem zensurenähnlichen System arbeiten. Bei der Rückmeldung von Beurteilungsergebnissen entstand deshalb eine Vielfalt von Formen, die nicht alle den Anforderungen von SBSE genügen. Einzelne Lehrpersonen kultivierten gar die Schattenseiten der Zensurengebung, z.B. indem sie über Prozentangaben auf zwei Kommastellen die Scheingenaugkeit der Beurteilung erhöhten. Mit diesen verbreiteten, scheingenauen, quantifizierenden Varianten der Beurteilung wird eine formative Beurteilung erschwert. Eine formative Beurteilung würde sich z.B. auf eine bipolare Beurteilung beschränken und eine differenzierte Analyse der Stärken, Fehler und Massnahmen bieten bzw. gemeinsam mit dem Kind erarbeiten. In gewissen Schulzimmern ist bis dahin noch ein gutes Stück Weg zu absolvieren.

Wie die Untersuchung zeigte, führen Primarlehrpersonen nur selten bereits am Anfang einer Lerneinheit eine Lernkontrolle durch. Diese Praxis widerspricht dem Grundverständnis von SBSE, weil sowohl eine gezielte Förderung als auch eine Beurteilung des persönlichen Lernfortschritts nur auf der Basis des anfänglichen Lernstandes erfolgen kann. Um die Lehrpersonen in diesem Bereich zu unterstützen, bedarf es der Entwicklung lernzielorientierter Diagnose-Instrumente und gezielt darauf aufbauender Übungsmaterialien.

5.2.2 Selektion

Die Tatsache, dass der Paradigmawechsel nur z.T. stattgefunden hat, ist weitgehend auf die Selektionsproblematik zurückzuführen. Verglichen mit einzelnen untersuchten Schweizer Kantonen (Zug, Luzern) ist es den Liechtensteiner Eltern besonders wichtig, dass ihr Kind das Gymnasium (oder allenfalls die Realschule) besucht. Durch diesen hohen Selektionsdruck der

Eltern fühlen sich Mittelstufen-Lehrpersonen gezwungen, quantifizierbare Leistungsbeurteilungen vorzulegen. Diese Hypothese wird durch die Tatsache gestützt, dass die Lehrpersonen nur in der selektionsrelevanten Sachkompetenz mit Prozenten und Mittelwerten arbeiten und nicht im Bereich der bezüglich der Selektion irrelevanten Sozial- und Selbstkompetenz.

In vielen Interviews war es kaum möglich, den Fokus weg von der Selektionsproblematik zu richten. Die Selektionsfrage und der Selektionsdruck scheint die Förderbemühungen der Lehrpersonen im Fürstentum Liechtenstein in erheblichem Ausmass zu überlagern – stärker als dies in bisher untersuchten Schweizer Kantonen der Fall ist. Vielen Eltern ist die Selektion in der Mittelstufe klar wichtiger als die Förderung ihres Kindes. Individualisierender, förderorientierter Unterricht kristallisiert sich deshalb gegen Ende der Primarschule in einem schülervergleichenden Diagramm. Dieser Widerspruch ist für viele Lehrpersonen nur schwer zu ertragen.

Ein weiteres Problem offenbart sich im Dilemma, dass Lehrpersonen die Eltern einerseits frühzeitig und ehrlich über die künftige Schullaufbahn der Kinder orientieren sollten, die Kinder andererseits aber nicht demotiviert werden dürfen und bis zuletzt faire Chancen behalten sollen.

Gemäss einem Bericht der Erziehungsdirektion des Kantons Uri (1988) nennen wissenschaftliche Studien bei schulischen Selektionsverfahren eine Fehlzuweisungsquote von 25%. Auf diesem Hintergrund stellt die von den Lehrkräften der Sekundarstufe I festgestellte Fehlzuweisungsquote von 17% den Liechtensteiner Primarlehrpersonen ein gutes Zeugnis aus.

5.2.3 Zusammenarbeit im Team

Nach der intensiven und ermüdenden Projektarbeit im Rahmen von SBSE scheint in verschiedenen Teams eine gewisse Übersättigung mit Teamarbeit eingetreten zu sein. Auf dem Hintergrund der vorliegenden SBSE-Erfahrungen empfiehlt sich jedoch für gewisse Teams ein zweiter Schritt der stärkeren Vereinheitlichung der lokalen SBSE-Variante v.a. bezüglich der summativen und prognostischen Beurteilung. Im Rahmen dieser Vereinheitlichung ist darauf zu achten, dass Formen, welche den Intentionen von SBSE widersprechen, konsequent ausgeschlossen werden. Als gute Idee aus der Praxis erweist sich ausserdem die in einigen Teams eingeleitete Sammlung gelungener Instrumente und Beurteilungsformen. Werden die tauglichsten und SBSE-kompatibelsten Instrumente vom Team gekennzeichnet und zum Einsatz empfohlen, so ergeben sich Entlastungen für die einzelne Lehrperson.

Solche Sammlungen könnten gerade Junglehrpersonen unterstützen, indem sie sich durch die Anlehnung an bewährte Hilfsmittel und im Team sanktionierte Konventionen gegen externe Kritik wappnen können. V.a. Junglehrpersonen sind von den Teams sorgfältig in die anspruchsvolle SBSE-Praxis einzuführen. Es darf nicht vergessen werden, dass gestandene Lehrpersonen eine lange Phase der Umstellung und Umsetzung erleben durften. Da dieser Prozess kaum substanzial verkürzbar ist, bedarf es einer unterstützenden und fehlertoleranten Lernumgebung für Junglehrpersonen. Hier sind die Teams gefordert.

In einzelnen Schulen hat ein Verteilkampf um die Ergänzungslektionen eingesetzt. Unabhängig von der Leistungsstärke ihres Kindes engagieren sich gewisse Eltern enorm dafür, dass ihr Kind Ergänzungslektionen erhält und damit gewissermassen auf die individuelle "Überholspur" gelangt. Für Teams stellt sich die Herausforderung, die Ergänzungslektionen aufgrund professioneller, sachlicher Kriterien zu verteilen.

5.3 Schlussfolgerungen

5.3.1 Erfolgsfaktoren

Ausgewählte Faktoren, welche abgestützt auf die qualitativen und quantitativen Untersuchungsergebnisse massgeblich zum Gelingen des Projektes SBSE beitrugen, werden in Tabelle 93 dargestellt. Sie können dazu dienen, SBSE weiterhin zu pflegen bzw. ähnlich gelagerte Vorhaben umzusetzen und beantworten die Frage, was zum Gelingen von SBSE auf den verschiedenen Ebenen der Schule beiträgt.

Tabelle 93. Erfolgsfaktoren von SBSE.

	Erfolgsfaktoren
Schulwesen	<ul style="list-style-type: none"> • Projektstart aufgrund eines Anstosses von der Basis (bottom-up) • Enge Begleitung der Projektschulen • Projektorganisation (Projektleitung, Koordinations- und Expertengruppe) • Internationale Vernetzung • Experimentalcharakter des Pilotprojekts (inkl. gute Rahmenbedingungen der Pilotenschulen) • SBSE-Broschüre • Klares Darlegen der Inhalte und Projektziele durch Moderatoren • Konsistente Projektidee (mit Ausnahme der Störvariable "Selektion")
Schulhaus	<ul style="list-style-type: none"> • Wöchentliche Projektsitzungen mit einer Tandemleitung in der Projektphase (systematischer Austausch) • Klare Absprachen und Vereinbarungen bezüglich SBSE (lokale Vereinheitlichung) • Gegenseitige Unterstützung bei der Erarbeitung von Hilfsmitteln wie Vergleichsarbeiten, Beobachtungsinstrumente, Selbstbeurteilungsbogen
Klasse	<ul style="list-style-type: none"> • Lernzieltransparenz, individuelle Lernziele, adäquate Gewichtung aller Kompetenzbereiche • Trennung der Beurteilungsfunktionen, Gewichtung der formativen Beurteilungsfunktion • Saubere, gezielte Vorbereitung/Organisation der Gespräche • Flexibilität bei der Frage, ob das Kind an jedem Gespräch bzw. während der ganzen Dauer anwesend sein muss • Klar strukturiertes Beurteilungsgespräch mit einer prägnanten Gesprächszusammenfassung am Schluss • Sauber dokumentierter Lernfortschritt, differenzierte Diagnosen, klar begründete Beurteilung • Schriftliche Vereinbarung von Fördermassnahmen (inkl. Kontrolle der Einhaltung) • Achtung vor dem Kind, Vertrauen in seine Fähigkeiten • Adäquate Methodenvielfalt

5.3.2 Probleme

Im Zuge der SBSE-Evaluation wurden verschiedene Probleme sichtbar, die mehr oder weniger eng in Beziehung zu SBSE stehen. Eine Auswahl der wichtigsten Probleme auf den verschiedenen Ebenen der Schule wird im Folgenden überblicksartig vorgestellt. Die Lokalisierung eines Problems auf einer bestimmten Ebene ist jedoch schwierig. In Tabelle 94 werden

die Probleme deshalb auf jener Ebene aufgeführt, auf welcher sie sich mutmasslicherweise am stärksten auswirken.

Tabelle 94. Probleme im Rahmen von SBSE.

	Probleme
Schulwesen	<ul style="list-style-type: none"> • Reduktion des formativen Impulses von SBSE durch die Selektion • als Gegenpol und Störvariable von SBSE • Unklare, uneinheitliche Selektionskriterien, -fächer und -anforderungen (Unklarheit, ob die Selektion lernzielorientiert oder gemäss Richtzahlen erfolgen soll) • Mangelnde Koordination der Beurteilung (zwischen Primar- und Sekundarstufe I bzw. unter den Primarschulen) • Divergierende Schul- und Lernkulturen der Primarschule und der Sekundarstufe I (Übergang zur Notenbeurteilung und zum Leistungsverständnis der Sekundarstufe I) • Lange Projekteinführungsphase (veränderte Rahmenbedingungen, Ermüdung durch lange Projektdauer) und gleichzeitige Einführung verschiedener Projekte • Wiedereinsteigerinnen und erfahrene Lehrpersonen aus dem Ausland haben keinen Anspruch auf Unterrichtsentlastung während der "Junglehrerbetreuung" • Fehlende Schriftlichkeit der Beurteilung • Fehlendes Konzept zur Begabtenförderung • Negatives Image der Oberschule, Sog Richtung Gymnasium (Bildungsaspirationen der Eltern) • Größere Verantwortung der Eltern mit SBSE führt tendenziell zu Chancenungleichheit
Schulhaus	<ul style="list-style-type: none"> • Lokale Bedürfnisse wurden von externen Referenten bei der Implementation kaum berücksichtigt • Hoher Zeitaufwand zur Koordination, Projekteinführung usw. • Interferenzen zwischen SBSE und anderen Projekten in der Einführungsphase • Dezentrale Entwicklung (z.B. Replikation von Feinzielen) • Divergierende Beurteilungsformen und -konzepte, welche zur Verunsicherung der Eltern führen und die Kommunikation nach aussen erschweren • Verteilkampf um Ergänzungsklektionen • Geringe Kontinuität (der Beurteilungsformen und Fördermaßnahmen) bei Lehrpersonenwechseln
Klasse	<ul style="list-style-type: none"> • Mäßige Übereinstimmung von Aufwand und Ertrag der SBSE-Weiterbildung • Hoher Aufwand für SBSE (v.a. Administration und Beurteilungsgespräche) • Beurteilungsgespräche mit fremdsprachigen Eltern; Desinteresse gewisser Eltern am Beurteilungsgespräch; Missverständnisse und Kommunikationsprobleme am Beurteilungsgespräch • Fehlen von Richtlinien, Vorgaben, Modellbeispielen (Selbstbeurteilung, Beobachtungsraster, Gesprächsleitfaden usw.) • Schwierigkeiten, bei individualisierenden Unterrichtsformen den Überblick zu wahren (verhaltensauffällige oder unselbstständige Kinder, grosse oder disziplinlose Klassen erschweren die Individualisierung) • Stark variierender SBSE-Informationsstand der Eltern • Betonung quantifizierender Leistungsrückmeldungen (notenähnliche Systeme, Diagramme, Mittelwerte, Zahlen) statt der Förderorientierung • Hohe Ansprüche der Lehrpersonen an sich und ihren Unterricht • Lehrerabhängigkeit der Beurteilung (Subjektivität); z.T. unklare und undifferenzierte Beurteilungen • Unklarheit, ob Lernziele als Optimum oder Minimum zu verstehen sind • Leistungsheterogenität in den Klassen (Lehrpersonen, die mit Klassenlernzielen arbeiten, "bremsen" starke Kinder) • Lehrpersonen der Mittelstufe, die gemäss den Idealen von SBSE unterrichten, gelten bei Eltern als schlechte Lehrpersonen • Auf der Mittelstufe wird eher (zu) oft summativ beurteilt, auf der Unterstufe eher (zu) selten

5.3.3 Optimierungsvorschläge

Obige Probleme sollen nicht ohne Lösungsansätze im Raum stehen bleiben. Die Evaluation hat sich zum Ziel gesetzt, Empfehlungen für Verbesserungen auf den Ebenen Klassenzimmer, Schulhaus und Schulwesen zu geben und unterstützende Massnahmen vorzuschlagen. In Tabelle 95 finden sich aufbauend auf den qualitativen und quantitativen Evaluationsergebnissen einige Optimierungsvorschläge für die verschiedenen Ebenen der Liechtensteiner Schule.

Tabelle 95. Optimierungsvorschläge im Anschluss an die SBSE-Evaluation.

Optimierungsvorschläge	
Schulwesen	<ul style="list-style-type: none"> • Dilemma zwischen lernzielorientierter Beurteilung während der Primarschule und Selektionsverfahren auf dem Hintergrund von Richtzahlen entschärfen • Klar kommunizierte Trennung von formativen und summativen Elementen der Beurteilung • Einsetzung/Bezeichnung einer Person auf dem Schulamt, welche das Anliegen SBSE auf Landesebene "hütet" und die Weiterentwicklung koordiniert (intern und extern) • Schulpolitische und pädagogische Ausrichtung des Schulwesens (inkl. SBSE) im Schulamt intern klären und konsistent nach aussen kommunizieren (z.B. Klärung, welche Praxisvarianten der Schülerbeurteilung gefördert, toleriert bzw. verboten werden sollen) • SBSE-Optimierungen in Absprache mit allen Beteiligten vornehmen (Lehrpersonen der Primar- und Sekundarstufe, Eltern, Schulamt, Kinder) und ein Gesamtkonzept der Beurteilung erstellen • Permanente SBSE-Öffentlichkeitsarbeit auch auf Landesebene • Synchronisierung des Lern- und Unterrichtsverständnisses von Primar- und Sekundarlehrpersonen (gegenseitiges Verständnis wecken, Austausch anregen) z.B. durch verbindliche Rückmeldegespräche (Primarschule – Sekundarstufe) im Anschluss ans Selektionsverfahren oder gegenseitige Hospitationen • Förderorientierung, Lernzielorientierung, Individualisierung, Beurteilungsgespräche, Ganzheitlichkeit usw. auf der Sekundarstufe I implementieren • Image der Oberschule verbessern bzw. integrative Schulungsmodelle auf der Sekundarstufe I prüfen • Hilfsmittel wie Checklisten oder Modellbeispiele zur Verfügung stellen (Beurteilungsinstrumente, Selbstbeurteilungsinstrumente, Gesprächsleitfaden fürs Beurteilungsgespräch usw.); Entwicklung lernzielorientierter Diagnose-Instrumente zur Lernstandserfassung und gezielt darauf aufbauender Übungsmaterialien • Lernzielorientierte Formen der schriftlichen Beurteilung prüfen (Portfolio, schriftlich fixierte Fördermassnahmen usw.) • Selektion und Selektionskriterien gemeinsam mit Lehrpersonen der Sekundarstufe I und Primarstufe überdenken (Aspekte, die mit der Selektion zusammenhängen, auf Landesebene vereinheitlichen; Leistungsbegriff klären); Selektionskriterien auf jene Faktoren ausweiten, welche ein Bestehen in den verschiedenen Schularten unterstützen (z.B. Stützfaktoren aus der Sozial- und Selbstkompetenz in die Prüfung bei Grenzfällen einbeziehen); Selektionsdruck der Lehrpersonen reduzieren • Standards der Beurteilung / Selektion entwickeln • Schutz der Lehrpersonen vor angriffslustigen Eltern (z.B. Selektionsprüfung für Zweifelsfälle, Beratung, Coaching, Supervision) • Früh-Indikatoren und lerndiagnostische Instrumente entwickeln • Konzept zur Begabtenförderung entwickeln • Projekte staffeln und genügend Zeit für deren Umsetzung bzw. Konsolidierung lassen • Ausführliche, konsistente SBSE-Einführung von Junglehrpersonen vorsehen • Beratungssystem für Lehrpersonen und Teams weiter entwickeln • Portfolio-Idee vermehrt aufgreifen und weiter entwickeln

-
- Kooperation im Team weiterhin pflegen (auch bezüglich SBSE, z.B. durch Einsetzung einer permanenten Arbeitsgruppe "Beurteilung", welche das Thema auf lokaler Ebene pflegt)

- Beurteilung auf Schulhausebene vereinheitlichen (v.a. die summative Beurteilung) und die gewählten Formen permanent nach aussen kommunizieren

- Stärkung der Schulhauskultur durch gemeinsame Regelungen, Visionen, Weiterbildungen usw.

- Sammlung gelungener Instrumente und Beurteilungsformen anlegen

- Lokale SBSE-Einführung von Junglehrpersonen nach wie vor gewährleisten

- Mitwirkungsmöglichkeiten der Kinder stärken, z.B. durch Einführung eines Schülerrates bzw. Schülerparlamentes

- Regelmässige, offizielle Elternbesuchstage (in Ergänzung zur ständig offenen Türe); Möglichkeiten des verstärkten Einbezugs der Eltern (bzw. Elternvereine) prüfen

- Ergänzungsunterricht nicht dazu verwenden, um Individualisierung im Klassenunterricht zu umgehen

- Einheitliche Regelung des Zugangs zum Ergänzungsunterricht nach transparenten Kriterien

- Gegenseitige Hospitalisationen pflegen (auch mit dem Fokus SBSE)

- Unterstützung gelegentlicher Rotationen der Schulstufen, auf welchen Lehrpersonen unterrichten (Unterstufe – Mittelstufe) zum Know-How-Transfer
-

- Umfassende Elterninformation zum Thema "SBSE" (inkl. Abgabe schriftlicher Unterlagen); offensive Elternarbeit (Information als Bringschuld der Schule)

- Schriftliche Vereinbarung konkreter, verbindlicher Massnahmen am Beurteilungsgespräch (Überprüfung anlässlich des nächsten Gesprächs)

- Fördernde Rückmeldungen gegenüber Punkten, Prozenten, Fehlern usw. stärker gewichten (mehr, ausführlichere und gezieltere qualitativ-diagnostische Feedbacks statt quantitative Ergebnisse; notenähnliche Rückmeldungen vermeiden)

- Klare Trennung der Beurteilungsfunktionen (verschiedene Farben, Symbole, Systeme usw.)

- Stärkere Gewichtung der Individualnorm v.a. auch bei Hochbegabten (Lernziele vermehrt an die Leistungsfähigkeit der einzelnen Kinder anpassen)

- Ganzheitlichkeit der Beurteilung beibehalten (keine Verengung der Beurteilung auf die engen Selektionskriterien)

- Moderationskompetenzen der Lehrpersonen weiterhin fördern (Erhöhung des Gesprächsanteils des Kindes am Beurteilungsgespräch; Gesprächszusammenfassung am Ende des Beurteilungsgesprächs)

- systematische Beobachtungen anstellen (z.B. Beobachtung unauffälliger Schülerinnen und Schüler nicht vergessen)

- Arbeit und Reflexion in festen Lernpartnerschaften forcieren
-

Das Fürstentum Liechtenstein hat bei der Veränderung der Beurteilungspraxis eine mutige und radikale Vorreiterrolle gespielt. Dabei ist sehr viel Positives bewirkt worden. Im Fürstentum Liechtenstein unterrichten Lehrpersonen, welche die Intentionen von SBSE meisterhaft in die Praxis umzusetzen verstehen, andere bekunden mehr Mühe damit. Es wäre verfrüht, sich auf den Lorbeer zu auszuruhen. Erfahrungen der eigenen Lehrkräfte, aber auch jene umliegender Länder, gilt es zu bündeln und den beschrittenen Weg weiter zu optimieren. Die Beurteilung ist ein altes Thema der Schule, sie wird immer ein zentrales Thema bleiben.

6. Anhang

6.1 Literatur

- Buholzer, A. (2000). Das Innovationsklima in Schulen. Eine empirische Studie zur Innovation "Schulen mit Profil" in den Primarschulen des Kantons Luzern. Aarau: Sauerländer.
- Erziehungsdirektion des Kantons Uri (1988). Schulversuch prüfungsfreier Übertritt. Schlussbericht an den Erziehungsrat des Kantons Uri. Uri: Erziehungsdirektion.
- Gather Thurler, M., Klaghofer, R. & Thenen B. (1996). Schülerbeurteilung und Schulentwicklung, Fürstentum Liechtenstein. Schlussbericht 1990-1995.
- Kromrey, H. (1994). Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der Datenerhebung und Datenauswertung (6. revidierte Aufl.). Opladen: Leske.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis. An expanded sourcebook. (2 ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Roos, M. (2001). Ganzheitliches Beurteilen und Fördern in der Primarschule. Chur: Rüegger.
- Wittenberg, R. (1991). Computerunterstützte Datenanalyse. Stuttgart: Gustav Fischer.

6.2 Cross-Case-Analyse

Auf den folgenden Seiten finden sich die detaillierten Angaben zur durchgeführten Cross-Case-Analyse.

Tabelle 96. Übersicht über die Cross-Case-Analyse (Aussagen der Befragten).

	Schule A	Schule B	Schule C	Schule D
Umfeld der Schule	<ul style="list-style-type: none"> • kleinere Schlafgemeinde mit starkem Strukturwandel in der letzten Generation • geringer Ausländeranteil • ländlich 	<ul style="list-style-type: none"> • sozial vielfältige, ländliche Bevölkerung • geringer Ausländeranteil • wachsende Schlafgemeinde • dezentral gelegene Schule mit grossem Einzugsgebiet 	<ul style="list-style-type: none"> • mittelgrosse, durchschnittliche eher ländliche Gemeinde mit Industrie, Gewerbe, Landwirtschaft • viele Vereinsaktivitäten • geringe, aber wachsende Zahl von Ausländern • grosse, soziale Heterogenität 	<ul style="list-style-type: none"> • grosse Schlafgemeinde ohne Zentrum • grosser Zuzug, auch von Ausländern • junge, fortschrittliche, überschaubare Gemeinde • ländlicher Charakter wurde bewahrt • viele, aber wenig besuchte Vereinsaktivitäten • wenig Zusammengehörigkeitsgefühl, anonym
Schulorganisation und -infrastruktur	<ul style="list-style-type: none"> • kleine, familiäre Schule mit kleinen einfach geführten Klassen • viele Spielmöglichkeiten auf dem Pausenplatz • Klassenrat (auch über Klassen hinweg) 	<ul style="list-style-type: none"> • grössere moderne Schulanlage • kleine Klassen • doppelt geführte Klassen • Klassenrat ist sehr verbreitet 	<ul style="list-style-type: none"> • moderne, wachsende Dorfschule • mittelgross • doppelt geführte Klassen • zentral gelegene Schule 	<ul style="list-style-type: none"> • grosse, wachsende Schule, zentral gelegen • dreifach geführte Klassen • trotz renoviertem Schulhaus Platzmangel
Schulklima	<ul style="list-style-type: none"> • freundlicher Umgang der Kinder untereinander • Lehrpersonen erstellten die Schulhausregeln mit den 5.-Klässlern im Klassenrat • oft klassenübergreifendes Spielen in der Pause • alle kennen alle • nur gelegentliche Streitereien in der Pause • hohe Kommunikationsdichte über Klassengrenzen hinweg 	<ul style="list-style-type: none"> • Kinder gehen gern hier zur Schule • sie konnten Wünsche zur Pausenplatzgestaltung einbringen • in der Pause oft klassenübergreifende Spiele an vielfältigen Spielgeräten • z.T. Probleme auf dem Schulweg wegen Außenseitern • Eltern erkennen keine einheitliche Schulkultur 	<ul style="list-style-type: none"> • offene, persönliche, herzliche Schule • klassenübergreifende Aktivitäten wie Ausstellungen und Projekte • den Kindern gefällt die Schule • in die Erstellung der Schulhausregeln wurden die Kinder nicht einbezogen • keine grösseren Gewaltprobleme, abgesehen von gelegentlichen Raufereien • die kleine Schule gibt Geborgenheit • Kinder bezeichnen ihre Lehrpersonen als nett 	<ul style="list-style-type: none"> • Kinder gehen gern hier zur Schule • Kinder konnten sich bei der Pausenplatzgestaltung einbringen • Probleme unter den Schülern auf dem Pausenplatz werden mit Mediatoren angegangen • gelegentlich klassenübergreifende Pausenspiele • gemeinsame Projekttagt stützen das Schulklima
SBSE	<ul style="list-style-type: none"> • SBSE-Akzeptanz (E): 3.45 • erfreuliche Tendenzen von SBSE (E): 3.28 • erfreuliche Tendenzen von SBSE (L): 3.64 • Problemorientierung (E): 1.82 • Probleme mit SBSE (L): 1.84 • hinderliche Rahmenbedingungen (L): 1.63 • SBSE-Weiterbildung (L): 3.21 • Einführungsschwierigkeiten (L): 2.00 • Identifikation mit lokalem SBSE (L): 3.63 	<ul style="list-style-type: none"> • SBSE-Akzeptanz (E): 2.76 • erfreuliche Tendenzen von SBSE (E): 3.16 • erfreuliche Tendenzen von SBSE (L): 3.49 • Problemorientierung (E): 2.18 • Probleme mit SBSE (L): 2.28 • hinderliche Rahmenbedingungen (L): 2.46 • SBSE-Weiterbildung (L): 3.04 • Einführungsschwierigkeiten (L): 2.69 • Identifikation mit lokalem SBSE (L): 3.03 	<ul style="list-style-type: none"> • SBSE-Akzeptanz (E): 2.69 • erfreuliche Tendenzen von SBSE (E): 3.11 • erfreuliche Tendenzen von SBSE (L): 3.14 • Problemorientierung (E): 2.32 • Probleme mit SBSE (L): 2.29 • hinderliche Rahmenbedingungen (L): 2.45 • SBSE-Weiterbildung (L): 2.75 • Einführungsschwierigkeiten (L): 2.79 • Identifikation mit lokalem SBSE (L): 2.72 	<ul style="list-style-type: none"> • SBSE-Akzeptanz (E): 2.69 • erfreuliche Tendenzen von SBSE (E): 2.92 • erfreuliche Tendenzen von SBSE (L): 3.31 • Problemorientierung (E): 2.47 • Probleme mit SBSE (L): 2.28 • hinderliche Rahmenbedingungen (L): 2.60 • SBSE-Weiterbildung (L): 3.04 • Einführungsschwierigkeiten (L): 2.22 • Identifikation mit lokalem SBSE (L): 3.06

	Schule A	Schule B	Schule C	Schule D
Team	<ul style="list-style-type: none"> kleines, junges Team ermöglicht schnelle Entscheidungen alle müssen anpacken und sich einfügen das Team bezeichnet sich als harmonisch, die Eltern bezeichnen es als sehr gut 	<ul style="list-style-type: none"> SBSE wurde hier (trotz Stress) als Motor der Teamentwicklung erlebt das gemeinsame Ziel wurde in gemeinsamer Verantwortung angestrebt und führte zu mehr Kohäsion im Team auch die Stufenarbeit wurde angestossen 	<ul style="list-style-type: none"> allmählich immer intensiverer Austausch bez. SBSE SBSE brachte Kohäsion im Team (Intensivierung der Teamarbeit) und führte zu einem Fortschritt in der Teamarbeit der Widerstand gegen SBSE wurde geringer 	<ul style="list-style-type: none"> das Team bemüht sich aus Sicht der Eltern um Identität und Schulkultur eine Arbeitsgruppe kümmert sich um die Beurteilungsfrage (auch die Stufengruppen) SBSE brachte eine neue Schulleitung und "neuen Wind"; das Team kam weiter das Team beschreibt sich als offen
Elternarbeit	<ul style="list-style-type: none"> sehr guter, unkomplizierter Kontakt zwischen Eltern und Lehrpersonen Eltern fühlen sich ernst genommen und schätzen den guten Kontakt der Elternverein spielt eine tragende Rolle 	<ul style="list-style-type: none"> Eltern werden aktiv ins Schulgeschehen einbezogen und mischen sich stark in die Schule ein Ideen und Rückmeldungen der Eltern werden aktiv eingeholt Eltern sind mit dem Leitbild einverstanden, möchten es aber enger gehandhabt sehen 	<ul style="list-style-type: none"> Eltern sind mit der Schule zufrieden weniger Elternabende aufgrund von SBSE Lehrpersonen sind sehr offen für Anliegen der Eltern die Eltern bemühen sich stark um die Schule 	<ul style="list-style-type: none"> einzelne sehr engagierte Eltern, aber auch Eltern, die sich nicht um die Schule kümmern Eltern werden ernst genommen und spüren die Bemühungen der Schule aus Elternsicht bemüht sich die Schule um Transparenz
Beobachtungen und Lernkontrollen	<ul style="list-style-type: none"> kein einheitliches Beobachtungsjournal alle LP beobachten die gleichen Kriterien nach den gleichen Prinzipien 	<ul style="list-style-type: none"> z.T. Einsatz eines Stufenbeobachtungsbogens gemeinsame Schulhaus-Terminologie bei Lernkontrollen (summative und formative Lernkontrollen) summative Lernkontrollen verlaufen nach einheitlichem Muster 	<ul style="list-style-type: none"> gemeinsamer Ordner mit Ideen für Lernkontrollen Lernkontrollen werden in den Parallelklassen gleichzeitig durchgeführt 	<ul style="list-style-type: none"> im Idealfall werden Lernkontrollen auf der Stufe besprochen z.T. wird der gleiche Lernfortschrittstest immer wieder eingesetzt, um Fortschritte aufzuzeigen
Beurteilung	<ul style="list-style-type: none"> zur Lernzielerreichung sind 80% der Punkte erforderlich kommuniziert wird meist nur "Lernziel erreicht / nicht erreicht" Eltern schätzen gute Gesprächsvorbereitung der LP vor dem Beurteilungsgespräch LP stehen Noten sehr kritisch gegenüber und haben sich intensiv mit differenzierter Beurteilung auseinander gesetzt 	<ul style="list-style-type: none"> summative Lernkontrollen sind mit 80% der Punkte erfüllt bipolare Beurteilung bei summativen Lernkontrollen ("teilweise erreicht" wurde abgeschafft) einheitliche Übersicht über die Lernkontrollen auf einem Formular (Deckblatt, identische Kriterien) Leistungsvergleich auf der Stufe einmal jährlich muss das Kind obligatorisch am Gespräch teilnehmen einheitlicher Selbstbeurteilungsbogen, auf der Mittelstufe auch verbale, schriftliche Selbstbeurteilungen die Handhabung der Beurteilung ist relativ individuell 	<ul style="list-style-type: none"> gemeinsamer Ordner mit Ideen für Selbstbeurteilungen im Team wurden gemeinsam Beurteilungsinstrumente erstellt Beurteilung wird unterschiedlich gehandhabt: Punkte, Prozente, Mittelwerte bei allen Lehrpersonen ist unter 50% der Punkte "nicht erreicht", darüber "teilweise" erreicht Selbstbeurteilung ist nicht in allen Klassen verbreitet Eltern schätzen die differenzierte Beurteilung am Beurteilungsgespräch in der Einführungsphase sahen die LP den Sinn der notenfreien Beurteilung lang nicht 	<ul style="list-style-type: none"> früher definierten die Lernziele das Optimum, heute das Minimum dreistufige Beurteilung und Prozente einheitlicher "Kopf" bei Lernkontrollen (max. Punkte, erreichte Punkte, Anforderungen um zu erreichen oder teilweise zu erreichen) Beurteilung ist ein wichtiges Thema im Team alle Lehrpersonen arbeiten mit dreistufiger Beurteilung (erreicht ab ca. 80%; teilweise erreicht ab ca. 60%) für jede Stufe existiert ein Beurteilungsbogen (inkl. Selbst- und Fremdbeurteilung) Selbstbeurteilung wird relativ stark gewichtet

	Schule A	Schule B	Schule C	Schule D
Beurteilung	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstbeurteilung (L): 3.25 • Selbstbeurteilung (E): 3.47 • Qualität des Beurteilungsgesprächs (E): 3.61 • Einbezug der Kinder ins Gespräch (E): 3.36 • Einbezug der Eltern ins Gespräch (E): 3.57 • partnerschaftl. Gesprächsaktivitäten (E): 3.13 • Gesprächsmoderation der LP (E): 3.74 • Wirkungen der Beurteilung (L): 3.59 • summativ-prognostische Funktion (L): 3.56 • formative Funktion (L): 3.96 	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstbeurteilung (L): 2.88 • Selbstbeurteilung (E): 3.32 • Qualität des Beurteilungsgesprächs (E): 3.76 • Einbezug der Kinder ins Gespräch (E): 3.23 • Einbezug der Eltern ins Gespräch (E): 3.63 • partnerschaftl. Gesprächsaktivitäten (E): 3.05 • Gesprächsmoderation der LP (E): 3.69 • Wirkungen der Beurteilung (L): 2.84 • summativ-prognostische Funktion (L): 2.98 • formative Funktion (L): 3.65 	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstbeurteilung (L): 2.97 • Selbstbeurteilung (E): 3.18 • Qualität des Beurteilungsgesprächs (E): 3.58 • Einbezug der Kinder ins Gespräch (E): 3.10 • Einbezug der Eltern ins Gespräch (E): 3.46 • partnerschaftl. Gesprächsaktivitäten (E): 3.04 • Gesprächsmoderation der LP (E): 3.59 • Wirkungen der Beurteilung (L): 2.88 • summativ-prognostische Funktion (L): 3.09 • formative Funktion (L): 3.65 	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstbeurteilung (L): 3.44 • Selbstbeurteilung (E): 3.23 • Qualität des Beurteilungsgesprächs (E): 3.57 • Einbezug der Kinder ins Gespräch (E): 3.00 • Einbezug der Eltern ins Gespräch (E): 3.46 • partnerschaftl. Gesprächsaktivitäten (E): 3.09 • Gesprächsmoderation der LP (E): 3.65 • Wirkungen der Beurteilung (L): 2.85 • summativ-prognostische Funktion (L): 3.50 • formative Funktion (L): 3.86
Förderung	<ul style="list-style-type: none"> • Förderung durch SBSE (E): 3.10 • Förderkompetenz der LP (E): 3.73 • Wichtigkeit der Kompetenzförderung (E): 3.76 	<ul style="list-style-type: none"> • Förderung durch SBSE (E): 3.08 • Förderkompetenz der LP (E): 3.59 • Wichtigkeit der Kompetenzförderung (E): 3.92 	<ul style="list-style-type: none"> • Förderung durch SBSE (E): 2.88 • Förderkompetenz der LP (E): 3.50 • Wichtigkeit der Kompetenzförderung (E): 3.86 	<ul style="list-style-type: none"> • Förderung durch SBSE (E): 2.81 • Förderkompetenz der LP (E): 3.57 • Wichtigkeit der Kompetenzförderung (E): 3.87
Unterricht	<ul style="list-style-type: none"> • Eltern schätzen das angenehme Unterrichtsklima ohne Konkurrenzkampf • die Lehrpersonen engagieren sich stark für spannende Aktivitäten und Projekte im Unterricht • Schul- und Klassenatmosphäre (E): 3.54 • Beziehung Lehrperson-Kind (E): 3.56 • Sozialformen (L): 3.19 • differenzierte Anforderungen (L): 2.50 • differenzierte Unterrichtsformen (L): 2.67 • Wirkungen des Unterrichts (L): 3.15 	<ul style="list-style-type: none"> • Ergänzungsunterricht steht z.T. auch starken Schülern offen • Unterricht findet aus Elternsicht sehr unterschiedlich diszipliniert statt (Lehrpersonen müssen laut eingreifen) • Schul- und Klassenatmosphäre (E): 3.33 • Beziehung Lehrperson-Kind (E): 3.46 • Sozialformen (L): 3.28 • differenzierte Anforderungen (L): 2.88 • differenzierte Unterrichtsformen (L): 3.02 • Wirkungen des Unterrichts (L): 3.05 	<ul style="list-style-type: none"> • Eltern schätzen das freundliche Unterrichtsklima (Zusammenhalt, Hilfe, Klassengeist) • z.T. massiv störende Kinder, obwohl intensiv an der Klassengemeinschaft gearbeitet wird • Kinder schätzen das Unterrichtsklima sehr • Schul- und Klassenatmosphäre (E): 3.47 • Beziehung Lehrperson-Kind (E): 3.34 • Sozialformen (L): 2.98 • differenzierte Anforderungen (L): 2.27 • differenzierte Unterrichtsformen (L): 2.78 • Wirkungen des Unterrichts (L): 2.96 	<ul style="list-style-type: none"> • viele Kinder, die sozial schlecht gestellt – und deshalb schwer zu führen – sind • lehrreicher Unterricht • die meisten Lehrpersonen arbeiten mit Werkstätten • gutes Unterrichtsklima, aber die Lehrpersonen müssen die Kinder straff führen • die meisten Kinder sind mit dem Unterrichtsklima zufrieden • Schul- und Klassenatmosphäre (E): 3.31 • Beziehung Lehrperson-Kind (E): 3.45 • Sozialformen (L): 3.26 • differenzierte Anforderungen (L): 2.68 • differenzierte Unterrichtsformen (L): 2.78 • Wirkungen des Unterrichts (L): 2.96

	Schule E	Schule F	Schule G	Schule H
Umfeld der Schule	<ul style="list-style-type: none"> • eher kleine Schlafgemeinde mit relativ viel Landwirtschaft und wenig Industrie/Gewerbe • heterogene Bevölkerung, grosses Wachstum • ruhige Lage • geringer Ausländeranteil 	<ul style="list-style-type: none"> • grosse Gemeinde mit geringem Wachstum • heterogene Familienstrukturen • Industrie 	<ul style="list-style-type: none"> • fehlende Einkaufsmöglichkeiten • geringes Kultur-Angebot • viel Verkehr • rivalisierende Dorfteile • hohe soziale Kontrolle • steigender Ausländeranteil 	<ul style="list-style-type: none"> • gute wirtschaftliche Rahmenbedingungen der Gemeinde • Familien verlassen die teure Gemeinde • hohe Fluktuation in der Bevölkerung
Schulorganisation und -infrastruktur	<ul style="list-style-type: none"> • kleine, überschaubare Schule (alle Kinder kennen sich) • kurze Schulwege • Klassenämter / Klassenrat verbreitet 	<ul style="list-style-type: none"> • grosse Schule mit vielen Schülern • Kinder mit sehr unterschiedlichen Bedürfnissen • gute Einrichtungen an der Schule • grosser Pausenplatz mit vielfältigen Angeboten • Klassenrat findet nur bei wenigen LP statt 	<ul style="list-style-type: none"> • zentrale Lage der Schule, aber geringe Bedeutung fürs Dorfleben • kleiner Pausenplatz • grosse Schulanlage mit guter Infrastruktur • Klassenrat in einzelnen Klassen 	<ul style="list-style-type: none"> • überschaubare Schule • 1-2 Klassen pro Jahrgang • gut ausgestattetes, gepflegtes, grosszügiges Schulhaus • in der Pause stehen Spielmaterialien und -möglichkeiten zur Verfügung • rückläufige Schülerzahlen • kurze Schulwege • viele Scheidungskinder
Schulklima	<ul style="list-style-type: none"> • Integration der wenigen fremdsprachigen Kinder ist problematisch (soziale Ungleichgewichte) • Lehrpersonen bezeichnen die Kinder als sehr angenehm • phantasievolle Pausenspiele, aber wenig Spielgeräte • wenig Streit unter den Kindern • gemeinsame Projekttage stützen das Schulklima • Kinder und Eltern konnten sich bei der Erstellung der Schulhausregeln einbringen, wurden aber kaum berücksichtigt 	<ul style="list-style-type: none"> • offene Schule, offene Schulleitung • Eltern sprechen von einem positiven Schulerlebnis für die Kinder • eher häufig Streit (Mobbing) unter den Kindern, den sie selber schlichten sollen • in der Pause wird v.a. mit Kindern aus der eigenen Klasse gespielt 	<ul style="list-style-type: none"> • geringe Geborgenheit aufgrund der grossen Schulanlage • Spielgeräte werden von den Kindern in der Pause z.T. selber verwaltet • Schüler werden in die Erstellung der Schulordnung einbezogen • häufig Streit in den Pausen (Mobbing und Gewalt), aber die Lehrpersonen greifen sofort ein • z.T. Spiele über Klassengrenzen hinweg • lange Pausen • viele Freiräume • gemeinsame Projekte stützen das Schulklima • offen formuliertes Schulleitbild • viele Kinder gehen gern und motiviert zur Schule 	<ul style="list-style-type: none"> • Kinder fühlen sich wohl, sind gut aufgehoben in der Schule • persönliche Atmosphäre, man kennt sich gegenseitig • wenig Schulhaus-Anlässe und -projekte • Kinder können bei Schulhausangelegenheiten z.T. mitbestimmen • Kinder gehen gern hier zur Schule • in der Pause spielen die Kinder klassenübergreifend • kleinere Raufereien kommen in der Pause gelegentlich vor
SBSE	<ul style="list-style-type: none"> • SBSE-Akzeptanz (E): 2.48 • erfreuliche Tendenzen von SBSE (E): 2.79 • erfreuliche Tendenzen von SBSE (L): 3.05 • Problemorientierung (E): 2.43 • Probleme mit SBSE (L): 2.27 • hinderliche Rahmenbedingungen (L): 2.40 • SBSE-Weiterbildung (L): 2.81 • Einführungsschwierigkeiten (L): 2.46 • Identifikation mit lokalem SBSE (L): 2.96 	<ul style="list-style-type: none"> • SBSE-Akzeptanz (E): 2.77 • erfreuliche Tendenzen von SBSE (E): 3.00 • erfreuliche Tendenzen von SBSE (L): - • Problemorientierung (E): 2.53 • Probleme mit SBSE (L): - • hinderliche Rahmenbedingungen (L): - • SBSE-Weiterbildung (L): - • Einführungsschwierigkeiten (L): - • Identifikation mit lokalem SBSE (L): - 	<ul style="list-style-type: none"> • SBSE-Akzeptanz (E): 2.39 • erfreuliche Tendenzen von SBSE (E): 2.81 • erfreuliche Tendenzen von SBSE (L): 3.25 • Problemorientierung (E): 2.54 • Probleme mit SBSE (L): 2.35 • hinderliche Rahmenbedingungen (L): 2.55 • SBSE-Weiterbildung (L): 2.81 • Einführungsschwierigkeiten (L): 2.62 • Identifikation mit lokalem SBSE (L): 2.95 	<ul style="list-style-type: none"> • SBSE-Akzeptanz (E): 2.47 • erfreuliche Tendenzen von SBSE (E): 2.79 • erfreuliche Tendenzen von SBSE (L): 3.43 • Problemorientierung (E): 2.72 • Probleme mit SBSE (L): 1.61 • hinderliche Rahmenbedingungen (L): 2.01 • SBSE-Weiterbildung (L): 2.83 • Einführungsschwierigkeiten (L): 2.04 • Identifikation mit lokalem SBSE (L): 2.65

	Schule E	Schule F	Schule G	Schule H
Team	<ul style="list-style-type: none"> • gute Atmosphäre im Kollegium • die gemeinsame Bearbeitung pädagogischer Fragen brachte das Team voran • durch die gemeinsame Entwicklungsarbeit wurde ein besseres Verständnis erzielt • in der Projektphase war die Zusammenarbeit äußerst intensiv und fruchtbar • bezüglich SBSE wurden kaum verbindliche Abmachungen im Team getroffen 	<ul style="list-style-type: none"> • innovatives, grosses Team • einzelne Stufen bereiten den Unterricht gemeinsam vor • LP setzen sich durch Leistungsvergleiche der Schüler gegenseitig unter Druck • SBSE-Einführung führte zu Konflikten im Team • SBSE intensivierte die Zusammenarbeit 	<ul style="list-style-type: none"> • heterogenes Team, aber keine festen Subgruppen • divergierende Tendenzen erforderten die Erstellung eines sehr offenen Leitbildes • SBSE brachte fürs Team zuviel Aufwand im Vergleich zum Ertrag • erarbeiten der Feinziele im Team war ein langwiger Prozess • Einführung von SBSE führte zur Erschöpfung des Teams 	<ul style="list-style-type: none"> • konstantes Team • eher wenig Zusammenarbeit im Team, kaum Austausch von Materialien • LP bezeichnen sich als Einzelkämpfer • SBSE ist kein Thema mehr im Team, es ist nach Projektabschluss versandet • SBSE löste im Team Konflikte aus, was von den Lehrpersonen als wertvoll bezeichnet wird • das Team bezeichnet sich als träge • vor lauter Aktivitäten ist das Gespräch im Team in den Hintergrund getreten
Elternarbeit	<ul style="list-style-type: none"> • Eltern finden diese Schule gut • Eltern wünschen sich, schnell über Leistungsveränderungen informiert zu werden 	<ul style="list-style-type: none"> • gemäß Eltern nehmen Lehrpersonen Kritik sehr persönlich • aufgrund von SBSE wurden Entwicklungsschritte im Bereich der Elternarbeit vereinbart 	<ul style="list-style-type: none"> • Eltern haben kein grosses Bedürfnis im Elternverein mitzuwirken • Ideen des Elternvereins werden zwar eingeholt, aber nicht berücksichtigt 	<ul style="list-style-type: none"> • Eltern wünschen mehr Disziplin und mehr klassenübergreifende Aktivitäten • Eltern erkennen das Schulprofil nicht • die Zusammenarbeit mit den Eltern funktioniert nicht so harmonisch wie im Leitbild deklariert
Beobachtungen und Lernkontrollen	<ul style="list-style-type: none"> • für die Selektion wird ein Beobachtungs- oder Prüfungshilfsmittel gewünscht • möglichst viele Datenquellen sollen in die Beurteilung einbezogen werden (summative Tests, Klassencockpit, Beobachtungen) 	<ul style="list-style-type: none"> • das Klassencockpit wird als Rückschritt bezüglich SBSE gewertet • Lernkontrollen werden zur gleichen Zeit von allen Kindern einer Klasse gelöst 	<ul style="list-style-type: none"> • einige Lehrpersonen halten ihre Beobachtungen auf dem Computer fest • die Lehrpersonen unterscheiden formative und summative Prüfungen 	<ul style="list-style-type: none"> • z.T. Lernkontrollen mit versch. Schwierigkeitsgraden • die Cockpit-Aufgaben führen zu grossen Streuungen • Gewichtung von formativen Lernkontrollen
Beurteilung	<ul style="list-style-type: none"> • bei allen LP sollte gemäß Vereinbarung die Selbstbeurteilung einfließen; dies geht aber z.T. vergessen • am Semesterende: Dreistufige Beurteilung und Prozente • die Lehrpersonen beurteilen mit unterschiedlichen Beurteilungsstufen und -formen 	<ul style="list-style-type: none"> • gemeinsames Raster zur Durchführung der Beurteilungsgespräche (Dauer, Teilnehmende, Themen, Gesprächsziele) • leeres Raster für die Eltern zum Mitschreiben an den Beurteilungsgesprächen • Leistungsvergleiche unter den Klassen • Lernzielorientierte Beurteilung ist im Leitbild verankert • bipolare Beurteilung • Eltern schätzen in Diagrammen dargestellte Leistungen an den Beurteilungsgesprächen • Selbstbeurteilung wird intensiv gefördert 	<ul style="list-style-type: none"> • den Eltern werden die Resultate von klassenübergreifenden, schulinternen Lernkontrollen (Vergleichsarbeiten) präsentiert • die Schule unterscheidet zwischen Lernzielkontrollen, Prüfungen und Vergleichsaufgaben • bei formativen Lernzielkontrollen meist bipolare Beurteilung, bei summativen in allen Klassen eine vierstufige Beurteilung • Eltern stellen sich eher gegen diese vierstufige Beurteilung • individuelle Beurteilungsbogen der Lehrpersonen • Selbstbeurteilung fast in der ganzen Schule (konkrete Fragen zu Fächern und Kompetenzen) • Beurteilungsgespräche meist im Beisein des Kindes 	<ul style="list-style-type: none"> • es werden keine schriftlichen Beurteilungsunterlagen abgegeben • Beurteilung wird nicht einheitlich gehandhabt, es lassen sich keine Tendenzen ableSEN

	Schule E	Schule F	Schule G	Schule H	
Beurteilung	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstbeurteilung (L): 2.54 • Selbstbeurteilung (E): 3.15 • Qualität des Beurteilungsgesprächs (E): 3.52 • Einbezug der Kinder ins Gespräch (E): 2.92 • Einbezug der Eltern ins Gespräch (E): 3.47 • partnerschaftl. Gesprächsaktivitäten (E): 3.09 • Gesprächsmoderation der LP (E): 3.60 • Wirkungen der Beurteilung (L): 2.76 • summativ-prognostische Funktion (L): 3.63 • formative Funktion (L): 3.62 	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstbeurteilung (L): - • Selbstbeurteilung (E): 3.26 • Qualität des Beurteilungsgesprächs (E): 3.52 • Einbezug der Kinder ins Gespräch (E): 2.65 • Einbezug der Eltern ins Gespräch (E): 3.41 • partnerschaftl. Gesprächsaktivitäten (E): 2.77 • Gesprächsmoderation der LP (E): 3.42 • Wirkungen der Beurteilung (L): - • summativ-prognostische Funktion (L): - • formative Funktion (L): - 	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstbeurteilung (L): 2.95 • Selbstbeurteilung (E): 3.14 • Qualität des Beurteilungsgesprächs (E): 3.47 • Einbezug der Kinder ins Gespräch (E): 2.86 • Einbezug der Eltern ins Gespräch (E): 3.31 • partnerschaftl. Gesprächsaktivitäten (E): 2.68 • Gesprächsmoderation der LP (E): 3.48 • Wirkungen der Beurteilung (L): 2.47 • summativ-prognostische Funktion (L): 3.30 • formative Funktion (L): 3.64 	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstbeurteilung (L): 3.20 • Selbstbeurteilung (E): 3.24 • Qualität des Beurteilungsgesprächs (E): 3.39 • Einbezug der Kinder ins Gespräch (E): 2.89 • Einbezug der Eltern ins Gespräch (E): 3.25 • partnerschaftl. Gesprächsaktivitäten (E): 2.79 • Gesprächsmoderation der LP (E): 3.38 • Wirkungen der Beurteilung (L): 2.87 • summativ-prognostische Funktion (L): 2.90 • formative Funktion (L): 3.83 	
Förderung	<ul style="list-style-type: none"> • Förderung durch SBSE (E): 2.70 • Förderkompetenz der LP (E): 3.48 • Wichtigkeit der Kompetenzförderung (E): 3.88 	<ul style="list-style-type: none"> • Förderung durch SBSE (E): 2.96 • Förderkompetenz der LP (E): 3.48 • Wichtigkeit der Kompetenzförderung (E): 3.83 	<ul style="list-style-type: none"> • Förderung durch SBSE (E): 2.69 • Förderkompetenz der LP (E): 3.40 • Wichtigkeit der Kompetenzförderung (E): 3.85 	<ul style="list-style-type: none"> • Förderung durch SBSE (E): 2.75 • Förderkompetenz der LP (E): 3.35 • Wichtigkeit der Kompetenzförderung (E): 3.81 	
Unterricht	<ul style="list-style-type: none"> • Unterricht anhand einheitlicher Lernziele • verbindliche Jahresziele in allen Kompetenzbereichen • kaum nennenswerte Verhaltensprobleme im Unterricht • in den meisten Klassen ist das Klima gut • gewissen Kindern ist es manchmal langweilig im Unterricht • die Kinder verstehen sich gut untereinander • Schul- und Klassenatmosphäre (E): 3.23 • Beziehung Lehrperson-Kind (E): 3.29 • Sozialformen (L): 3.14 • differenzierte Anforderungen (L): 2.85 • differenzierte Unterrichtsformen (L): 2.74 • Wirkungen des Unterrichts (L): 2.60 	<ul style="list-style-type: none"> • aufgrund von SBSE wurden Entwicklungsschritte im Bereich Unterricht vereinbart • erweiterte Lernformen sind sehr verbreitet • einige Lehrpersonen suchen in der Klasse die Harmonie – andere setzen auf Konkurrenzkampf, was dazu führt, dass einzelne Klassen gegeneinander rivalisieren • in gewissen Klassen ist es eher laut im Unterricht 	<ul style="list-style-type: none"> • das Team hat definiert, welche Kinder Anspruch auf Ergänzungsunterricht haben • Lehrpersonen gehen gut mit Schülerproblemen um, finden einen guten Umgang mit Kindern, schaffen ein offenes Klassenklima • der Unterricht verläuft unterschiedlich geordnet, von sehr konzentriert bis chaotisch • den meisten Kindern ist es wohl im Unterricht • in einzelnen Klassen ist das Klima weniger gut • z.T. grosser Wettbewerb unter den Klassen 	<ul style="list-style-type: none"> • die Kinder können im Unterricht relativ viel mitbestimmen • z.T. lenken sich die Kinder gegenseitig ab im Unterricht, häufig Zwischengespräche • einzelne Kinder sind im Unterricht laut und destruktiv • Kinder fühlen sich wohl im Unterricht, wenn es keinen Streit unter Kindern gibt 	<ul style="list-style-type: none"> • Schul- und Klassenatmosphäre (E): 3.17 • Beziehung Lehrperson-Kind (E): 3.22 • Sozialformen (L): 2.80 • differenzierte Anforderungen (L): 2.71 • differenzierte Unterrichtsformen (L): 3.00 • Wirkungen des Unterrichts (L): 2.76

Bei den Elternskalen sticht ins Auge, dass Schulen in kleineren und abgelegeneren Gemeinden positiver eingeschätzt werden als Schulen in grösseren Gemeinden. Die Verweildauer im Projekt SBSE hingegen spielt in der Beurteilung der Eltern keine Rolle.