

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 67 (1980)
Heft: 1-2

Artikel: Leistungskontrolle in der Schule und Vorhersage zukünftiger Leistungsfähigkeit im Bereich der Sprache
Autor: Glinz, Elly / Glinz, Hans / Diebold, Markus
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-526009>

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: 16.03.2025

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

Titel erschienene Arbeitsmappe der Caritas Schweiz darf in diesem Zusammenhang als eine wertvolle Erziehungshilfe vor allem für Eltern empfohlen werden, eine Hilfe zunächst zur hier skizzierten ethischen Erziehung, die aber nahtlos zur religiösen Erziehung hinüberführt. In fünf Dreischritten werden Grundbedürfnisse des Kindes beziehungsweise Grundwerte des Menschen entfaltet: Jemand – Du – Wir; Staunen – Begreifen – Erleben; Spielen – Lernen – Beten; Gefahr – Angst – Leid; Nehmen – Geben – Glück. Entfaltet werden diese Themen mit

Hilfe von Fotos, Sachtexten und literarischen Texten sowie mit praktischen Anregungen zum Nachdenken und Handeln. Die sorgfältige grafische Gestaltung macht aus dieser «Bildungsmappe» ein schönes Geschenk, etwa zu Hochzeit oder Geburt. Sie richtet sich aber nicht nur an Eltern, sondern auch an Seelsorger, Katecheten, Lehrer, sie ist nicht nur den Familien zugeeignet, sondern auch Gesprächsrunden und Arbeitskreisen.

*in: Schweizerische Kirchenzeitung,
Nr. 38/1979*

Leistungskontrolle in der Schule und Vorhersage zukünftiger Leistungsfähigkeit im Bereich der Sprache

Elly und Hans Glinz

Einleitung

Die Einführung des «Schweizer Sprachbuch» mit seinen neuen didaktischen Ansätzen und seiner anders gewichteten Arbeit mit der Sprache löste Schule und Deutschunterricht aus einer gewissen Erstarrung und bringt Lehrern und Schülern viele wertvolle Erfahrungen und Erkenntnisse.

Der Erfolg einer Reform hängt sicher zu einem grossen Teil vom Lehrwerk ab; daneben spielen aber auch andere Faktoren eine wesentliche Rolle, so ist es z. B. sehr wichtig, ob es dem Lehrer gelingt, Leistungsprüfungen derart zu gestalten, dass in ihnen die gleiche Haltung und Intention zutage tritt wie im normalen Unterricht.

Seit längerer Zeit ist nun eine Gruppe mit der Ausarbeitung einer Schrift zum Thema Prüfen im Deutschunterricht beschäftigt und möchte in absehbarer Zeit ihre Arbeit als Sabe-Publikation vorlegen. Eine wichtige Grundlage bildete das folgende, von Dr. Robert Schläpfer gekürzte Papier von Prof. Hans Glinz, das im Oktober 1976 für die IEDK-Kommission «Selektion» ausgearbeitet wurde (siehe «schweizer schule», 1. Dez. 76).

Markus Diebold

1. Verschiedene Zwecke der Leistungs-Feststellung: Gestaltung des weiteren Unterrichts – Aufnahme in weiterführende Schulen

Das Prüfen bestimmter Fähigkeiten und das Erteilen von Noten für erbrachte Schul-Leistungen ist eine nicht leichte und oft unangenehme, aber nicht zu umgehende Aufgabe des Lehrers, und zwar auf *allen* Schulstufen.

Das ist zunächst unabhängig von jeder Selektion für verschiedenartige weiterführende Schulen. *Jeder Schüler* hat ein Recht darauf, in angemessenen Zeitabständen zu erfahren, was er (schon) kann, was er noch nicht kann und wie seine Leistungen vom Lehrer eingeschätzt werden. *Der Lehrer* muss aber auch von sich aus immer wieder beobachten, was jeder von seinen Schülern leistet und kann, wo ein einzelner Schüler oder die ganze Klasse etwas noch nicht kann, wo daher ein bestimmter Arbeitsanstoss erforderlich ist, eine gezielte Förderung einsetzen muss – kurz: wo man als Lehrer den Schülern was anbieten soll, wo man von ihnen was verlangen soll.

Besonders anspruchsvoll und folgenreich wird die Beurteilung, wenn es nicht nur um

die geeigneten Angebote und die geeignete Lenkung im Lauf des *eigenen* Unterrichts geht, sondern um die *Vorhersage* der *zukünftigen* Leistungsfähigkeit, also um die Versetzung (bzw. Nichtversetzung) in die nächsthöhere Klasse und um die Aufnahme in weiterführende Schulen mit verschiedenen intellektuellen Ansprüchen.

Man kann dies, zur Illustration, mit den Aufgaben eines Arztes oder eines Sporttrainers vergleichen.

Die Beobachtungs- und Bewertungstätigkeit des Lehrers im Lauf des Schuljahrs entspricht der Tätigkeit eines *behandelnden Arztes* (gleichgültig ob Allgemeinpraktiker oder Spezialarzt), der seine Patienten immer wieder beobachtet und gegebenenfalls neu untersucht, jeden Patienten individuell, um bei jedem die gerade *hier* geeignete Therapie einsetzen zu können. Ebenso entspricht diese Tätigkeit des Lehrers der Tätigkeit eines Trainers, der jeden der von ihm betreuten Sportler beobachtet, ihm Übungen angibt, ihn korrigiert, ihm gegebenenfalls auch Schonzeiten vorschreibt.

Die Tätigkeit eines Lehrers in bezug auf Versetzung und auf Aufnahme in weiterführende Schulen entspricht dem, was ein Arzt tut, wenn er jemandem (z. B. nach einer durchgemachten Krankheit) die wieder vorhandene Arbeitsfähigkeit bescheinigen muss, gegebenenfalls einen bestimmten Grad von Invalidität, oder wenn er jemandem die gesundheitliche Eignung für einen besonders anspruchsvollen Beruf bescheinigen muss (z. B. Bus-Chauffeur, Lokomotivführer, Pilot). Beim Sport-Trainer entspricht dem die Auswahl einer Mannschaft für einen bestimmten Wettkampf, aus einer Mehrzahl von Sportlern, die sich um die Teilnahme bewerben und auf diesen Wettkampf hin trainiert haben.

2. Grundsätzliche Schwierigkeit jeder Leistungsbeurteilung im Bereich der Sprache; Unvollkommenheit und Kompromissnatur aller praktischen Lösungen

Die Beurteilung geistig-künstlerischer Leistungen (und dazu gehören fast alle Schulleistungen) ist immer eine anspruchsvolle und schwierige Sache, und die Vorhersage künftiger Leistungsfähigkeit (in einer An-

schlusschule eines bestimmten Typs oder auch in der Praxis) ist noch anspruchsvoller und schwieriger, vor allem, wenn es sich um längere Zeiträume handelt (z. B. bei Aufnahme in eine Mittelschule, die 6½ Jahre Schulzeit umfasst). Das gilt grundsätzlich für alle Schulfächer, aber es gilt ganz besonders (noch mehr als im Bereich der Mathematik und der naturwissenschaftlichen Fächer) für die Sprache, sowohl als eigenes Schulfach «Deutsch» wie als Verständigungs- und Ausdrucksmittel in allen andern Schulfächern.

Man fordert nämlich – und gerade heute immer mehr – von solchen Prüfungen möglichst viel *Gerechtigkeit*, und man versteht darunter die *Gleichartigkeit der Anforderungen und Chancen* für alle Schüler, die *Messbarkeit* der Leistungen und die *Objektivität* bei der Messung und Beurteilung, das heisst möglichste *Unabhängigkeit* der Messung und Beurteilung von den (immer mehr oder weniger subjektiven) Urteilen und Entscheidungen *einzelner Personen* (Lehrer, Prüfer).

Das ist nun aber gerade in den zentralen Bereichen der individuellen Sprachfähigkeit (der *Kompetenz*) kaum erreichbar, aus Gründen, die in der Natur der Sache liegen (vgl. Lehrerbuch zum Schweizer Sprachbuch 5/6, Allgemeiner Teil, S. 15–17). Man kommt hier nie darum herum, in erster Linie auf *individuelle Urteile* der Prüfenden (Korrigierenden, Begutachtenden) abstellen zu müssen. Andererseits *muss* man für die Zulassung bzw. Zuweisung zu bestimmten weiterführenden Schulen gewisse Prüfungsverfahren durchführen, wenn man den Unterricht in diesen Schulen nicht unzumutbar belasten will (und wenn man den Schülern, die trotz mangelnder Eignung in diese Schulen übertreten wollen oder sollen, nicht schwere Enttäuschungen und Zeitverluste zumuten will). Man muss also ganz klar sehen, wenn man nicht einer Illusion erliegen will: Es sind in diesem ganzen Bereich *keine idealen und lupenreinen* Lösungen möglich, sondern immer nur *vertretbare Kompromisse* zwischen dem *Ideal* einer objektiven Messung ohne individuelle Urteilsanteile und der *Realität*, dass *alle* hier möglichen Urteile immer auch auf zu grossen Teilen *intuitiven* Eindrücken

einer *einzelnen* sachkundigen Person (Lehrer, Prüfer) beruhen müssen.

Die Frage kann also nicht lauten: «Wie sieht die ideale Beurteilungs- und Prüfungstechnik aus?» (die ideale Kombination von Aufgaben und zugehörigen Beurteilungs-Massstäben), sondern die Frage kann nur lauten: «Welche Prüfungsverfahren sind *am wenigsten irreführend* und gefährlich, welche gestatten am ehesten die Aufdeckung und Korrektur von Fehlurteilen (die es immer geben kann)?» Dazu tritt mit nicht zu vernachlässigendem Gewicht die Frage: Welche Prüfungsverfahren für die weiterführenden Schulen haben am ehesten eine positive Rückwirkung auf den Unterricht der vorhergehenden Schulstufen und am wenigsten eine negative Rückwirkung? Beispiel: Ein Prüfungsverfahren mit Überbetonung einer einzelnen schriftlichen Leistung (und dabei vor allem der Rechtschreibung) führt sehr leicht dazu, dass in der vorbereitenden Stufe (z. B. im 6. Schuljahr) auf diese Leistung hin gedrillt wird und dass wichtigere, aber nicht geprüfte (weil schwerer prüfbare) Bereiche des Sprachunterrichts zu kurz kommen, z. B. das Lesen und das Textverständnis («Für solche Dinge haben wir im 6. Schuljahr leider keine Zeit mehr»).

Anmerkung: Für die Prüfungsproblematik insgesamt vgl. den Aufsatz von Rudolf MESSNER «Zur Messung schulischen Erfolgs, Eine Einführung in die Probleme der Kontrolle des Unterrichtserfolgs durch den Lehrer», in: R. Messner und H. Rumpf, Didaktische Impulse. Studentexte zur Analyse von Unterricht, Wien 1971, S. 145–174.

3. Sprachliche Leistungen verschiedener Art; ihre Wichtigkeit im täglichen Leben, ihr Ort in der Entwicklung

Für eine zureichende Behandlung ist es nützlich, nicht von heute üblichen Prüfungsaufgaben auszugehen (also z. B. von Aufsatz, Nacherzählung, Diktat, Sprachübung), sondern folgende Fragen zu stellen:

Welche Arten von sprachlichen Leistungen gibt es überhaupt? Wie wichtig sind die verschiedenen Arten für den Schulerfolg (nicht nur im Deutschunterricht, sondern allgemein)?

Wie genau und objektiv sind diese Leistungen beobachtbar und prüfbar? Auf welchen

Teilbereichen der gesamten Sprachfähigkeit beruhen sie in erster Linie? Inwiefern lässt sich durch die *momentane* Leistung hindurch ein Urteil über die *dauernde* Sprachfähigkeit gewinnen und eine nicht allzu unsichere *Prognose* für die *künftige* Entwicklung der Sprachfähigkeit, in diesem speziellen Bereich und insgesamt, also eine Prognose für den in den späteren Klassen zu erwartenden Schulerfolg?

3.1 Acht Typen sprachlicher Leistungen

Die Gesamtheit der sprachlichen Leistungen lässt sich zunächst unter zwei Gesichtspunkten einteilen:

A Handelt es sich um das *Hervorbringen* von sprachlichen Gebilden (von Texten), also um das *Sprechen und Schreiben*, oder handelt es sich um das *Aufnehmen und Verstehen* von Texten (also um das *Hören und Lesen*)? Traditionell gesprochen: Handelt es sich um den «aktiven» oder um den «passiven» Sprachgebrauch? Dabei ist allerdings sogleich kritisch anzumerken, dass auch das Verstehen, sei es beim Lesen oder beim reinen Zuhören, keineswegs etwas *Passives* ist, sondern eine Aktivität eigener Art, indem es einen ständigen gedanklichen Nachvollzug des Gehörten/Gelesenen bedingt.

(Anmerkung: Unter *Text* versteht man heute jedes sprachliche Gebilde, auch das gesprochene, das sogleich wieder verklingt).

B *Welches Medium* wird benutzt? Werden *mündliche Texte* (Übermittlung an den Partner durch Schallwellen) hergestellt oder verstanden, d. h. handelt es sich um *Sprechen und Hören*, oder werden *schriftliche Texte* (in sichtbarer Form festgehalten und übermittelt) hergestellt oder verstanden, das heisst handelt es sich um *Schreiben und Lesen*? Dazu kann noch gefragt werden, wie weit die heutigen Möglichkeiten der elektroakustischen Tonaufzeichnung genutzt werden (Sprechen auf Tonband, Hören von Tonband, Hören/Sehen beim Fernsehen, direkt oder vom Videoband).

Eine Kombination beider Einteilungen führt zu den folgenden acht Typen; ihre Anordnung entspricht zugleich ihrer Wichtigkeit im Ganzen (im gesamten Leben wie in der Schule) und ihrer Ursprünglichkeit in der Entwicklung.

1. *Hören/Verstehen* alles dessen, was irgendwie *gesagt* wird (auch *vorgelesen* wird).
2. *Selbst etwas in Worte fassen*, um es einem Partner mitzuteilen, eigenes mündliches Formulieren (ohne ausgearbeitete schriftliche Unterlage, gegebenenfalls an Hand von Stichwörtern).
3. *Für sich allein etwas in Worte fassen*, nur in Gedanken oder hörbar, *eine Absicht* der Mitteilung an einen Partner.
4. *Etwas schon in Worte Gefasstes* (einen schon fertig vorhandenen Text) *reproduzieren*, auswendig sprechen, laut oder nur innerlich.
5. *Lesen (für sich allein)* von Gedrucktem und Geschriebenem, von andern oder von einem selbst verfasst.
6. *Einem Partner vorlesen*, nach Vorbereitung oder vom Blatt (und dann die Notwendigkeit, *gleichzeitig* selber zu verstehen und dem andern den Text durch geeignete Stimmführung verständlich zu machen; Hemmungen möglich durch Angst vor Fehlern oder vor Steckenbleiben).
7. *Etwas aufschreiben, was noch nicht formuliert ist*, was man erst «im Kopf hat»; eigenes sprachliches Gestalten, schriftlich.
8. *Etwas selber schreiben, was schon sprachlich ausformuliert ist*, als Text schon wörtlich festliegt.
- 8.a Nach Diktat eines andern schreiben (Tempo vom Diktierenden bestimmt, weniger eigener Überblick als beim Abschreiben nach Vorlage).
- 8.b Nach Band schreiben (Tempo kann selber bestimmt werden, jederzeit Zurückgreifen möglich, ohne Rücksicht auf Diktierenden oder wartende Mitschreibende).

Übertrittsprüfung im Fach Deutsch

1. Die verschiedenen Teilbereiche der gesamten Sprachkompetenz und ihr prognostischer Wert

1.1 *Muster und Strategien*

Entscheidend beim Sprechen wie beim Verstehen ist nicht das, was man gemeinhin für

zentral hält, nämlich die «richtige Aussprache», die «Bildung korrekter Sätze» und das Verfügen über die «richtigen Wörter», sondern der Besitz von Strategien, von Mustern für das Verstehen (für den richtigen Nachvollzug, die richtige Verknüpfung aller gehörten/gelesenen sprachlichen Einheiten) und für das eigene Sprechen/Schreiben (für die Auswahl – den Einsatz – der geeigneten sprachlichen Einheiten und Strukturen aus dem gesamten Sprachbesitz, den man hat). Der Besitz solcher Strategien und Muster ist zentral für so gut wie alle Leistungen im Unterricht und damit für den gesamten Schulerfolg. Die Gesamtheit dieser Strategien (stofflich, kommunikativ, rein kognitiv) macht den grössten Teil dessen aus, was man die Intelligenz eines Menschen nennt, und die Feststellung, wie weit ein Schüler (schon) über solche Strategien verfügt, hat daher auch den grössten Aufschlusswert, den grössten prognostischen Wert für die späteren Schulleistungen und weitgehend auch Lebens-Leistungen des betreffenden Kindes.

1.2 *Bedeutungen und ihre Zuordnung*

Der nächstwichtige Bereich ist derjenige der Bedeutungen aller Art. Bedeutungen besitzen heisst über gedankliche Gliederungen und Abgrenzungen verfügen, heisst sich auskennen in der «Einteilung der Welt». Dabei muss man unterscheiden zwischen dem Besitz einer Bedeutung als solcher (also einer gedanklichen Abgrenzung) und der Zuordnung dieser Bedeutung zu einer bestimmten Lautung (Wort oder Wortkomplex). Diese Zuordnung jeder Bedeutung zu einem Träger ist wesentlich für die Verständigung mit anderen, sie ist aber viel weniger wesentlich für das Benutzen der Bedeutung beim Denken. Hier kommt es nicht darauf an, dass es genau der gleiche Träger ist wie bei andern Teilhabern der betreffenden Sprache.

Die Zahl an verschiedenen Bedeutungen ist ausserordentlich gross, ja praktisch unbegrenzt; der Besitz einer zureichenden Zahl von Bedeutungen in zureichender Genauigkeit ist daher auch nicht angemessen prüfbar durch Abfragen oder durch eine Aufforderung zum Aufzählen – er ist am besten indirekt prüfbar auf dem Weg über die An-

wendung der geeigneten (erforderlichen) Bedeutungen bei konkreten Aufgaben, in konkreten Situationen, d. h. in erster Linie beim Herstellen und beim Verstehen konkreter Texte.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass der Besitz an Bedeutungen und die Beweglichkeit in ihrem Einsatz, ihrer Anwendung (das heisst der Besitz von Bedeutungen *und* der Besitz von Strategien für ihre Auswahl und Kombination in einer bestimmten Situation zur Lösung eines bestimmten Problems) **zentral ist für die gedankliche Leistungsfähigkeit eines Menschen und damit auch für den Schulerfolg.** Die Feststellung dieses Besitzes hat also einen besonders grossen prognostischen Wert.

1.3 Die Rolle der Grammatik

Man hat seit je in der Schule wie in der Wissenschaft auf die Verknüpfung aller Wörter zu Teilsätzen, Sätzen und ganzen längeren Texten besonderes Gewicht gelegt und die Beherrschung dieser Verknüpfungen als einen Anzeiger für die gedankliche Leistungsfähigkeit betrachtet.

Nun muss man aber sorgfältig unterscheiden: Handelt es sich dabei um die verständliche, sinn gerechte Verknüpfung ganzer Teilsätze und Sätze (vor allem durch den Inhalt, nicht durch besondere grammatische Strukturen)? In diesem Fall gehört die Verknüpfung in den Bereich der ganzen Strategien und Muster. Oder handelt es sich um das richtige Einsetzen der verschiedenen Bedeutungen (d. h. der einzelnen Wörter und Wortblöcke) in eine feste Bedeutungsstruktur für Sätze/Teilsätze (in einem «Satzplan»)? In diesem Fall gehört die Verknüpfung in den Bereich der Bedeutungen (wo eben nicht nur die Einzelbedeutungen, sondern auch die ganzen Bedeutungsstrukturen mit verschiedenen offenen Stellen einzuordnen sind). Oder handelt es sich um die äussere Korrektheit der Verknüpfung zu Teilsätzen und Sätzen, also z. B. um die Wortfolge («Er hat nicht kommen wollen» und nicht «Er hat nicht wollen kommen» usw.). In diesem Fall geht es um rein grammatische Mechanismen, die man beim Aufbau von Sätzen beachten muss, wenn man korrekt sprechen will, die aber nicht unmittelbar bedeutungstragend sind. Ihre Beherr-

schung ist sozial sehr wichtig (wer nicht korrekt spricht, z. B. Nominativ statt Akkusativ setzt, der «kann eben nicht Deutsch» – auch wenn man tadellos versteht, was er meint), hat aber nur einen recht geringen Voraussagewert. Diese Mechanismen werden überraschend gut gelernt, fast automatisch und ohne Reflexion.

Grösseren prognostischen Wert – nämlich als Beweis für eine gewisse analytische Intelligenz – **hat das Erkennen grammatischer Strukturen und die Einordnung des jeweiligen Einzelfalls in grössere Gesetzmässigkeiten** (die Zuweisung zu abstrakten Klassen von Einheiten), die oft eine ganze Reihe von gedanklichen Operationen voraussetzt. Insgesamt muss man sehen, dass die Fähigkeit zu grammatischer Analyse nicht einen allgemeinen prognostischen Wert hat, sondern einen eher spezifischen – die Beherrschung dieser Analyse auf einer bestimmten Schwierigkeitsstufe ist nicht ein Beweis für Intelligenz überhaupt, sondern nur für eine **bestimmte Art von Intelligenz** – und das Fehlen gerade dieser Art von Intelligenz kann unter Umständen durch andere Arten von Intelligenz (vor allem durch gutes Gedächtnis) ausgeglichen werden.

1.4 Verschiedene Lautungen für gleiche grammatische Formen

Es gibt eine Reihe von Erscheinungen, die im Unterricht eine nicht unwichtige Rolle spielen und die man oft auch zur Grammatik zählt, die aber bei genauerer Betrachtung dem Bereich der reinen Lautungen zuzuordnen sind: nämlich die Verschiedenheit der lautlichen Darstellung für gleiche grammatische Formen (oder: für gleiche Werte im grammatischen System). Hierher gehört z. B. die Pluralbildung.

Für die Verständigung sind diese Unterschiede im allgemeinen durchaus unwichtig; gross ist dagegen ihr Gewicht für die soziale Anerkennung. Ihr diagnostischer Wert (für die Beurteilung der jetzt vorhandenen Sprachfähigkeit) **wie ihr prognostischer Wert** (der Wert für die Vorhersage der künftigen Entwicklung der Sprachfähigkeit) **ist äusserst klein.**

1.5 Die korrekte Aussprache der Wörter

Es ist bemerkenswert, dass im Deutschen

die korrekte Aussprache der Einzelwörter sozial gar nicht so wichtig ist wie die korrekte Bildung der grammatischen Formen. Die Beherrschung der Aussprache wird daher im allgemeinen recht selten zum Prüfungsstoff gemacht, und zwar mit gutem Grund: Sie hat wenig diagnostischen und noch weniger prognostischen Wert.

1.6 Die Stimmführung

Sehr wichtig für die Verständigung ist die Stimmführung: die Satzmelodie, die Verteilung des Drucks («Betonung»), die Gliederung durch Pausen an geeigneten Stellen. Manches versteht man gar nicht so sehr aufgrund der einzelnen verwendeten Wörter, sondern aufgrund des Tones, in welchem es gesagt wird. Das Finden der Stimmführung zu einem Text, den man noch nie gehört und auch noch nie gelesen hat, ist daher eine Aufgabe, deren verschiedenartige Lösung einen recht guten Einblick in die gesamte Sprachfähigkeit eines Schülers gibt (weil sich in der Stimmführung das Verständnis des Textes dokumentiert, und zwar das Verständnis des Gesamtinhaltes wie die genaue Auffassung der dabei beteiligten Strukturen, z. B. des Sinnzusammenhangs von Teilsätzen). Der Grad der Bewältigung solcher Aufgaben hat daher auch einen recht hohen prognostischen Wert. Der Einbezug des Vorlesens in eine Prüfung stellt aber vom Organisatorischen wie von der Objektivität her eine Reihe von Problemen, die nur bei einem grossen personellen und zeitlichen Aufwand einigermaßen befriedigend gelöst werden könnten.

1.7 Rechtschreibung

Eine sehr grosse Rolle für das soziale Prestige eines Menschen spielt seine Beherrschung der Rechtschreibung. Rechtschreibung ist daher etwas, was man praktisch beherrschen muss, wenn man in den weiterführenden Schulen ohne Anstoss arbeiten können will, und die Messung des «Ist-Zustandes» der Rechtschreibfähigkeit eines Schülers wird daher stets einen Bestandteil einer Gesamtprüfung ausmachen – aber eine solche Messung sagt wenig aus über die gesamte Sprachfähigkeit des betreffenden Schülers, und sie hat im allgemeinen einen ziemlich geringen prognosti-

schen Wert; sie gibt eine gewisse Auskunft über das Gedächtnis, die Anpassungsfähigkeit und die Sorgfalt eines Schülers, aber sie sagt wenig aus über seine Denkfähigkeit (und damit seine tiefere Sprachfähigkeit) und deren zukünftige Entwicklung.

2. Kriterien, an denen Prüfungsaufgaben zu messen sind

Man kann alle denkbaren Prüfungsaufgaben, bisher übliche wie neu zu entwickelnde, in einen systematischen Zusammenhang bringen und einander gegenüberstellen, indem man fragt, welcher Bereich der gesamten Sprachkompetenz dabei besonders geprüft wird, wie weit dabei nur das Vorhandensein der gewünschten Fähigkeiten im Augenblick festgestellt und wie weit auf die Entwicklungsfähigkeit in der Zukunft geschlossen werden kann. Da sich dabei die verschiedenen Bereiche der Sprachkompetenz nie ganz scharf voneinander trennen lassen, ist für jede Prüfungsaufgabe die folgende Grundlage zu stellen:

– Welche Bereiche der Gesamtkompetenz sind bei der verlangten Prüfungsleistung beteiligt, in welchem Mass sind sie beteiligt, und wie deutlich lässt sich der Anteil des jeweils interessierenden Bereichs von den Anteilen der übrigen Bereiche abgrenzen?

Dazu kommen die nicht minder gewichtigen Anschlussfragen:

- Wie ist der prognostische Wert der betreffenden Prüfungsleistung, d. h. der Wert für die Vorhersage zukünftiger Leistungen im betreffenden Bereich und darüber hinaus, also insgesamt die Aussagekraft für den voraussichtlichen Erfolg in einer Schule eines bestimmten Typs?
- Wie weit ist eine Gleichheit der Darbietung erreichbar, unabhängig von den verschiedenen Bedingungen der einzelnen geprüften Klassen (Räume, technische Ausstattung, Lehrer/Prüfer in dem betreffenden Fall)?
- Wie weit ist die Beurteilung (die immer ein Stück individuelle Entscheidung enthalten wird) so objektivierbar, dass grobe Subjektivität vermieden werden kann und nötigenfalls eine nachträgliche Überprüfung des Urteils möglich wird?

- Welche Rückwirkungen auf den Unterricht der vorangehenden Schulstufen kann es haben, wenn die betreffende Prüfungsaufgabe im gesamten Prüfungsverfahren ein besonders grosses oder besonders kleines Gewicht hat? Was ist von hier aus für die Gewichtung der verschiedenen Aufgaben zu wünschen?

3. Anlage einer Leistungs- und Übertrittsprüfung

Die genannten Kriterien, an denen die einzelnen Prüfungsaufgaben gemessen werden müssen, lassen die Elemente sichtbar werden, aus denen eine Prüfung zusammengestellt werden kann. Dabei muss für die ganze Prüfungsanlage der Grundsatz gelten, dass sich keine einseitige Kombination ergeben darf, dass vielmehr verschiedene Aufgaben gestellt werden, die die Breite der sprachlichen Leistungsfähigkeit der Schüler genügend berücksichtigen, damit nicht *ein* Schülertyp gegenüber dem andern unverhältnismässig bevorzugt oder benachteiligt wird.

3.1 Beispiele ungeeigneter Prüfungsaufgaben

Eine umfassende Analyse und Kritik bisher üblicher Prüfungsverfahren und Prüfungsaufgaben aufgrund der Forderungen, denen eine sinnvolle und aussagekräftige Prüfung genügen muss, ist hier nicht möglich. An einigen Beispielen soll wenigstens – unvollständig und stichwortartig – darauf hingewiesen werden, worum es geht:

- Diktat: gleichartige Darbietung und gerechte Gewichtung der einzelnen Fehler kaum zu erreichen, negative Wirkung auf die vorbereitende Schulstufe, geringer prognostischer Wert
- Wortbedeutungen (Aufgabe: «das Klima ist *mild*» – Gegenteil einsetzen): die Schüler verfügen im ganzen über einen grossen Bedeutungs-Besitz; solche Aufgaben sind punktuell und führen zu zufälligen Ergebnissen.
- Erlebnisaufsatz (freier Aufsatz): ungleiche Voraussetzungen der Schüler vom Erlebens-Horizont her, schwierige Bewertung, Beurteilers
- Vorlesen.

3.2 Beispiel einer aussagekräftigen Prüfungsanlage

Eine Übertrittsprüfung, die dem in den Einsichten neuerer Spracherziehung begründeten Anforderungskatalog genügt, kann z. B. so aussehen:

A Rechtschreibung

Man legt den Prüflingen einen Entwurf vor, der in Inhalt und Sprachgebung den inhaltlich-sprachlichen Fähigkeiten und Interessen von Schülern dieses Alters entspricht und der Rechtschreibfehler von bestimmter Art in bestimmter Zahl enthält. Dazu formuliert man die folgenden Aufgaben:

- Korrigiere diesen Entwurf (fehlende Satzzeichen oder Buchstaben einsetzen, überflüssige streichen, bei falschen Wörtern evtl. das ganze Wort in richtiger Form darüberschreiben – und das alles mit Rotstift, damit man die Korrektur sofort sieht).
- Schreibe eine Reinschrift, in der alle Rechtschreibfehler beseitigt sind.
- Greife einige Fehler heraus, die dir besonders wichtig erscheinen (die beim Lesen am meisten stören), und schreibe Übungen, durch die man sich diese Fehler abgewöhnen kann; wenn es eine Regel gibt, durch die man die betreffenden Fehler vermeiden kann, so schreibe diese Regel dazu.

Ein solches Verfahren hat den Vorteil, dass es genau der natürlichen Situation entspricht, in der der Schüler in der Praxis immer wieder steht. Die Gleichartigkeit der Darbietung ist in höchstem Mass gewährleistet. Die Objektivität der Beurteilung ist in hohem Mass erreichbar, weil nicht spontane Fehler der Schüler zu bewerten sind, sondern die Reaktion auf gegebene Fehler in bestimmter Art und Zahl. Die Teilaufgabe b) gibt zugleich Antwort auf die Frage, wie konzentrationsfähig der Prüfling ist, wenn er in seinem individuellen Tempo arbeiten kann (u. U. schleichen sich beim Abschreiben neue Fehler ein). Die Aufgabe hat damit einen deutlich höheren prognostischen Wert als das traditionelle Diktat. Besonders hoch ist der prognostische Wert bei der Teilaufgabe c), weil hier zugleich die Beurteilungsfähigkeit und die Kombinationsfähigkeit geprüft werden kann (also die Lernstrategien in bezug auf Rechtschreib-

leistungen überhaupt). Die Rückwirkung auf den Unterricht der vorbereitenden Schule ist sehr positiv, denn genau diese Arbeit an Entwürfen, an den eigenen und an denen von Mitschülern (in der Gruppenarbeit) ist bei der gesamten Entwicklung der Schreibfähigkeit (des schriftlichen Gestaltens) immer wieder zentral wichtig.

B *Handlungsbeschreibung nach einer Bildfolge*

Beim Schreiben nach Bildfolgen erreicht man volle Darbietungsgleichheit und recht befriedigende Beurteilungsobjektivität. Für die Prüfung eignet sich besser das inhaltlich eng gebundene Schreiben (Herstellen von Sachtexten, z. B. aufgrund einer Reihe von Fotos eine Gebrauchsanleitung verfassen für einen, dem die Fotos nicht vorliegen) als das Schreiben nach einer Bilder-geschichte, die eine verschiedene Ausdeutung gestattet. Kriterium für die Beurteilung: Der Leser muss den Ablauf der Tätigkeit auch ohne Betrachten der Bilder klar erkennen können.

C *Erfindendes Schreiben, eingebettet in das Verstehen eines gegebenen Teils einer Handlung*

Das Ergänzen von Geschichten ist eine Möglichkeit, an der sich das genaue Verstehen *und* das davon ausgehende erfindende Schreiben prüfen lässt: Man gibt einen Anfang und lässt einen passenden Schluss dazu erfinden, man gibt einen Schluss und lässt einen dazu passenden Anfang rekonstruieren, man gibt ein Mittelstück und lässt von da aus einen Anfang und einen möglichen Schluss schreiben. Die Beurteilung enthält allerdings immer auch subjektive Momente, ähnlich wie beim «freien Aufsatz», aber diese sind doch eingebettet in gewisse Zusammenhänge, die man objektiv (durch Vergleich verschiedener Lösungen, auch vom Lehrer) herausholen kann. Die Rückwirkung auf die vorbereitende Stufe ist positiv.

D *Grammatische Analyse*

Grossen Aufschlusswert, vor allem für den im Fremdsprachunterricht zu erwartenden Erfolg, hat der Grad des Durchschauens der grammatischen Struktur vorgelegter Sätze und ganzer kurzer Texte. Dazu kommt dann

in einem zweiten Schritt die Fähigkeit, die Bedeutung wichtiger grammatischer Formmöglichkeiten an bestimmten Textstellen bewusst zu machen und zu diskutieren.

Dabei darf es allerdings nicht um ein schematisches (durch mechanischen Drill erreichbares) Erkennen und Benennen gehen. Man muss vielmehr bei der Festlegung des Prüfungsstoffes immer fragen, wie wichtig die betreffenden grammatischen Erscheinungen allgemein für das Textverstehen und für das Denken sind, und man muss im Blick auf das Fremdsprachangebot der betreffenden weiterführenden Schule fragen, welche grammatischen Unterscheidungen für das Erlernen der jeweiligen Fremdsprache besonders nützlich sind:

Zu unterscheiden vom reinen Erkennen grammatischer Erscheinungen ist das Erkennen und Diskutieren der Bedeutung, die die betreffende grammatische Erscheinung an der betreffenden Textstelle hat (zum Beispiel Satzgliedbegrenzung). Die Leistungsfähigkeit in dieser Hinsicht gibt vor allem Auskunft über die Lese- und Verstehensfähigkeit und hat insofern guten prognostischen Wert für die zukünftigen Leistungen in der Erstsprache.

Die Gleichheit der Darbietung ist auch bei solchen Aufgaben ideal erreichbar, und die Objektivität der Beurteilung ist hoch.

E *Erklären von Bedeutungen*

Statt auf (einzelne) Wortbedeutungen gerichtete punktuelle Prüfungsaufgaben zu stellen, empfiehlt es sich, ganze Textstellen zu wählen, in denen die zu erklärenden Wörter für das Gesamtverstehen wichtig sind.

Die Rückwirkungen auf den Unterricht der vorbereitenden Stufe sind bei dieser Prüfungsform besonders positiv, weil genau das geprüft wird, was in einem richtig geführten Leseunterricht immer wieder getan werden muss: die Erklärung wichtiger Wörter im Textzusammenhang.

F *Lese-Verständnis-Text* (rein auf Inhalt und Textstruktur bezogene Aufgabe)

Bei allen bisher dargestellten Prüfungsaufgaben griffen Verstehensleistungen und Gestaltungsleistungen ineinander. Nun kann es vorkommen (wenn auch nicht so häufig),

dass diese beiden Fähigkeiten bei einem Prüfling verschieden entwickelt sind, und es ist daher wünschbar, auch Prüfungsaufgaben zu haben, die nur das Verstehen selbst prüfen:

Man gibt einen Text, möglichst mit einigen die Schüler interessierenden Problemen, und im Anschluss daran eine Reihe von Fragen mit je vier vordruckten Antworten, von denen nur eine richtig ist. Der Prüfling hat den Text zu lesen, die Fragen zu lesen und die ihm richtig scheinende Antwort zu markieren.

Die Prüfung kann noch verfeinert werden, indem man unterscheiden lässt: voll zutreffende Antwort – auch mögliche Antwort (ist aus dem Text nicht zu entnehmen, steht

aber auch nicht im Widerspruch zu ihm) – eindeutig falsche Antwort.

Die Beurteilungsobjektivität kann recht hoch sein, sie setzt aber eine gemeinsame Textanalyse durch eine Mehrzahl erfahrener Leser voraus.

Eine Prüfung des strukturellen Verstehens kann man erreichen, indem man zu einem deutlich in Abschnitte (Alineas) gegliederten Text Fragen mit Auswahlantworten zur Verknüpfung der Abschnitte vorlegt, z. B.: Welche Aufgabe hat Abschnitt 1? a) Er gibt eine Vorgeschichte zu dem nachher Erzählten. b) Er schildert den am Ende erreichten Zustand. c) Er schildert den Ort der Handlung. d) Er zeigt die Gedanken der Person X.

Prüfungsreihen im Deutschunterricht

Rolf Ebi

Im Zuge der allgemeinen Schulreformen haben sich auch im Deutschunterricht die didaktischen Prinzipien verändert. Diese neuen Ansätze bedeuten eine Herausforderung an den Deutschlehrer und stellen ihn oft vor Probleme. Gerade im Bereich der Sprachprüfungen ist noch einiges an Entwicklung und Erprobung zu leisten. Mit den vorgelegten Prüfungsreihen sollen keine Musterprüfungen festgelegt, sondern Ansätze und Elemente klarer sichtbar werden, die es weiterzuentwickeln und zu erproben gilt.

Die Beurteilung von Schülerleistungen hat nach dem Prinzip der Objektivität zu erfolgen. Gerade Prüfungsreihen erlauben es, *verschiedenste kurzzeitige Arten* von Spracharbeiten machen zu lassen, d. h. die Fähigkeiten des Verstehens oder/und des Schreibens *in möglichst vielen Varianten* zu erfassen. Sie ermöglichen, besser als eine Einzelarbeit, die Breite der sprachlichen Leistungsfähigkeiten aller Schülertypen zu berücksichtigen und nicht einen Schülertyp gegenüber einem andern zu bevorzugen oder zu benachteiligen. Mehrere in Zeit und Inhalt kürzere Arbeiten gleichen sich untereinander aus und zeigen ein objektiveres

Gesamtbild der Fähigkeiten. Beispielsweise sich kurz und knapp fassen können, ist manchmal ebenso anspruchsvoll und notwendig (einen Brief schreiben, ein Telefongespräch notieren, eine Gebrauchsanleitung verfassen, usw.).

Prüfungsreihe: Texte schaffen

1 *Ergänzen einer Geschichte*

Schreibe zu dieser Geschichte das fehlende Mittelstück.

Der Affe

Vor dem grossen Affenkäfig staute sich eine grosse Menschenmenge und lachte. Jeder der Zuschauer war bestrebt, die Aufmerksamkeit der Affen zu erregen. Sie hatten Spiegel mitgebracht, Nüsschen und rote Rüben.

Einer der Affen hatte sich besonders nahe an das Gitter gesetzt. Scheinbar uninteressiert schaute er auf die Menschen vor seinem Gefängnis.

Ein junger Mann aus der Menge, mit angehängter Braut und aufgesetztem Strohhut, suchte sich hervorzutun, indem er seinen Hut immer wieder zwischen die Stäbe hielt