

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 63 (1976)
Heft: 3

Artikel: Sinn und Unsinn der Noten
Autor: Grissemann, Hans
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-526022>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 30.03.2025

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

sah sie auf weiteste Sicht heranmarschieren. Es hat auch genügend Leute gegeben, die laufend die Entwicklung beobachtet und signalisiert haben. Die heutige Lage kann daher nicht als Schicksalsschlag bezeichnet werden; sie geht vielmehr auf ein schwer entschuldbares Versagen zurück.

Was haben wir daraus zu lernen: Trotz der noch fehlenden Bundeskompetenz (Bildungsartikel!) muss die Angebotsberechnung auf eidgenössischer Ebene intensiviert werden. Und es muss eine gesamtschweizerische Bildungspolitik und Bildungsstrategie geben, die auch die Massnahmen überwacht. Das gilt übrigens – man kann es nicht genug betonen – nicht nur für die Hochschulen, sondern auch für die Berufs- und für die Spezialausbildung.

Was die Rezession uns sagen möchte

Die Rezession lehrt uns, über den Zusammenhang zwischen der gesamten Bildung und dem wirtschaftlichen Gedeihen unseres Landes nachzudenken: Es erweist sich dabei, dass kleinliche und panische Reaktionen gefährlich sind, vor allem wenn man

aufgrund ausländischer Schwierigkeiten falsche Analogieschlüsse zieht.

Es zeigt sich aber auch, dass Leute mit einer möglichst umfassenden Ausbildung und Bildung gegen die Arbeitslosigkeit widerstandsfähiger sind.

Schliesslich stellt sich mit aller Deutlichkeit die Frage, ob nicht gerade das Erlebnis einer Wirtschaftskrise dem einzelnen bewusst machen muss, wie unentbehrlich für ihn die Bildung (auch die Erwachsenenbildung!) ist. Ein demokratischer Staat wie die Schweiz hat mit grösster Sorgfalt dafür zu sorgen, dass sich jeder junge Mensch gemäss seinen Anlagen und seiner Neigung entfalten kann. Bildung ist die Basis, auf der unsere Gemeinschaft, unsere Wirtschaft und unsere Demokratie aufzubauen hat.

Freilich – das zeigt sich überdeutlich –, der Staat wird in naher Zukunft dem einzelnen den Kampf um den idealen oder wünschbaren Arbeitsplatz nicht abnehmen können.

Hat also die Schweiz ihr Bildungswesen in den letzten zwanzig Jahren euphorisch entwickelt? Die Antwort ist ein klares Nein. Es sind Fehler gemacht worden, aber das Ziel war richtig.

aus: «Vaterland» Nr. 13/76

Sinn und Unsinn der Schulnoten

Hans Grisseemann

Der Erziehungswissenschaftler, der sich um die Praxis bemüht, muss sich heute eingestehen, dass die Leistungsbeurteilung und Notengebung einer der am wenigsten gesicherten Teilfähigkeiten des Lehrverhaltens ist. Viele Lehrer sind sich der Fragwürdigkeit und Schwierigkeiten mindestens ahnungsweise bewusst. Zu viele flüchten zur Entlastung in starre Beurteilungsschemata; andere resignieren, versuchen der Notengebung ihr Gewicht zu nehmen, sehen aber noch keine Wege zu einer pädagogisch sinnvollen Objektivierung der Leistungsbeurteilung. Eine Flucht aus der Verantwortung der Leistungsbeurteilung mit Hinweisen auf die viel wichtigere Erziehungsarbeit in der Schule und der Abqualifikation der Evaluation mit Ausdrücken wie Intellektualisierung, Leistungsprinzip und Notendruck

ist gerade erzieherisch fragwürdig. Solche Aussagen lassen häufig die Einsicht vermissen, dass im gut organisierten Lern- und Leistungsbetrieb bedeutsame *erzieherische* Möglichkeiten liegen und dass Leistungsbeurteilung eine Grundbedingung erfolgreichen Lernens ist. Die *Schüler* verlangen und brauchen eine Orientierung über ihre Schulleistungen. Leistungsorientierung ist immer *Motivationsgrundlage* für weiteres Lernen. Wahrgenommene Leistungslücken können Anstrengungen zur Komplettierung der Lernprozesse bewirken. Wahrgenommener Erfolg kann die Motivation zum Vollbringen weiterer Lernprozesse bedeuten. Auch der *Lehrer* braucht eine Kontrolle der Lernleistungen zur weiteren Organisation des Lehrens. Er kann feststellen, wo weitere Lehrbemühungen anzusetzen sind und ob

die Grundlagen zum Aufbau weiterer Lehr- und Lernprozesse jeweils erreicht worden sind. Lernen ohne organisierte Lernkontrolle schliesst Lernerfolge nicht aus, bedeutet aber Zufallslernen und dürfte gerade schwächere Schüler benachteiligen. Sorgfältige Leistungsbeurteilung ermöglicht dem Lehrer gezielte Bemühung um Schüler mit Lernschwierigkeiten. Meine Überlegungen gliedern sich in drei Teile:

- I. Zur Problematik der Lernzielorientierung der Schulnoten
- II. Zur Problematik der Objektivität der Schulnoten
- III. Vorschläge zur Verbesserung der Bewertungspraxis

I. Zur Problematik der Lernzielorientierung in der Benotung

Im Rahmen einer Zürcher Dissertation über die Soziolinguistik der Kindersprache* hat Käppeli in einer 6. Primarklasse in Luzern Aufsätze schreiben und sie durch Lehrer beurteilen lassen. Ich lege die beiden Aufsätze vor, die von 2 Italienerkindern in der gleichen Klasse geschrieben wurden. Die Aufsatzthemen wurden vom Lehrer vorgeschlagen, von den Schülern frei gewählt und in derselben Stunde geschrieben.

Zwei Schüleraufsätze

Marcel: Ich bringe das Zeugnis heim

Der Lehrer sagt zu uns: Ich teile die Zeugnisse aus.» Die meisten bekommen Herzklopfen, und ich stecke auch darunter. Der Lehrer sitzt hinter dem Pult und ruft eins nach dem andern auf. Plötzlich ertönt Lehrers parteiische stimme Marcel M. Ich bekomme es mit der angst. Als ich am Pult wahr reichte mir der Lehrer das Zeugnis. Ich kam im einen Schritt entgegen und nahm dem Lehrer die Note aus der Hand. Der Lehrer sagte über die Note kein wort, er sagte nur noch: «Einen Schönen Sonntag.» Aber ich hörte es nur mit einem Ohr, den ich war schon aus dem Zimmer und schaute die Note an. Ich wahr ganz und gar nicht mit mir zufrieden. Ich sagte zu Ahrtur, Mauro, Sergio und Hansruedi: «Kommt wir gehen nach Hause.» Die andern retteten viel zeug, aber ich hörte nicht zu, den ich wahr mit dem getanken was Mutter und Vater sagen würden, wenn sie diese Note zu bekämpfen sehen. Zu Hause sagte ich es nur der Mutter das wir die Noten

haben. Aber ich zeigte ihr die Note nicht. Als ich am Samstag Abend schlaffen ging, und am Sonntag mit einem sauren Gesicht aufstand, hörte ich wie Vater und Mutter in der Küche wahren. Ich ging zu ihnen und sprach: «Guten Morgen.» Sie sagten: «Danke gleich falls.» Die Mutter sagte: «Komm zeig uns die Note, wir haben jetzt dafür zeit. Ich bekam ein fürchderliches Herzklopfen. Ich holte sie und zeigte es ihnen. Sie schauten sie an und sagten: «Jetzt heisst es noch und nochmals lehren. Ich nahm die Note entgegen und ging ins Zimmer. Ich war ein bischen berugt, den ich dachte es gebe einen streit zwischen Vater und Sohn.

Sergio: Gedanken an Weihnachten

Jahr um Jahr vergeht, und wir feiern das fröhliche Weihnachtsfest, worauf alle Kinder bangen: Aber nicht in allen Ländern wird das Fest gefeiert. Wenn man denkt, in Vietnam der Krieg, das üble Spiel mit dem Tod und noch Weihnachten feiern, wenn man nie weiss ob sein Vater noch lebt oder tot auf dem Kampfplatz liegt, vergeht die Lust zu feiern, miteinander plaudern und frohe Weihnacht wünschen.

Bei, uns geht es ganz anders zu. Wir sitzen in Gesellschaften zusammen, die Väter paffen an ihrer Pfeife, während Mütter und Kinder die Baumkerzen anzünden und Geschenke verteilen, hört man immer wieder die Rufe: «Das wäre doch nicht nötig.» «Oh, wie entzückend.» «Das kann doch nicht wahr sein.» «Oh, ich danke dir.» Das sind deutliche Zeichen der Freude.

Wie sollen nun diese Aufsätze bewertet werden? Ich versuche zu zeigen, dass diese Benotung mit der Lernzielorientierung zusammenhängt. Allerdings ist in den meisten Schulen der Lernzielhorizont aus verschiedenen Gründen dermassen festgelegt, dass sich in der Regel nicht Bewertungskonflikte einstellen, wie ich sie nun in Ihnen zu erzeugen versuche.

Zur Beurteilung können wir uns vorerst an eine *sprachsystem-immanente Ebene* halten, auf der sich die beiden Aufsätze vergleichen lassen. Wir berücksichtigen dabei zuerst

- die Orthographie
- die Interpunktion
- die Grammatik bzw. die syntaktischen Konstruktionen.

Dies ist die oberflächlich-sprachsyntaktische Beurteilung, die in unserem Schulsystem immer noch dominierend sein dürfte. Auf dieser Ebene fällt der Vergleich der beiden

* Rolf Käppeli, Zur Soziolinguistik der Kindersprache, 1974, S. 113 f.

Aufsätze sehr einseitig aus. Marcells Schilderung enthält rund 30 solcher Fehler, die Fehlerzahl in Sergios Arbeit ist zehnmal kleiner. Käppelis Erhebung unter Lehrern ergab für Marcells Arbeit einen Schwerpunkt der Benotung um 3–4 und 4, Sergios Aufsatz einen solchen von 5 und 5–6.

Auch die bei vielen Lehrern übliche Praxis, eine nach Inhalt und Form getrennte Qualifizierung vorzunehmen, bewahrt nicht davon,

- dass die oberflächlich syntaktischen Normverstösse einen halo-Effekt ausüben können auf die inhaltliche Beurteilung, d. h. dass die inhaltliche Beurteilung von der ersten Beurteilung beeinflusst wird;
- dass der entsprechende sprachnormative Druck der Öffentlichkeit die Lehrer auf diesen ersten Beurteilungsgesichtspunkt fixiert;
- dass in der inhaltlichen Beurteilung die sprachpragmatischen Aspekte zu wenig ausgeschöpft werden.

Wenden wir uns der zweiten Beurteilungsebene zu, nämlich der *sprachpragmatischen*, d. h. der Ebene des sprachlichen Handelns. Wie sind die beiden Aufsätze zu beurteilen, wenn wir sie daraufhin überprüfen, wie weit es den Schülern gelingt, sich sprachlich *handelnd* zu verhalten? Wenn die Forderung der sprachlichen Kommunikationsfähigkeit zu den Bildungsabsichten eines Schulsystems gehört und auch lehrplanmässig fixiert ist und entsprechende konkrete Lernziele festgelegt werden, kann sich eine ganz andere Aufsatzbeurteilung einstellen. Man kann sagen, dass jede sprachliche Kommunikation einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt aufweist. Der sprachlich Handelnde kann in bezug auf den *Inhaltsaspekt* eine *Objektinformation* abgeben und hinsichtlich des *Beziehungsaspekts* *Informationen* über die *zwischenmenschlichen Beziehungsformen* ausdrücken. Wenn die Schule bildungsmässig die Tiefendimension der Sprache erfassen möchte, müssten auch Lernziele ausdetailliert werden, die sich auf den Beziehungsaspekt der Sprache ausrichten. Der Sprache könnten dann etwa u. a. folgende Funktionen zugeordnet werden:

- Fähigkeit, seine eigene Situation in zwischenmenschlichen Beziehungen sprachlich adäquat zum Ausdruck zu bringen.
- Fähigkeit, die von andern Menschen abgegebenen Informationen über ihre Situation zu verstehen.
- Fähigkeit, in zwischenmenschlichen Konfliktsituationen sprachliche Mittel zur Konfliktbearbeitung einsetzen zu können.
- Fähigkeit, mit sprachlichen Mitteln Probleme im zwischenmenschlichen Bereich aufzuzeigen.
- Fähigkeit, in Arbeitsgruppen unter der Voraussetzung der bereits genannten Fähigkeiten kooperieren zu können.

Es steht jetzt nicht zur Diskussion, mit welchen Methoden solche Lehrziele erreicht werden können. Es sei nur darauf hingewiesen, dass das soziale Rollenspiel zu solchen Methoden gehört, wie auch die Betrachtung des zwischenmenschlichen Geschehens in der Klasse, also gruppendynamische Reflexionen, die angepasst sind an das Niveau der Schüler. Betrachten wir nun die beiden Aufsätze vom sprachpragmatischen Gesichtspunkt aus, in Anlehnung an Käppelis Interpretation (a. a. O. S. 117 f.).

Inwiefern verhält sich Marcel sprachlich handelnd?

Marcel beobachtet den Lehrer. Er zitiert seine Worte, beschreibt dessen Standort und den Klang der Stimme. Er zeichnet gleichsam *minutiös* den Übergabeakt des für ihn so wichtigen Dokuments: «Als ich am Pult war ... einen Schritt entgegen ... aus der Hand ... kein Wort ... nur noch ...» Marcel *beobachtet sich selbst* in bezug auf seine Schulkameraden, er denkt besorgt an den zu erwartenden Konflikt mit den Eltern. Er schildert wiederum *minutiös*, die Stimmungssituation abtastend, wie er das Zeugnis den Eltern langsam und vorsichtig übergibt: «sagte ich es nur der Mutter ... zeigte ... nicht ... saures Gesicht – fürchterliches Herzklopfen ... jetzt heisst es ...» Die beiden Handlungshöhepunkte sind durch zwei ausgesprochen gefühlsbetonte Sätze markiert: «Ich bekomme es mit der angst.» – «Ich bekam ein fürchterliches Herzklopfen.» Die Schilderung schliesst mit einer Selbstbeobachtung: seine Angst vor einem bevorstehenden Konflikt war überflüssig gewesen. Er hat die Situation «bewältigt», indem

er den Übergabeakt vorsichtig vorbereitet oder falsch eingeschätzt hatte. Was Marcel in seinem Text sprachlich-handelnd leistet, ist eine sorgfältige Beschreibung einer für ihn stark gefühlsgeladenen Situation. Durchaus selbstkritisch analysiert, das heisst zerlegt er einen eigenen Konflikt in seine Teile. Das absolut erlebte Wertkriterium, das zu seiner Selbstbetrachtung dient, das Zeugnis, kann er nicht relativieren, weil es für ihn existentielle Bedeutung hat. Die Noten sind für ihn der zeichenhafte Lohn seiner Leistung. So muss sich Marcel als Versager erfahren: «Ich wahr ganz und gar nicht mit mir zufrieden.» Seine Bestätigung liegt einzig in der Feststellung, dass sein taktisches Vorgehen einen etwas mildernden Effekt auf die negative Leistungsbeurteilung hatte. Im übrigen dominiert die Angst vor Sanktionen, die ihn treffen können: wahrlich kein sehr günstiges Lern- und Erziehungsklima. Die sprachlichen Mittel, die Marcel für seine Schilderung braucht, halten sich ans Konkrete. Konsequenter orientiert er sich an optisch, akustisch und gefühlsmässig Wahrnehmbarem. Da können wir zum Vergleich an Sergios Aufsatz anknüpfen.

Sergios Thema bewegt sich äusserlich auf höherer Abstraktionsebene: «Gedanken an Weihnachten». Entsprechend allgemeiner sind die sprachlichen Formulierungen: «Jahr um Jahr . . . vergeht . . . alle Kinder . . . alle Länder . . . wenn man nie weiss . . .» In der Regel wird der höhere Abstraktionsgrad einer sprachlichen Äusserung – das haben viele soziolinguistische Untersuchungen gezeigt – wertmässig als bessere Leistung eingestuft. Dies wohl deshalb, weil der traditionelle Intelligenzbegriff sich stark an der Fähigkeit der Generalisierung und Zuordnung misst.

Ob dieser scheinbar erhöhte Abstraktionsgrad nun wirklich der natürlichen und ehrlichen Sprache Sergios entspricht, lässt sich, ohne dass man den Knaben kennt, kaum ausmachen. Immerhin stützt man bei der ersten Lektüre, mit welcher eingeschliffenen Wendungen der Knabe sich ausdrückt. Die Grenze zwischen Klischee, angehört und eigenständiger gedanklicher Produktion ist unklar.

Eines lässt sich sicher sagen: Sergios Sprache enthält Wendungen aus einer gesell-

schaftlich anerkannten und etablierten Ausdruckswelt: «Wir feiern das fröhliche Weihnachtsfest . . . wenn man denkt . . . das üble Spiel mit dem Tod . . . wir sitzen in Gesellschaften . . . Väter . . . Mütter . . . Kinder . . . Zeichen der Freude». Ohne Zweifel enthält der zweite Aufsatz auch eine gewisse Originalität mit den Aussprüchen am Schluss.

Inwiefern handelt Sergio sprachlich?

Er beschreibt zunächst einen allgemeinen Zeitablauf, währenddem sich weltweit eine gesellschaftliche Konvention, das Weihnachtsfest, wiederholt. Sergio erwähnt einen allgemeinen Grund, den Krieg, der die Realisierung der Konvention verhindern kann. Er beschreibt die Konsequenzen, die ein solches Ereignis für die Gefühle der betroffenen Menschen nach sich zieht. Von diesem Hintergrund hebt er unsere «ganz anders» sich abspielende zufriedene Welt ab. Bei uns paffen die Väter an ihrer Pfeife, die Mütter und Kinder zünden Kerzen an und verteilen Geschenke. Dort die dunkle, hier die helle Welt. Sergio lobt und bestätigt indirekt seine unmittelbare Erfahrungswelt und Gegenwart. Die «Gedanken an Weihnachten» haben ihn nicht dazu verleitet, seinen eigenen Erfahrungsbereich kritisch zu überdenken. Er spricht die bekannte Sprache, die Sprache, die er gelehrt wird.

In der Terminologie handlungstheoretischer Sprachtheorie hiesse das: Sergio reagiert auf die stark prestigegebundenen Sprachformen. Er verhält sich sprachlich mehr als er handelt. Anders ausgedrückt: er weiss oder spürt vielmehr, dass er bei diesem Sprachverhalten keine wesentlich negativen Sanktionen zu gewärtigen hat. Die Problemstellung trifft ihn sicher nicht existentiell.

Marcel's Sätze sind anders motiviert. Es geht ihm um die sprachliche Formulierung eines echten Problems, das er erlebt und wieder erleben wird. Er bringt sein eigenes Subjekt wesentlich stärker ins Spiel, als dies Sergio vermag. Die Übergabe des Zeugnisses ist der Höhepunkt eines Konfliktes, in dem er und seine Kameraden mehr oder minder ständig drin stecken: Die Angst vor den Noten.

Bis dahin haben wir Käppelis einleuchtende Interpretation übernommen. Würde die sprachlich-pragmatische Leistung benotet,

müsste man Marcells Arbeit mit 5–6 bewerten. Die gute sprachliche Formulierungsleistung bei Sergio, der Ansatz zu Originalität am Schluss würde wahrscheinlich eine 5 rechtfertigen, auch wenn die konventionelle Darstellung, die Klischeetendenz in der sprachpragmatischen Beurteilung nach unten zieht.

Wie sollen jetzt die beiden Aufsätze in der Berücksichtigung der *beiden* Dimensionen beurteilt werden? Ist es richtig, die Oberflächenstruktur der Sprache und die sprachpragmatische Leistung zu je 50 Prozent zu verrechnen, oder sollen andere Gewichtungen vorgenommen werden? Wir wollen hier diese Diskussion abbrechen. Ich wollte zeigen, dass die Notengebung lernzielabhängig ist, dass aber mit den Noten jeweils nicht angegeben wird, auf welche Lernziele sie sich beziehen. Was kann denn der Ausenstehende mit solchen Noten überhaupt anfangen? Lehrer haben sich immer wieder dafür eingesetzt, dass die Bewertung durch Ziffern ergänzt oder ersetzt wird durch eine sprachliche Beurteilung, durch einen Schulbericht. Viele Versuche in dieser Richtung sind gescheitert, da durch die sprachliche Darstellung die Leistungsorientierung noch unklarer wurde als bei der Angabe der Leistungsposition durch eine Ziffer. Um solche Berichte wirklich zu verstehen, müsste man den jeweiligen Code des beurteilenden Lehrers kennen. Schulberichte wären aber erst sinnvoll, wenn sie sich genau auf Lernziele, die konkret dargestellt würden, beziehen. Statt einer Pauschalnote für Deutsch oder auch in Ergänzung zu einer solchen Note könnte dann im Bericht festgehalten werden:

- Orthographieleistungen mit Angabe von vorhandenen Lücken
- Protokollierleistungen
- Kommunikationsleistungen in Gruppenarbeiten
- Literarische Kenntnisse
- Leistungen im Ausdruck der Beobachtung und Erfassung von Gegenständen und Vorgängen.

Die Leistungen in diesen verschiedenen Bereichen könnten dann beliebig konkretisiert werden.

Ich habe versucht, die Problematik der Lernzielorientierung bei der Leistungsbeurteilung

am Beispiel des Deutschunterrichtes aufzuzeigen. Sie gilt mehr oder weniger für alle Fächer, weniger für den Rechenunterricht, der in enger Anlehnung an ein Lehrmittel erfolgt; sicher im gleichen Masse für Realienfächer, für den musischen Unterricht, für den Sportunterricht. Was verbirgt sich hinter einer Heimatkundenote? Speicherarbeit des Gedächtnisses, selbständiges, «forschendes» Erarbeiten an Gegenständen, Anwenden oder Reproduzieren, handelnd-pragmatische Aktivität mit technischen Vollzügen, mitmenschlich kommunizierende Aktivität in der Erarbeitung von Wissen in Interviews und in der Verarbeitung in Arbeitsgruppen?

II. Zur Problematik der Objektivität der Schulnoten

Wir wenden uns jetzt der Normproblematik der Notengebung zu, d. h. dem *Objektivitätsproblem*.

In der lernzielorientierten Betrachtung ist die Beurteilung der Rechenleistung weniger problematisch erschienen. Wie steht es mit der Normproblematik etwa im Rechenunterricht? Wir nehmen an, ein Lehrer führe nach Behandlung des Bruchrechnens mit ungleichnamigen Brüchen eine grössere Prüfung durch, in welcher folgende Aufgabentypen vorkommen:

- Erweitern, Kürzen, Gleichnamigmachen
- 4 Grundoperationen mit ungleichnamigen Brüchen
- angewandte Aufgaben, in welchen mindestens 2 Grundoperationen verwendet werden müssen.

Die Prüfung bestehe aus 60 Rechnungsaufgaben; die Reihenfolge der Aufgabenlösung sei den Schülern freigestellt.

Eine bei Lehrern häufig festzustellende Technik ist die feste proportionale Zuordnung von *Leistungsintervallen* und *Notenintervallen*. Die Anwendung dieser Technik sieht in unserem Beispiel folgendermassen aus: 1 ist in unserem Notensystem die Minimalnote, die auch für Nulleistungen gegeben werden muss. Es ergäben sich daher bis zur Note 6 fünf Notenintervalle. Bei 60 Rechnungen und einer damit erreichten Maximalpunktzahl von 60 ergibt sich ein Leistungsintervall von 12 Punkten.

Leistungen um 12 Punkte ergeben eine 2
 Leistungen um 24 Punkte ergeben eine 3
 Leistungen um 36 Punkte ergeben eine 4
 Leistungen um 48 Punkte ergeben eine 5
 Leistungen um 60 Punkte ergeben eine 6
 Diese Skala lässt sich zu einer Halbnoten-
 skala differenzieren, die dann vielleicht so
 aussieht:

A. Skala mit proportionaler Zuordnung von Leistungs- und Notenintervallen

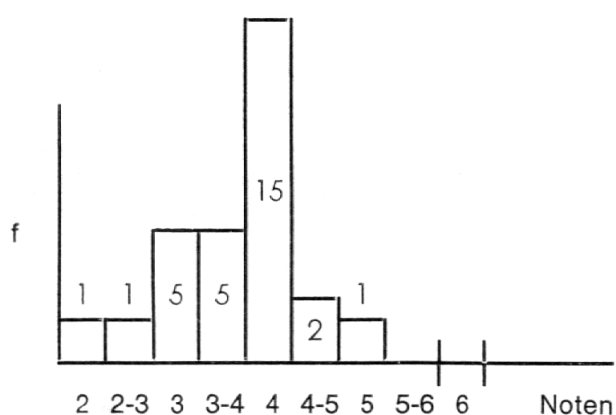
Punkte	Note
57 – 60	6
51 – 56	5–6
45 – 50	5
39 – 44	4–5
33 – 38	4
27 – 32	3–4
21 – 26	3
15 – 20	2–3
9 – 14	2
3 – 8	1–2

Es ist nun möglich, dass sich in einer Klasse mit 30 Schülern folgendes Verteilungsbild zeigt:

B. Verteilung in einer Schulklasse nach Skala L

P	f	Note
57 – 60	0	6
51 – 56	0	5–6
45 – 50	1	5
39 – 44	2	4–5
33 – 38	15	4
27 – 32	5	3–4
21 – 26	5	3
15 – 20	1	2–3
9 – 14	1	2

P=Punkte, d. h. Anzahl der gelösten Aufgaben
 f = Frequenz, d. h. Anzahl der Schüler



Es handelt sich dabei statistisch gesehen um eine Verteilung mit einem Deckeneffekt. Das heisst: Die meisten Schüler bleiben bei der Schwelle von 33–38 Punkten hängen, die besseren Schüler haben wenig Möglichkeiten, sich weiter zu entfalten. Nur 3 Schüler kommen über 38 Punkte und nach dem Schlüssel dieses Lehrers über die Note 4.

Eine solche Verteilung ist verschieden interpretierbar. Welche Gründe können dazu geführt haben?

Zu wenig ausschöpfender Unterricht, zu hoher Schwierigkeitsgrad eines grösseren Teils der Aufgaben, wobei ein grosser Teil relativ leicht ist, zu geringe Anstrengung der Schüler, unregelmässige Begabungsverteilung in der Klasse mit relativ viel weniger intellektuell begabten Schülern?

Nehmen wir einmal an, der Unterricht des Lehrers sei gediegen, das Lehrer-Schüler-Verhältnis gut, die Lernmotivation gesichert und die Begabungsverteilung regelmässig. Dann verbleibt als bedingende Variable für die rechtsschiefe Verteilung der etwas zu hohe Schwierigkeitsgrad eines grösseren Teils der Aufgaben, mit zu wenig etwas schwierigeren Aufgaben, die von den besser begabten Schülern auch noch bewältigt werden könnten. Sind dann diese Noten objektiv und gerecht? Bei einem anderen Schwierigkeitsgrad könnte sich ein ganz anderes Verteilungsbild und eine ganz andere Notenverteilung ergeben. Es leuchtet ein, dass eine starre, vorgegebene Notenskala nie zu objektiven Noten führen kann. Je nach Schwierigkeitsgrad ergeben sich andere Noten bei gleichem Einsatz der Schüler und gleichen unterrichtlichen Bemühungen des Lehrers. Wie soll aber der Lehrer den Schwierigkeitsgrad von Aufgabensammlungen immer gleichhalten können, um konstante Benotungsbedingungen mit einer starren Intervallskala zu sichern? Vorgegebene starre, proportionale Intervallskalen sind mathematisch unsinnig, kommen aber heute immer noch vor, beispielsweise bei der Benotung von Diktaten. 0/1 Fehler=6, 2/3 Fehler=5–6, 4/5 Fehler=5, 6/7 Fehler=4–5, usw. Solche Skalen werden gelegentlich ohne Bedenken bei verschiedenen langen Diktaten und verschiedenen Häufungen von Rechtschreibschwierigkeiten angewandt.

Viel verbreiteter und sachlich gerechtfertigter ist die *Skalierung nach vollbrachter Leistung anhand des Streuungsbildes in der Klasse*. Man sucht das *arithmetische Mittel* der Klasse oder die am häufigsten vorkommende Leistung, bewertet diese mittlere Leistung mit 4–5 und stuft davon bis zu den Extremen in meistens gleichen Intervallen ab. Dies würde für das vorher erwähnte Beispiel vielleicht folgendermassen aussehen (ich bleibe zur Berechnung bei der vorher fingierten Grobverteilung in den Intervallstufen):

C. Skalierung ausgehend vom Klassenmittel

	P	F	Noten nach L	neuer Ansatz
	10	1	2	
	18	1	2–3	
	21	1		
	24	2	3	
	26	2		
	27	2		
	30	1		
	32	2		▲
	33	2		↑
Arithmet. Mittel	34	3	4	4–5
	35	4		↓
	36	3		
	37	2		▼
	38	1		
	39	1		
	43	1	4–5	
	48	1	5	6 !

Das arithmetische Mittel ergibt 34 Punkte und würde mit 4–5 bewertet. Nach dem vorherigen Bewertungssystem gab es dafür eine 4. Wir verzichten darauf, eine Skalierung im einzelnen zu vollziehen. Sicher ist, dass der Lehrer, der nach dieser Methode verfährt, zu ganz anderen Noten gelangt als der erste. Die Maximalleistung von 48 Punkten erhält wahrscheinlich eine 6 – vorher eine 5. Der Unterschied ergibt sich, weil der erste Lehrer nur geneigt ist, eine 6 zu geben für eine von ihm theoretisch vorgegebene ideale Maximalleistung, nämlich für eine fehlerlose Leistung. Der zweite Lehrer gibt die 6 nicht für die fehlerlose Leistung, sondern für die beste Leistung, die unter der Voraussetzung eines ungestörten Lern-

betriebes und unter normalen motivationalen Voraussetzungen vollbracht worden ist. Der erste Lehrer kann mit seiner starren Konzeption vollkommen über die Möglichkeiten und Anstrengungen hinwegsehen. Aber auch die zweite Bewertungsmethode, die sich an der Streuung in der Klasse ausrichtet, ist nicht objektiv und anfechtbar. Die Note des einzelnen Schülers ist nicht nur von der Leistungsverteilung abhängig, sondern auch von der Zusammensetzung der Klasse. Es könnte doch zutreffen, dass in einer Klasse mit begabteren Schülern, oder mit einer grösseren Zahl von gut und sehr gut begabten Schülern der Mittelwert bei 39 Punkten liegt und eine 4–5 gibt. Aber in einer andern Klasse mit einem bedeutend tieferen Klassenmittel, z. B. von 34 Punkten, könnte diese Leistung eine 5 bringen. Umgekehrt könnte ein Schüler, der in einer schwachen Klasse eine Spitzenleistung mit 5–6 vollbracht hat, mit genau der gleichen Leistung (gleich viel richtig gelöste Aufgaben) in einer leistungsstärkeren Klasse im Mittelfeld liegen und mit 4–5 bewertet werden.

Wir sehen, dass beide bisher benannten Benotungstechniken *Objektivitätsmängel* aufweisen. Die Technik der vorgegebenen Skala mit proportionalen Punkt- und Notenintervallen bewirkt eine Abhängigkeit der Noten vom Schwierigkeitsgrad der Aufgaben. Leichtere Prüfungen führen zu besseren, schwierigere Prüfungen zu schlechteren Noten. Die Technik der Mittelwertbestimmung und davon ausgehender nachträglicher Skalierung erbringt wohl Noten, die recht gut die Leistungsposition in der Klasse angeben. Aber die Noten sind abhängig vom Klassenzuteilungsschicksal. Wer mit einer gleichen Leistung in einer besseren Klasse ist, bekommt eine schlechtere Note, als wenn er in einer schlechteren Klasse wäre. Diese Tatsache ist aber bedenklich bei Noten, die für die Schullaufbahn entscheidend sind, bei Noten, die für die Promotion und den Übertritt an höhere Schulen zählen.

Was ist zu tun? Resignieren? Bis jetzt ist ein etwas düsteres Bild der Notengebungspraxis gemalt worden. Es soll nun doch etwas aufgehellt werden. Der Lehrer, der sich der Technik der Mittelwertbestimmung bedient und während Jahren Erfahrungen mit ver-

schiedenen Klassen gesammelt hat, weiss um die Variable der Klassenzusammensetzung und wird bei sogenannten guten Jahrgängen seinen Massstab etwas mildern, im gegenteiligen Fall etwas verschärfen. Damit leistet er einen Beitrag zur Objektivierung. Aber dieses Korrektiv ist erst dem erfahrenen Lehrer möglich und stellt eine Abschätzungsmethode dar, die etlichen Fehlerquellen unterworfen ist.

Wir kennen aber heute glücklicherweise doch einige Methoden zur Verbesserung der Leistungsbewertung. Damit gehen wir zu

III. Vorschläge zur Verbesserung der Bewertungspraxis

1. Vorschlag: Klasseninterne kleine *Lernkontrollen* sollten häufig durchgeführt, aber nicht benotet werden. Es handelt sich dabei um die Technik der sogenannten Lernzieltests. Ich zeige das Vorgehen an zwei Beispielen:

Eine vierte Klasse hat im Sprachunterricht die Grossschreibung abstrakter Substantive erlernt – ohne dabei den grammatikalischen Begriff zu erlernen. Schüler und Lehrer haben nun die Möglichkeit festzustellen, ob nach der Einführungslektion und den anschliessenden Übungen eine Fertigkeit im Erkennen der Substantive bzw. zur Grossschreibung besteht. Der Lehrer führt einen Lernzieltest der folgenden Art durch:

In einer Sammlung von 16 bis 20 Sätzen, die den Schülern in Kleinschreibung vervielfältigt abgegeben werden, sollen die Schüler bei den Hauptwörtern die Grossbuchstaben setzen (oder evtl. die Hauptwörter heraus schreiben und sie dabei gross schreiben). Im Text sind 15 konkrete und 20 abstrakte Substantive. Wer 32 der 35 Substantive erkennt, hat den Lernzieltest bestanden. Die Anzahl 32 ist eine Setzung des Lehrers, in welcher er sein Anspruchsniveau bekannt gibt. Dieses muss sich allerdings auf die Kenntnis seiner Klasse beziehen.

A. Lernzieltest: Grossschreibung abstrakter Substantive

1. Gegenstand

16 Sätze

vervielfältigte Blätter

Kleinschreibung

enthalten 15 konkrete und 20 abstrakte Substantive

2. Endverhalten

bei den Substantiven die Grossbuchstaben setzen

3. Bedingungen

keine Benützung von Büchern und Heften

4. Limite

32 von 35 richtig ohne Zeitbegrenzung

In einer Klasse mit 32 Schülern ergibt sich nun vielleicht folgende Verteilung: 27 Schüler haben 32 und mehr richtige Lösungen, haben den Lernzieltest also bestanden. 2 Schüler haben 30 Lösungen, je einer 21, 15, 14. Der Lehrer weiss jetzt, dass 27 Schüler gut gelernt haben, 2 Schüler sind sehr nahe bei seiner Leistungslimite, 3 Schüler haben offensichtliche Schwierigkeiten. Er hat nun die Möglichkeit, gezielt vorzugehen. Mit den 2 Schülern mit geringen Schwierigkeiten wird er die Lösungen noch einmal durchgehen, die Fehler besprechen, die gemacht worden sind und ihnen eine zweite, etwas kleinere Bewährungsprobe vorlegen. Mit den 3 Schülern mit besonderen Schwierigkeiten wird er vielleicht in der Nachhilfestunde, die in sein Pensum eingebaut ist, die Einführung wiederholen.

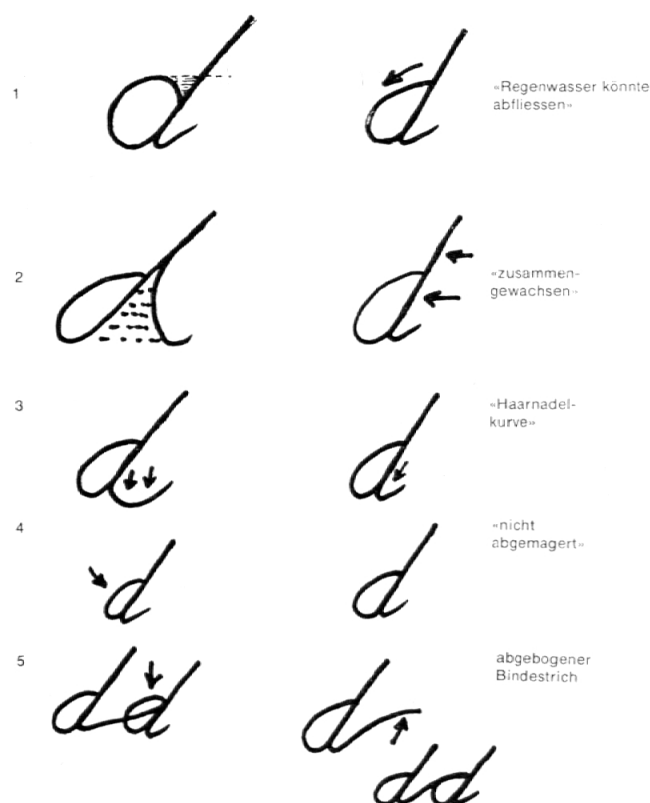
Mit vielen solchen Lernkontrollen ohne Benotung erreichen wir eine Versachlichung, eine Entemotionalisierung der Bewertung. Die Schüler können feststellen, ob ihr Lernen erfolgreich sei, oder ob noch weiter gelernt werden müsse. Der Lehrer wird darauf hingewiesen, ob noch weitere Massnahmen nötig sind. Es hat sich gezeigt, dass solche Lernzieltests bei Lernenden aller Stufen motivierend auf den Lernbetrieb wirken können und von den Lernenden sogar gewünscht werden, wenn sie deren Funktion erlebt haben.

Mit dem 2. Beispiel verbinde ich auch den *2. Vorschlag*: Die Lernkontrollen sollten möglichst so durchgeführt werden, dass der Lernende *sich selbst kontrollieren kann*. Hier könnte eingewendet werden, dass solche Selbstkontrollen doch eher für reifere, ältere Schüler in Frage kämen. Ich versuche, das Gegenteil zu beweisen.

Im Schreibunterricht sollen Zweit- oder Drittklässler das *d* erlernen. Ich zeige hier nicht, wie diese relativ komplizierte Form in

der Schreiblektion durch die Synthese verschiedener Elemente aufgebaut wird. Im Übungsbetrieb fallen dem Lehrer verschiedene Fehlerquellen auf, die er den Schülern bewusst macht, und dabei jeweils die richtige Darstellung einer Fehlform gegenüberstellt. Er sammelt dabei an der Tafel die folgende Liste von + und — Lösungen mit Markierungshilfen.

B. Merkmal-Liste für Lernziel im Schreibunterricht



Nach der Erarbeitung dieser Merkmalliste im Übungsbetrieb kann nun der Lehrer den Lernzieltest organisieren. «Schreibt jetzt 3 Linien dd. Nach jeder Linie unterstreicht ihr mit Farbstift die Doppel-d, in denen keiner der 5 Fehler vorkommt. Wer in jeder Linie 7 gute dd geschrieben hat, hat das Ziel erreicht und zeigt mir das Heft. Derjenige, dem es noch nicht gelungen ist, fährt weiter bis er 3 Linien mit 7 guten dd hat.»

Nur am Rande sei hier auf die erzieherische Bedeutsamkeit von Selbstkontrolle, Selbstkritik und Korrektur durch eigenen Antrieb hingewiesen.

(Zu Lernzieltests: R. Mager, Lernziele und Unterricht, Beltz; H. Aebli, Grundformen des Lehrens, Abschnitt «Die Kontrolle des Unterrichtserfolgs», S. 179 f., Klett)

Der 3. Vorschlag: Lehrer, die an der gleichen Klassenstufe unterrichten, sollten sich zu einer gemeinsamen *Konstruktion von Prüfungen und zur Ermittlung von Notenskalen in Arbeitsgruppen zusammenschliessen*. Nehmen wir an, die vorhin erwähnte Prüfung über das Bruchrechnen sei von sechs Lehrern an ihrer 6. Klasse durchgeführt worden, nachdem die gleichen Kapitel des Lehrbuches durchgearbeitet worden sind. An der Prüfung hätten dabei 200 Schüler teilgenommen. Die Leistungen streuen zwischen 12 und 56 Punkten. Dabei ergibt sich vielleicht folgende Verteilung:

C. Frequenzliste einer Standardprüfung

P	f	cum f	P	f	cum f
12	1		35	15	112
13	1	2	36	13	125
14			37	12	137
15	1	3	38	7	144
16	2	5	39	7	151
17	2	7	40	6	157
18	2	9	41	6	163
19	3	12	42	5	168
20	3	15	43	5	173
21	2	17	44	4	177
22	4	21	45	4	181
23	4	25	46	3	184
24	5	30	47	4	188
25	5	35	48	3	191
26	4	39	49	2	193
27	5	44	50	2	195
28	6	50	51	1	196
29	6	56	52	1	197
30	7	63	53	1	198
31	6	69	54		
32	6	75	55	1	199
33	8	83	56	1	200
34	14	97			

P = Anzahl der gelösten Rechnungen

f = Frequenz, Anzahl der Schüler mit der betreffenden Punktzahl

cum f = kumulierte Frequenz, aufaddierte Frequenzen

Erfahrungsgemäss zeigen sich bei solchen Leistungsstichproben mit 200 Schülern ähnliche prozentuale Verteilungen wie dann, wenn wir einige tausend Schüler prüfen. Wir erreichen mit einer solchen Prüfung

also annähernd Normmassstäbe. Dadurch dass wir 6 Klassen und 6 verschiedene Lehrer teilnehmen lassen, ergibt sich ein Ausgleich zwischen guten und etwas weniger guten Klassen und Lehrern. Eine Leistungspositionsangabe in dieser Stichprobe entspricht also ungefähr der Leistungspositionsangabe in der Gesamtgruppe der Sechstklässler, die diesen Lernprozess absolviert haben. Dies ist ein Merkmal von Objektivität, von Normobjektivität. Die Position des Schülers wird nun also nicht in seiner Klasse, sondern in der Population, in der Gesamtgruppe aller Leistungen angegeben. Wie könnten wir nun von einem solchen Verteilungsbild in der Arbeitsgruppe der Lehrer zu einer Notenskala gelangen?

Dieser Schritt erfordert zuerst eine Absprache über die Notenverteilung in der Population. Wie häufig oder sparsam soll 6 gegeben werden, wie oft sollen 5–6 und 5 vertreten sein? Befragt man Lehrer über ihre Meinungen, können die verschiedensten Angaben festgestellt werden. Der eine gibt keine 6er, oder nur alle paar Jahre einen, der andere meint, dass etwa 10 Prozent 6er aus Motivationsgründen angemessen seien, ein anderer sagt, in der ersten und zweiten Klasse gehe er höchstens bis zur Note 5, mit der wenig stichhaltigen Begründung, dass die Schüler noch die Möglichkeit haben sollen, aufzusteigen. Ähnliche Divergenzen finden sich bei jeder Notenangabe. Dazu kommt noch, dass in einigen Kantonen 4 die Promotionsnote ist, in andern 3–4. Aus diesem Grunde soll in den Kantonen mit Promotionsnote 4 der Skalierungsvorschlag der Prüfungsreihe der Interkantonalen Mittelsufenkonferenz nicht übernommen werden. Sobald eine relativ komplexe Prüfung durchgeführt wird, die eine breite Streuung ergibt, besteht die Möglichkeit, ein symmetrisches Notenverteilungssystem anzuwenden. Lernzieltests, die auf einen engen Verhaltensbereich bezogen sind und nach sorgfältiger Einführung und Übung keine breite Streuung, sondern das erfreuliche Bild einer homogenen Klassenleistung – mit dem Hauptharst der Klasse über der vom Lehrer gesetzten Limite – ergeben, sollten nicht nach diesem System, am besten überhaupt nicht benotet werden (siehe Vorschläge 1 und 2).

Bei komplexeren Prüfungen, in welchen der Schüler mehrere erlernte Verhaltensweisen beherrschen und kombinieren soll, und in welchen auch die intellektuellen Allgemeinbegabung zum Ausdruck kommt, ist es möglich, ein symmetrisches Notenmodell anzuwenden. In der Bundesrepublik Deutschland wird heute für die Benotung in diesem Sinne im Rahmen der 6stufigen Notenskala der folgende Verteilungsschlüssel angestrebt (siehe J. Wendeler, Standardarbeiten, Verlag Beltz, S. 69):

D. Notenmodell BRD

	Populationsanteil
1=sehr gut	10 %
2=gut	23,3 %
3=befriedigend	33,3 %
4=ausreichend	23,3 %
5=ungenügend	10 %
6=volles Versagen	sehr selten, fällt aus dem Verteilungsschlüssel

In Analogie zu diesem Verteilungsvorschlag in der BRD könnten für schweizerische Verhältnisse folgende Notenverteilungsmodelle vorgeschlagen werden:

E. Vorschläge für symmetrische Notenmodelle in der Schweiz

a) Kantone mit Promotionsnote 4 (AG)		b) Kantone mit Promotionsnote 3–4 (ZH)	
3 u. w.	5 %	2–3 u. w.	5 %
3–4	10 %	3	10 %
4	20 %	3–4	10 %
4–5	30 %	4	10 %
5	20 %	4–5	30 %
5–6	10 %	5	20 %
6	5 %	5–6	10 %
		6	5 %

Eine solche Verteilung ergäbe ab Note 4 vergleichbare Noten für beide Gruppen von Kantonen. Für die Kantone mit Promotionsnote 3,5 ergibt sich eine kleine Änderung, indem der Anteil von 20 % für die Notstufe 4 in den Kantonen mit Promotionsnote 4 ausgegliedert wird in 2 Anteile zu je 10 % für Note 4 und 10 % für Note 3–4. In beiden Modellen werden 15 % der Leistungen als nicht mehr genügend bezeichnet.

Eine Arbeitsgruppe von Aargauer Lehrern könnte nun beispielsweise bei der Übernahme des 1. Verteilungsmodells in unserer Rechnungsprüfung folgende Notenskala erarbeiten:

F. Notenskala unter Berücksichtigung eines symmetrischen Notenmodells und der Frequenzliste (s. Tab. 6. Frequenzliste einer Standardprüfung, N=200)

Prozent- Anteil rang- in % stufen	cum f	Note	Punkt- wert
1- 5 5 %	10	3 u. w.	12-18
6- 15 10 %	30	3-4	19/24
16- 35 20 %	70	4	25/31
36- 65 30 %	130	4-5	32/36
66- 85 20 %	170	5	37/42
86- 95 10 %	190	5-6	43/47
96-100 5 %	200	6	48/56

Es muss betont werden, dass die Verteilung nach einem festen symmetrischen Verteilungsschlüssel nur für die Population gilt. Der Lehrer, der sich nach der Normtabelle einer Standardprüfung ausrichtet, kann feststellen, dass die Verteilung in seiner Klasse sich nicht mit derjenigen in der Population deckt. So ist es möglich, dass sich in einer leistungsstarken Klasse unter Anwendung der Normtabelle vielleicht 10 % 6 und 15 % 5-6 (statt 5 % und 10 %), in einer leistungsschwächeren Klasse 30 % 4 (statt 20 %) einstellen.

Solche Noten wären in folgendem Sinne objektiv:

1. Sie beziehen sich auf ein abgesprochenes Notenverteilungsmodell. Diese Absprache müsste aber kantonal bzw. interkantonal erfolgen, analog der Regelung in der BRD.
2. Die Noten beziehen sich auf Normen. Lehrer, deren Schüler im Rahmen einer solchen genannten Beurteilung relativ schlecht abschneiden, können sich Gedanken machen:
 - a) Ist mein Unterricht weniger fruchtbar?
 - b) Habe ich weniger begabte Schüler?

Zur Beantwortung der zweiten Frage stehen dem Lehrer heute Schulbegabungstests zur Verfügung. Ist b) auszuschliessen, bleibt ihm nichts anderes übrig, als seine unterrichtlichen Massnahmen zu überprüfen.

Nach dem ersten Eindruck möchte man ein-

wenden, ein solches Vorgehen sei kompliziert und aufwendig. Erfahrungen in Lehrerfortbildungskursen sprechen dagegen. Ein Lehrer eines Teams konstruiert in der Regel die Prüfung, vervielfältigt sie und stellt seinen Kollegen die notwendigen Exemplare zu. Jeder führt mit seiner Klasse die Prüfung durch und erstellt die Frequenztafel. Die Mehrarbeit besteht nur im Zusammentragen der Frequenzen zu einer Gesamtfrequenztafel. Die Klassenfrequenzen können telefonisch durchgegeben werden. Die Berechnung der Prozentrangstufen (7 Rechnungen) zur Bestimmung der Notenskala dauert 5 Minuten.

Etwas aufwendiger wird die Arbeit, wenn eine Aufgabenanalyse gemacht, aus der Prüfung zu leichte und zu schwere Aufgaben ausgeschieden werden und eine ausgewogene Prüfung mit einer guten Verteilung von relativ leichten (aber nicht zu leichten), mittleren und relativ schweren (aber nicht zu schweren) Aufgaben konstruiert wird. Eine solche Prüfung ergibt dann eine schöne Streuung und differenziert klar unter den Schülern. Dies ist aber der erste Schritt zur Erarbeitung eines Schulleistungstests. Auch solche Arbeiten würden sich lohnen. Prüfungen, die auf diese Art und Weise standardisiert werden, könnte man aufbewahren und später wieder einsetzen.

Es sei aber nicht verschwiegen, dass auch gegen Absprachemodelle der Notenverteilung – gegen symmetrische wie auch gegen rechtsschiefe, die hier nicht dargestellt wurden, aber auch begründet werden könnten – und gegen darauf bezogene Standardprüfungen Einwände vorgebracht werden können. Lässt es sich vertreten, ständig einen fixen Prozentsatz mit Noten unter 4 bzw. 3-4 als nicht mehr genügend zu bezeichnen? Lässt sich dies auch vertreten, wenn vielleicht einst durch eine allgemein methodisch-didaktische Verbesserung des Unterrichts, sich kleinere Streuungen auch bei komplexeren Prüfungen ergeben würden?

Ein Ausweg aus der Unbehaglichkeit, die sich grundsätzlich ergibt, wenn benotet werden soll, wäre die Abschaffung der Benotung. Aus solchen Überlegungen ergibt sich ein

4. Vorschlag: Es sind Versuche durchzuführen, die üblichen Notenzeugnisse durch

curriculumorientierte Lernberichte zu ersetzen.

Bei diesem Vorschlag knüpfen wir an die Aussagen an, die wir bei der Betrachtung der beiden Aufsätze am Anfang unserer Besinnung gemacht haben.

Statt Zifferangaben, die keine Hinweise geben, worauf sich die Benotung eigentlich bezieht, können für die verschiedenen Fachbereiche detaillierte und konkretisierte (operationalisierte) Aussagen über erreichte Unterrichtsziele zusammengestellt werden, die sich jeweils auf ein Curriculum beziehen.

Der Lernbericht gibt übernehmenden Lehrern, Lehrmeistern und auch Eltern ein Bild der absolvierten Lernprozesse und der erreichten Qualifikationen.

Für Promotionen und Übertritte an höhere Schulen wären dann nicht Noten und Durchschnitte, sondern der Nachweis des Überschreitens von geforderten Limiten in detaillierten Leistungsbereichen massgebend. Solche Bewertungen könnten auch vom System der pauschalen Klassenrepetition wegführen. Ist aber unser Schulsystem Ansprüchen gewachsen, die sich ergeben würden, wenn Schülern die Möglichkeit geboten werden sollte, in besonderen Kursen Lücken zu füllen oder in länger dauernden Kursen das gleiche Ziel wie rascher lernende Schüler zu erreichen?

Versuche mit curriculumorientierten Lernberichten als Ergänzung oder als Alternative zu Ziffernzeugnissen sind aber auch in unsern Jahrgangsklassen möglich.

Es tagt und tagt, aber es wird nicht hell

Marcella Schäfer

Gedanken und Übungen zum Lernziel:
Konferenzen und Arbeitsbesprechungen – wirkungsvoller mitgestalten – gesünder überstehen

Ich unterstelle, Sie waren auch schon Teilnehmer einer Konferenz. Sie haben vielleicht zusätzlich öfter Gelegenheit, mit Ihrem Fach- und Sachwissen in einer sogenannten Arbeitsteambesprechung mitzuwirken. Wenn das eine oder andere bzw. beides für Sie gilt, *lade ich Sie zu einer Übung ein, bevor Sie weiterlesen:*

1. Nehmen Sie sich einen Zettel und schreiben Sie unsortiert und ohne langes Nachdenken auf, was Ihnen zu folgender Überschrift hier und jetzt einfällt: *Das stört und hindert – das ärgert und nervt mich!*

Ich meine Phänomene, Erfahrungen, die sich häufig wiederholen, während Sie Ihre Zeit absitzen, um mit anderen Menschen zu gemeinsamen Entscheidungen, zu gemeinsamer Planung zu kommen.

2. Vergleichen Sie Ihre Notizen mit dem folgenden (ich habe es in der gleichen Weise ohne Anordnung niedergeschrieben). Sie werden manches wiederfinden, anderes ergänzen:

Es vergeht übermässig viel Zeit, viele Worte um Informationen, die jeder längst hat; ein grosser Tisch oder sonstwie steife Sitzordnung verhindert den Sprech- und Blickkontakt; scheinbar zustimmende Voten mit süss-saurer Miene; einer interpretiert die sogenannte Meinung des anderen, versteckt dahinter seine eigene; demonstrative Verbrüderungsszenen; Postulate und Appelle zu laut vorgetragen; Aggressionen werden durch Nebkanäle gepresst: z. B. hektisches Rauchen, Trinken, ironische Bemerkungen, Witze, Gemurmel, motorische Unruhe; bedrückende Stille oder aggressives Rennen bei der Aufforderung zu Wortmeldungen; der Gesprächsleiter vereinigt mehrere Funktionen zur Zeit der Diskussion und ist überfordert (als Anwalt einer zu verhandelnden Sache, in der Wahrung eigener Interessen, bei der Beachtung des Gruppenprozesses); Teilnehmer «reiten» ihr Thema; Kritiker aus Prinzip; aktiver Leerlauf (Geschäftsordnung wird ständig beschworen); keine Vorstrukturierung; Mangel an Flexibilität bei der Abhandlung der Tagesordnung; Tabuisierung von Beziehungsproblemen, die den Prozess stark behindern bzw. bei ge-