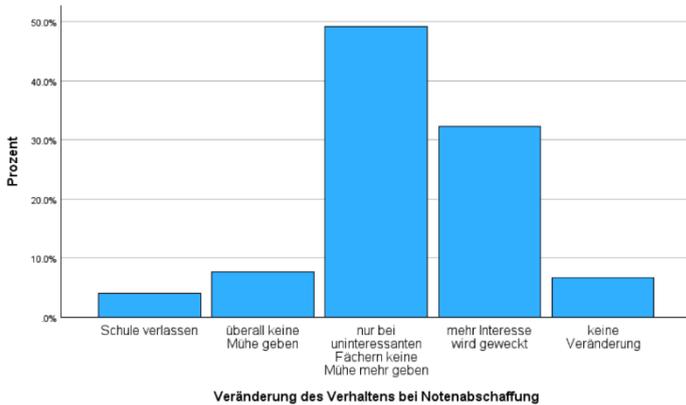


Johannes Giesinger

Ethik schulischer Beurteilung

Schulgemeinde Rapperswil-Jona, 31. Oktober 2024



1 Einleitung

Im vergangenen Schuljahr (2023/24) hat eine meiner Schülerinnen, Qiongwen Xu, eine Maturarbeit zur schulischen Motivation der Schüler:innen an der Kantonsschule Sargans geschrieben. Eine der Fragen, die sie in ihrer Studie stellte, betraf die Folgen einer Abschaffung von Noten: Weniger als 10% der Schüler:innen würden sich überhaupt keine Mühe mehr geben, knapp 50% nur in «uninteressanten

Fächern», aber mehr als 30% sagen auch, dass sie mehr Interesse hätten, wenn es keine Noten gäbe. Nach meiner persönlichen Erfahrung als Lehrer in diesem System, das sehr stark auf Promotionsnoten ausgerichtet ist, sinkt die Leistung von Schüler:innen meistens, wenn es keine Noten gibt – viele strengen sich einfach weniger an, selbst wenn sie ein Thema interessiert.

Das ist meine Innenperspektive als Teil des Systems: Als Lehrperson (oder auch als Schüler:in) neigt man oftmals dazu, das bestehende System als unveränderlich und alternativlos zu sehen – was es in den meisten Fällen nicht ist. Es lohnt sich bisweilen, einen Schritt zurückzutreten und das vermeintlich Selbstverständliche auf einer grundsätzlichen Ebene anzuschauen. Im Bereich der Notengebung und Beurteilung haben Sie in der Volksschule in vergangenen Jahrzehnten – schon vor dem Lehrplan 21 – Entwicklungen durchlaufen, die uns an der Kantonsschule erst ansatzweise erreicht haben. Deshalb kann ich Ihnen selbstverständlich nicht sagen, wie Sie es machen müssen. Jedoch kann ich Ihnen ethische Reflexionsangebote machen, die Ihr (bzw. unser) Selbstverständnis als Lehrpersonen betreffen.

In der Ethik geht es nicht darum, wie die Welt *ist* – sondern wie sie sein *sollte*: Wie sollen wir handeln? Welche moralischen Verpflichtungen haben wir? Ethik ist die Reflexion darüber, wie wir (moralisch) handeln sollten. Im Weiteren betrachte ich also die Praxis des schulischen Beurteilens in ethischer Perspektive und versuche dabei Licht auf einen moralischen Konflikt zu werfen, den manche Lehrpersonen subjektiv empfinden: Beurteilen soll einerseits der Förderung des Lernens dienen (2) und spielt andererseits eine Rolle in schulischen Selektionsprozessen (4).

2 Lernförderung

In der Handreichung des Kantons zum schulischen Beurteilen heisst es: «[Die Beurteilung] dient der Förderung der Schülerinnen und Schüler in den im Lehrplan Volksschule beschriebenen Kompetenzen bzw. den daraus abgeleiteten Lernzielen» (Amt für Volksschule, 2020, S. 7).

In ethischer Sicht lässt sich dies mit der Annahme verbinden, wonach Lehrpersonen die Verpflichtung haben, Schüler:innen in ihrem Lernen und ihrer Entwicklung zu fördern. Das ist der moralische Kern der Aufgabe von Lehrpersonen: Es geht um die Interessen und speziell die «Lerninteressen» der Schüler:innen. Pädagogische Verpflichtungen sind nicht wechselseitig: Die Schüler:innen haben auch Verpflichtungen gegenüber Lehrpersonen (z.B. die Verpflichtung, sie nicht zu beleidigen), aber es sind keine pädagogischen Verpflichtungen. Die Verpflichtungen von Lehrpersonen sind zudem speziell in dem Sinne, dass sie sich nicht auf alle Personen beziehen, sondern auf eine klar umrissene Gruppe von Kindern und Jugendlichen. Sie ergeben sich aus einer bestimmten Rolle (oder einem «Status»), die Personen übernehmen können.

Schulische Beurteilung kann in diesem Kontext betrachtet werden: Die Frage ist dann, welche Formen der Beurteilung das Lernen am besten fördern. Wenn wir so fragen, fokussieren wir auf die *Folgen* von Beurteilungen für das Lernen (bzw. die Lerninteressen) der Schülerinnen – wir nehmen, um einen ethischen Fachbegriff zu verwenden, eine *konsequenzialistische* Perspektive ein.

Mit dieser Sichtweise sind verschiedene Probleme verbunden. *Erstens* ist es im pädagogischen Kontext häufig schwierig, die Folgen von Handlungen (oder Beurteilungen) klar vorauszusehen. Ob eine schlechte Bewertung eher motiviert oder demotiviert, ist in hohem Masse von den individuellen Voraussetzungen und vom spezifischen schulischen Kontext abhängig. Dennoch scheint keine Alternative dazu zu bestehen, Beurteilungen primär danach auszurichten, ob sie lernförderlich sind.

Zweitens stellt sich bei einer rein folgenorientierten Sichtweise die Frage, ob Beurteilungen überhaupt *leistungsangemessen* sein müssen.¹

Könnte es nicht lernförderlich sein, unabhängig von den erbrachten Leistungen immer nur positive Rückmeldungen zu geben, um Schüler:innen zu ermutigen und zu motivieren? Eine solche Strategie mag im Einzelfall zielführend sein, dürfte aber, wenn sie systematisch angewandt wird, keine nachhaltige Wirkung entfalten. Schüler:innen wissen in vielen Fällen selbst sehr gut, wo sie stehen und werden unangemessenes Lob deshalb nicht ernst nehmen. Zudem muss ein differenziertes Feedback, das

¹ Zusätzlich könnte gefragt werden, ob Beurteilung in dem Sinne «fair» sein sollen, dass gleiche Leistungen gleich beurteilt werden. Der Aspekt der Fairness wird später noch relevant werden.

den Schüler:innen weitere Lernperspektiven eröffnet, auf einer realistischen Leistungseinschätzung aufbauen. Allerdings ist hier nicht nur die aktuelle Leistung relevant: Vielmehr geht es um eine angemessene Einschätzung der Potenziale von Schüler:innen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass lernförderliche Beurteilung motivierend sein und Lernperspektiven aufzeigen soll – wobei in Bezug auf beide diese Aufgaben eine angemessene Einschätzung von Leistungen und Potenzialen notwendig scheint.

Eine Frage ist, inwiefern Beurteilungen, die auf Noten verzichten, besonders motivierend sind. In einem dezidiert notenkritischen Buch von Björn Nölte und Philippe Wampfler (2021) heisst es dazu: «Untersuchungen zeigen, dass notenfreie, formative Beurteilungsformen keine nennenswerten Verbesserungen in den Bereichen Motivation und Selbstkompetenz der Lernenden erzeugen» (S. 38). Die Autoren versuchen diese Befunde zwar zu relativieren, jedoch ist anzuerkennen, dass das Problem der schulischen Motivation nicht handstreichartig – durch die Abschaffung des alten Systems – gelöst werden kann.

3 Verdienst und Belohnung

Betrachten wir eine der möglichen Alternativen zur konsequenzialistischen Sichtweise schulischer Beurteilung: Manche würden sagen, dass Beurteilungen dann angemessen oder «gerecht» sind, wenn sie aufgrund der erbrachten Leistung «verdient» sind. Hier geht es nicht um die Zukunft oder um Folgen, sondern darum, was Schüler:innen geleistet haben. Ein erstes Problem dieser Sichtweise ist, dass die Zuschreibung von Verdienst normalerweise davon ausgeht, dass die betroffene Person für die erbrachte Leistung *verantwortlich* ist. Beispielsweise stellen unsere biologischen Merkmale kein Verdienst dar, weil sie nicht unter unserer Kontrolle stehen.

Nun ist es wohl sinnvoll, bereits jüngere Kinder als ansatzweise verantwortliche Personen zu sehen. Die Schulleistungen von Kindern in den ersten Schuljahren sind jedoch in hohem Masse von Faktoren bestimmt, auf die die Kinder selbst keinen Einfluss haben, insbesondere biologische Voraussetzungen und die soziale Situation in der Familie. Nicht nur haben Kinder wenig Verantwortung für Leistungen, auch ihre Motivationslage oder ihr schulischer Ehrgeiz ist nur zu einem geringen Anteil unter ihrer Kontrolle. Folglich ist es problematisch, schulische Bewertungen nach dem Verdienstmodell zu verstehen. Tut man dies, so kann das dazu führen, dass man ein mögliches Scheitern der Kinder im Schulsystem als ihr persönliches Versagen einstuft.²

² Hupka Brunner et al. (2011, S. 176) kritisieren, dass die Schwierigkeiten von Schüler:innen beim Einstieg in die Berufsbildung in der Schweiz häufig den betroffenen Jugendlichen selbst angelastet werden, obwohl sie (auch)

Ein zweites Problem ist, dass dieses Modell nicht pädagogisch ausgerichtet ist und die Frage der Lernförderung ausser Acht lässt – es ist vergangenheits-, nicht zukunftsorientiert.

Hier ist jedoch noch eine weitere Idee zu erwähnen, die insbesondere von den Verfechter:innen der traditionellen Notengebung vorgebracht wird. Demnach ist die Belohnung von Leistungen mit Noten (unabhängig davon, ob Leistungen im strengen Sinne ein Verdienst darstellen) ein Mittel dafür, die Leistung zu steigern. Gerade der Vergleich mit anderen Schüler:innen, der durch Noten ermöglicht wird, ist demnach leistungssteigernd. Inwiefern dies der Fall ist, das ist eine motivationspsychologische Frage: Dabei stellt sich auch das Problem, dass eine starke Notenorientierung der Schule zu einer bestimmten Form «extrinsischer» Motivation führt. Dem kann jedoch entgegengehalten werden, dass wohl alle (oder die meisten) Beurteilungssysteme nicht unbedingt die intrinsische Motivation fördern, weil Schüler:innen in jedem Fall ein Stück weit gezwungen sind, sich am Urteil einer anderen Person auszurichten, die die Verpflichtung (aber auch die Berechtigung) hat, sie zu bewerten.

4 Selektion

Gemäss den kantonalen Vorgaben «schafft die Beurteilung eine verlässliche Grundlage für chancengerechte Zuweisungs- und Selektionsentscheidungen» (Amt für Volksschule, 2020, S. 7).

Hier sind wir also bei der zweiten Funktion, die Beurteilungen im schulischen Kontext haben können bzw. sollen. Sie sind entscheidend für individuelle Schullaufbahnen und werden insbesondere an den Übergängen des Bildungssystems relevant, bei uns nach der 6. und der 8./9. Klasse. Ich habe zu Beginn von einem Konflikt gesprochen zwischen der Aufgabe der Selektion und der Verpflichtung zur Lernförderung. Worin besteht dieser Konflikt?

Ich möchte zwei unterschiedliche Punkte hervorheben: Erstens ist unklar, ob Selektionsentscheidungen – auch wenn sie mit grosser Sorgfalt gefällt werden – immer im Interesse der Betroffenen sind, zweitens sind Lernförderung und Selektion zwei unterschiedliche Aufgaben, und entsprechend ist die Beurteilung in beiden Fällen mit unterschiedlichen Anforderungen verbunden.

Fangen wir bei diesem zweiten Punkt an. Die Anforderungen an eine lernförderliche Beurteilung habe ich kurz skizziert: Sie soll motivierend sein und Lernperspektiven aufzeigen – und dabei die Leistungen von Schüler:innen angemessen einschätzen.

Welches aber sind die Anforderungen an eine selektionsrelevante Beurteilung? Hier werden einige auf die Ideen von Verdienst und Belohnung

systembedingte Ursachen haben: Das Berufsbildungsangebot kann die Nachfrage nicht abdecken.

zurückgreifen wollen: Demnach wäre die Zuteilung in die Sekundarschule die verdiente Belohnung für erbrachte Leistungen. Die zentrale Anforderung wäre demnach, dass eine Beurteilung diese Leistungen in angemessener und fairer Weise erfasst – gleiche Beurteilung für gleiche Leistung.

Allerdings ist auch in diesem Zusammenhang fraglich, ob das Verdienstmotiv eine Rolle spielen sollte: Wichtiger als eine (vergangenheitsorientierte) Belohnung scheint mir zu sein, dass eine Beurteilung die Lernpotenziale der Schüler:innen erfasst und mit einer angemessenen Prognose über ihren möglichen Lernfortschritt einhergeht. Eine selektionsrelevante Beurteilung muss also voraussagen, ob eine Schülerin das Potenzial hat, um die Sekundarschule oder die Kantonsschule erfolgreich zu absolvieren.

Beispielsweise wird das neue Aufnahmeverfahren für das Gymnasium im Kanton St. Gallen, das bald eingeführt wird, die Noten der Sekundarschule berücksichtigen: 50% zählen diese Noten, 50% die Aufnahmeprüfung. Diese Änderung des Verfahrens wird damit begründet, dass die Sekundarschulnoten den Schulerfolg angemessen *prognostizieren*.³

Es ist überraschend, dass Noten hier so viel Vertrauen geschenkt wird, ist doch hinlänglich bekannt, dass diese allenfalls die Hierarchie in einer Klasse angemessen darstellen, aber über Klassen und Schulen hinweg nur begrenzte Aussagekraft haben. Hier ist bisweilen von einem «Referenzgruppenfehler» die Rede: Die Benotung wird den jeweiligen Bedingungen in einer Klasse oder Schule angepasst (Kronig, 2007, S. 199). Faktisch ist es also so, dass die gleiche Note in unterschiedlichen Kontexten Unterschiedliches bedeutet. In diesem Sinn ist Notengebung «unfair»: Gleiche Leistung wird nicht gleich bewertet.

Dies ist problematisch, wenn es um Selektion geht – es ist weniger problematisch, wenn Noten mit dem Ziel der Lernförderung eingesetzt werden: Der individuelle Lernfortschritt ist nicht notwendigerweise gefährdet, wenn eine Note im Vergleich zu anderen Schüler:innen (an anderen Schulen) etwas zu hoch oder zu tief ausfällt. Der Aspekt der Fairness ist hier also nicht von zentraler Bedeutung. Ebenso muss eine lernförderliche Beurteilung zwar die Leistungsfähigkeit (und auch das Leistungspotenzial) der Betroffenen richtig einschätzen, aber keine Prognose für ihre Lernentwicklung machen.

³ «Die Anstrengungen zur Erhöhung der Chancengerechtigkeit werden im Rahmen von GdZ [Gymnasium der Zukunft] noch verstärkt: Die Vornoten der Sekundarstufe I werden im Aufnahmeverfahren stärker einbezogen. Damit wird [...] ihrem guten prognostischen Charakter Rechnung getragen.» (Amt für Mittelschulen, 2024, S. 25).

Das Problem ist also, dass Lehrpersonen, wenn sie Schüler:innen beurteilen, zwei Aufgaben erfüllen, die unterschiedliche Anforderungen stellen. Im einen Fall müssen sie fördernd beurteilen – motivieren und Perspektiven aufzeigen. Im anderen Fall geht es um eine angemessene Prognose (auf der Basis einer Einschätzung von Leistungen und Potenzialen), die in dem Sinne fair sein soll, dass alle Betroffenen nach gleichen Standards beurteilt werden – wenn eine 5 nötig ist, um ins Gymnasium zu kommen, muss die 5 an unterschiedlichen Sekundarschulen das Gleiche bedeuten.

Lernförderung

- **Motivation**
- **Aufzeigen von Lernperspektiven**
- Angemessene Einschätzung von Leistungen und Potenzialen
- (Fairness?)

Selektion

- **Leistungsprognose**
- Angemessene Einschätzung von Leistungen und Potenzialen
- **Fairness**

Dies führt zum ersten der genannten Probleme: Bei Selektionsentscheidungen ist oftmals unklar, ob sie wirklich im Interesse der Betroffenen liegen. Das gegliederte Schulsystem wird heute teils mit Verweis auf die Interessen der Schüler:innen gerechtfertigt: Demnach ermöglicht schulische Selektion die Bildung leistungshomogener Lerngruppen, in denen die Einzelnen besser gefördert werden können als in einer durchmischten Gruppe. Allerdings ergeben sich hier verschiedene Probleme, die mit den Anforderungen selektionsrelevanter Beurteilung zu tun haben: Für die einzelne Lehrperson ist es schwierig, zu einem frühen Zeitpunkt eine verlässliche Prognose zu erstellen, die zudem dem Vergleich mit den Prognosen anderer Lehrpersonen standhält und in diesem Sinn fair ist.

Wie die Forschung zeigt, ist die Einteilung in Schulformen nicht leistungsgerecht – d.h. Schüler:innen mit gleichem Leistungsniveau werden oftmals unterschiedlichen Schulformen zugewiesen. Die Zuteilung hängt in hohem Masse von Faktoren ab, die mit der Leistung nichts zu tun haben, insbesondere dem sozialen Hintergrund der Schüler:innen (Hupka-Brunner et al., 2021, S. 706). Damit ist auch klar, dass sich im gegliederten System keine leistungshomogenen Lerngruppen ergeben – und dies stellt die gängige Rechtfertigung dieses Systems infrage.

Weiter wird von einem «Schereneffekt» (ebd.) berichtet, der sich durch die Selektion ergibt: Die Leistungsunterschiede zwischen Schüler:innen, die unterschiedlichen Schulformen zugeteilt werden, geht tendenziell

auseinander. Damit ist infrage gestellt, dass die Einteilung eines Schülers in die Realschule tatsächlich in seinem Interesse sein kann.

Dieser Schereneffekt mag auch eine der Erklärungen dafür sein, dass frühe Selektionsentscheidungen weitreichende Konsequenzen für die schulische und berufliche Laufbahn der Schüler:innen haben (ebd.). Obwohl das schweizerische Bildungssystem (in formaler Hinsicht) durchlässig ist, gelingt es wenigen, vom Pfad abzuweichen, auf den sie durch die Selektion am Ende der Primarschule gebracht werden. Die (negativen) Konsequenzen unangemessener Entscheidungen für die Interessen von Schüler:innen können also gravierend sein.⁴

5 Fazit

Wenn Lehrpersonen Schüler:innen beurteilen, stehen sie also vor einem moralischen Konflikt. Da ist zum einen ihre moralische Kernaufgabe, die Lernförderung, die ganz klar auf die Interessen der Schüler:innen ausgerichtet ist. Zum anderen wird Lehrpersonen die Aufgabe zugewiesen, Selektionsentscheidungen zu treffen oder zumindest einen wesentlichen Beitrag (in Form von Noten oder Schullaufbahneempfehlungen) dazu zu leisten. Diese Entscheidungen können, auch wenn sie sorgfältig gefällt werden, die Schüler:innen langfristig in ihren Interessen schädigen.

Ein Problem ist, dass Beurteilungssysteme zwei Aufgaben auf einmal bewältigen sollen. Das moralische Hauptproblem ist jedoch, wie mir scheint, dass die Aufgabe, selektionsrelevante Beurteilungen abzugeben, für die einzelne Lehrperson moralisch überfordernd ist: Angesichts der empirischen Daten, die sich auf der Ebene des Bildungssystems ergeben, scheint es kaum möglich, Selektionsentscheidungen zu treffen, die fair und vor allem im Interesse jedes einzelnen Schülers und jeder Schülerin sind.

Amt für Mittelschulen (2024). *Projekt «Gymnasium der Zukunft» Gesamtbericht Phase 2*. Kanton St. Gallen.

Amt für Volksschule (2020). *Handreichung Schullaufbahn*. Kanton St. Gallen.

Hupka-Brunner, S. & Meyer, T. (2021). Effekte von (bildungs-)institutionellen Rahmenbedingungen und familiären sowie individuellen Ressourcen im Jugendalter auf den weiteren schulischen und beruflichen Lebensverlauf. Befunde aus der TREE-Studie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 67(5), 703–720.

Hupka-Brunner, S., Meyer, T., Stalder, B. & Keller, A. (2011). PISA-Kompetenzen und Übergangswegen. Ergebnisse aus der Schweizer TREE-

⁴ Allerdings sind 86% der Schweizeri:nnen der Auffassung, dass das Bildungssystem einigermaßen chancengerecht ausgestaltet ist (Zimmermann & Becker, 2023, S. 168),

- Studie. In E. Krekel & T. Lex (Hrsg.), *Neue Jugend, neue Ausbildung?* (S. 173–188). Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Kronig, W. (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs*. Haupt.
- Wampfler P. & Nölte, B. (2021). *Eine Schule ohne Noten. Neue Wege zum Umgang mit Lernen und Leistung*. Hep.
- Xu, Q. (2024). *Die Bedeutung von Selbstbestimmung, wenn Schulnoten alles entscheiden. Eine kognitive Analyse an der Kantonsschule Sargans* (Maturaarbeit). Kantonsschule Sargans.
- Zimmermann, B. & Becker, R. (2023). Die Sozialstruktur der Bildungsvorstellungen in der Schweiz. *Swiss Journal of Sociology*, 49(1), 153–177.