

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 58 (1971)
Heft: 20

Artikel: Beurteilung von Schülerleistungen
Autor: Blom, Berno
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-534440>

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: 11.05.2025

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

Beurteilung von Schülerleistungen*

Berno Blom

1. Lernpsychologische Voraussetzungen

In einem Zeugnis, das etwa 1799 einem Schüler ausgestellt wurde, lesen wir: «Auf-führung: Sehr bescheiden und gesittet. Er hat sich zu seinem Vorteil so geändert, daß er alles Lob verdient. Aufmerksamkeit: Lebhaft und angestrengt. Seine Fragen wie seine Antworten zeichnen sich durch Nachdenken, Deutlichkeit der Begriffe und des Vortrages aus.» Der Vater hatte unter das Zeugnis geschrieben: «Mit Vergnügen gelesen.» Soweit diese historische Reminiszenz. Sie verdient insofern unsere Beachtung, als in dieser Wortbeurteilung Kriterien angewandt werden, die noch heute ihren vollen Aussage-wert haben. Ob ein solches Zeugnis freilich damals auch schon so schicksalsbe-stimmend gewesen ist wie heute, möchte ich sehr bezweifeln. Heute sind Noten ge-radezu Schicksalsträger geworden. Und alle jene, die Leistungen zu bewerten haben, müßten wissen, wie sehr sie über die Zu-kunft eines Schülers zu entscheiden haben. Nach Schelsky ist die Schule «die entschei-dende zentrale soziale Dirigierungsstelle» für die Berufslaufbahn. Sie ist also vorwie-gend eine Leistungsschule mit betont selektivem Charakter, und es ist nicht von der Hand zu weisen, daß sie Berufschancen ver-teilt. Unter diesem Aspekt erhält die Lei-stungsbeurteilung des Schülers eine Bedeu-tung, die mancher Lehrer als eine schwere Verantwortung zu tragen hat. Eine Schüler-leistung ist jedoch nicht nur das, was der Schüler leistet, sondern – und dies wird lei-der vielfach vergessen – auch eine Leistung des Lehrers. Deshalb kann man nicht nur von einem Schülerversagen reden, es gibt auch das Versagen eines Lehrers, der unter Mißachtung wichtiger lernpsychologischer und didaktischer Voraussetzungen Unter-richt erteilt. Dazu einige Bemerkungen: Ein Lehrer muß sich durch fachliche Qualifi-kation als fähig erweisen, den Lernstoff dem Schüler exakt und methodisch richtig ver-mitteln zu können. Mit dieser Forderung wird schon einiges, aber nicht alles erfüllt.

Unterricht ist nicht allein Begegnung des Schülers mit dem Lernstoff, sondern ist ebenso eine Begegnung von Mensch zu Mensch. Deshalb kann auch heute auf eine erzieherische Beeinflussung nicht verzichtet werden, selbst wenn der Schüler gelegent-lich opponiert, er lasse sich nicht «manipu-lieren». Wesentliches geschieht nicht im Lehrstoff, Wesentliches geschieht in der *per-sonalen Begegnung*. Ein Lehrer, der zudem für die menschlichen Anliegen seiner Schü-ler ein Ohr hat, muß nicht befürchten, eines Tages einem antiautoritären Stau gegen-überzustehen. Damit schafft er sich ein Kli-ma gegenseitigen Vertrauens, das ihm nicht nur das Unterrichten erleichtert, sondern für das Leistungsstreben des Schülers auch ein wichtiges Motiv ist. Es darf nicht unterschla-gen werden: Gefühle des Hasses, der Angst und des Mißtrauens wirken sich auf den Un-terricht hemmend aus. Vorab in den untern Klassen des Gymnasiums muß der Lehrer dem Schüler auch zeigen, *wie man richtig lernt*. Wie oft kämpfen Erstgymnasiasten mit Anlaufschwierigkeiten, nur weil sie nicht wissen, wie man die Sache anzupacken hat. Es scheint mir deshalb fast unumgänglich, daß solche Anfänger in kleineren Arbeits-gruppen ihre Aufgaben unter Kontrolle ma-chen. Der Schüler braucht aber auch immer gewisse Lernmotivationen. Man muß ihm deshalb klarzumachen versuchen, *warum man lernt*. Lernmotive erleichtern das Ler-nen, selbst wenn diese nicht immer sach-bedingt sind, sondern nur sogenannten «nie-dern Trieben» entspringen. Einem Erstlatei-ner das Studium der Vokabeln mit dem Hin-weis auf die Größe der antiken Klassiker zu motivieren, ist bestimmt ein aussichtslo-ser Versuch. Wird hingegen an seinen Ehr-geiz appelliert, dann hängt er in den meisten Fällen ein. Ist es nicht besser, er arbeitet wenigstens, um sich eine gute Note zu ver-dienen oder um sich von Lehrer und Mit-schülern Anerkennung zu verschaffen, als daß er gerade nichts tut? Eine weitere di-daktische Überlegung betrifft die *Leistungs-forderungen*. Diese sind im allgemeinen so zu bemessen, daß die besseren Schüler sie nicht zu leicht, und die schwächeren nicht

* erschienen als Beilage zum Jahresbericht 1970/71 der Stiftsschule Einsiedeln

zu schwer finden. Es ist so wichtig, daß auch schwächere Schüler zu ihrem Erfolgserlebnis kommen können. Gelegentliche Mißerfolge kann man aber keinem Schüler gänzlich ersparen. Auch die Bedeutung des *Wiederholens* ist eine wichtige Voraussetzung für den Lernerfolg. Es muß geübt und nochmals geübt werden – vorab in den untern Klassen –, aber nicht bis zur Übersättigung. Der Übungseffekt ist nach Engelmayer¹ erst dort optimal, wo «jede Wiederholung zu einer neuen Lernsituation gestaltet wird». Daher wird man vorab bei Gesamtrepetitionen versuchen müssen, durch neue Ansatzpunkte dasselbe auf andere Art zu wiederholen. Optimale Bedingungen müssen vorhanden sein, wenn der Schüler *Prüfungen* hat. Es geht deshalb kaum an, solche Arbeiten in Randstunden zu verlangen. Auch sollte der Lehrer dabei nicht dauernd herumgehen oder dreinreden; das lenkt den Schüler allzusehr ab. Muß der Schüler unter zu großem Zeitdruck arbeiten, hat der Lehrer ein wichtiges Moment des Prüfungserfolges übersehen.

Abschließend möchte ich festhalten: Es wird immer Lehrer geben, die mit großer didaktischer Geschicklichkeit unterrichten, und andere, denen es weniger liegt. Das ist dort nicht so tragisch, wo man einer gewissen Selbst- und Fremdkritik nicht aus dem Wege geht und sich bei Gelegenheit auch fragt, wie weit man selber für eine Fehlleistung der Schüler mitverantwortlich geworden sei.

II. Die «Crux» des Notengebens

Eine gewissenhafte Leistungsbeurteilung ist schwer genug, um von einem «Kreuz» reden zu können. Was und wie wird eigentlich bemessen? Gibt es einen Maßstab, der genügend objektiv die Leistungen zu erfassen vermag? Fließen nicht in jeden Ansatz viele subjektive Momente mit ein? Solche und ähnliche Fragen werden immer wieder zur Diskussion gestellt, und es schweigen auch die Stimmen jener nie, die mit dem Ruf: Weg mit der Schulzensur!² die Schwierigkeiten aus der Welt zu schaffen hoffen. Vorläufig gibt es noch Zeugnisse, und sollte das Beispiel «Summerhill»³ nicht auch hierin Schule machen, dann werden wir auch in Zukunft Leistungen bewerten müssen, damit die Schüler ihren Fähigkeiten entsprechend einer Gesellschaft übergeben werden kön-

nen, die ihre Anstellungen je nach Fähigkeitsausweisen verteilt. Der Vorwurf jedoch, Noten seien nicht objektiv, bleibt bestehen. Jeder Maßstab ist *personbestimmt*. Wir wissen es aus unserer eigenen Schulzeit: Es gibt die milderen und strengeren Ansätze, und dies gewiß nicht immer nur zum Nachteil der Schüler. Offensichtlich sind die Maßstäbe auch *vom einzelnen Fach bestimmt*. Es scheint eine Rolle zu spielen, ob ein Haupt- oder Nebenfach, ein Prüfungs- oder prüfungsfreies Fach benotet wird. Schließlich, um nur noch eine Dominante zu nennen, richtet sich ein Maßstab nicht selten nach dem durchschnittlichen *Leistungsniveau einer Klasse*. Gerade weil Noten bei einzelnen Schülern wirklich zu «Schicksalsträgern» werden können, stellen wir mit Recht die Frage: Geschieht einem Schüler u. U. nicht Unrecht, wenn er bei einem Lehrerwechsel mit so unterschiedlichen Ansätzen Bekanntschaft machen muß? Lehrerwechsel sind vor allem für promotionsgefährdete Schüler häufig ein Nachteil, doch dramatisieren dürfen wir sie nicht. Der Schüler mit seinen «zu guten» Noten beantwortet normalerweise einen strengeren Ansatz bei einem neuen Lehrer mit vermehrtem Fleiß. Es könnte aber möglich sein, daß sich zwei extrem entgegengesetzte Lehrertypen ablösen. In diesem Fall müßte man von einer Härte sprechen, die vermieden werden sollte. Sie läßt sich ausschalten, wenn sich der neue Lehrer vorerst dem Leistungsstand der Klasse anpaßt. Nach einer gewissen Anlaufzeit ist er jedoch berechtigt, seinen Forderungen mit einem gesteigerten Ansatz Nachdruck zu verleihen. Obwohl eine anfängliche Großzügigkeit nicht so zu empfehlen ist wie das Gegenteil, meine ich doch, daß sie am Platze ist, wenn solche extreme Schwankungen in der Bewertung offensichtlich vorliegen. Und die weitere Folgerung? Man muß mit allen Mitteln darnach trachten, die Zeugnismaßstäbe nach Möglichkeit zu vereinheitlichen. Um zum Ziele zu gelangen, ist es jedoch unumgänglich, Lehrpläne aufzustellen, die den Lehrer über die Anforderungen genau informieren. Will man diesen Forderungen aber einen gewissen Standardwert geben, darf nicht übersehen werden, daß man überfordern wie auch unterfordern kann. Der Weg zu einer Standardisierung der Aufga-

benstellung ist nicht so leicht zu begehen. Die Erfahrung zeigt auch hier, wie sehr eine Taxierung Schwankungen unterworfen ist. Aus dem Bedürfnis heraus, sich mindestens irgendwo zu einigen, legen viele Lehrer ihre Ansätze nach einem sogenannten «Normalverteilungsgesetz» an. Auf eine Kurve übertragen heißt das: Im Scheitelpunkt der Kurve liegt die Mitte der Notenskala. Die meisten Noten müssen demnach in dieser Skalenmitte liegen, und die Streuung der Noten nach den Extremwerten unten und oben ist etwa gleich groß. Für die rechnerische Ausmarchung dieser Normalverteilung werden verschiedene, z. T. recht komplizierte Verfahren angestellt. Man darf nun aber nicht denken, daß durch ein solches Gesetz das Problem des Notengebens schon gelöst wäre. Es ist sehr zu beachten: Es gibt gute und schlechte Klassen. Ist eine Klasse unterdurchschnittlich begabt, liegt demnach der Scheitel einer Kurve auch tiefer. Es gibt aber auch Klassen ohne Kopf oder ohne Schwanz, so daß wir mit extremen Arbeiten kaum zu rechnen haben. Eine Streuung in die obersten und untersten Noten ist demnach nicht vorhanden. Würde man auch in solchen Fällen an einer Skalenmitte nach dem Normalverteilungsgesetz festhalten, könnte man nicht ohne weiteres von einem «gerechten» Maßstab reden. Ein gewissenhafter Lehrer möchte jedoch so gerecht wie nur möglich sein. Wenn er seine Skalenmitte festlegt, vergleicht er deshalb das Leistungsniveau einer Klasse mit einem relativ gut geeichten Niveau einer andern Klasse gleicher Stufe. Dieser Vergleich drängt sich vorab dort auf, wo eine Klasse ein unterdurchschnittliches Leistungsniveau aufzuweisen hat. Ein solches Niveautief kann ja verschiedene Gründe haben, die nicht immer nur bei den Schülern zu suchen sind. Ich denke an überfüllte Klassen⁴, häufigen Lehrerwechsel, Lehrerausfälle.

Es ist sicher, daß eine Orientierung an der Normalverteilungskurve grobe Fehlgriffe verhindern hilft. Viele Lehrer wissen jedoch nichts davon und zensieren ohne Rücksicht auf das Leistungsgefüge der Klasse nach subjektiven Konstanten. So sind die extremen Hoch- und Tiefbewerter noch nicht ausgestorben, wie auch eine zu scheue Zensierung um die «Mitte» herum nach wie vor nur

Noten zwischen 4 und 5 zu kennen scheint. Dazu einige Anmerkungen:

Bei einer zu *hohen Notengebung* besteht die Gefahr, daß dem Schüler dadurch der Antrieb verloren geht, mehr zu leisten. Es fehlt an einer gewissen Spannung. Freilich ist nicht zu übersehen, daß vom pädagogischen Standpunkt aus die Wirkungen eher positiv zu bewerten sind. Der schlechtere Schüler hat u. U. am betreffenden Fach mehr Freude, weil er vermehrt zu einem Erfolgserlebnis kommt. Für ausgesprochen gute Schüler kann das Gegenteil eintreten: Sie verlieren das Interesse, weil sie auf ihren Erfolg hin zu wenig angesprochen sind. Die Folgen aus einer *extremen Tiefzensierung* sind fast immer negativ. Die meisten Schüler werden entmutigt und die Klasse wird verdrossen. Unangenehmen Schülern mit einer tieferen Note – als sie verdienen – «winken» zu wollen, ist grundsätzlich abzulehnen. Wenn die Zensierung nur um die Mitte schleicht, wird der bessere Schüler zu sehr benachteiligt. Er wird es ja doch nicht über eine Fünf bringen.

Noten sind häufig nicht nur personbestimmt, sie sind auch *fachbestimmt*. So zeigt sich in der Praxis immer wieder eine unterschiedliche Bewertung von Haupt- und Nebenfächern. Allgemein weisen Zeichnen, Musikunde, Turnen, Geographie, Naturkunde und Geschichte eher eine hohe Zensierung auf, indes Mathematik und Fremdsprachen durch eine durchschnittlich tiefe Benotung stark selektiv wirken. Woher kommt das? Eine relativ hohe Bewertung in Fächern, die ein Schüler mit vermehrtem Interesse besucht, kann der effektiven Leistung durchaus entsprechen. «Lieblingsfächer» versprechen einen größeren Lernerfolg, weil die Lernmotive durch die Freude am Fach erheblich verstärkt ist. Ein anderes darf nicht übersehen werden: Manche Nebenfächer sind weitgehend Lernfächer. Schüler mit einem guten Gedächtnis können auch bei geringerem Intelligenzgrad den Anforderungen relativ gut entsprechen. Darin liegt auch ein wesentlicher Unterschied zu den Hauptfächern. Diese stellen schon durch ihre Begrifflichkeit und Abstraktheit höhere Anforderungen. So läßt sich in der Mathematik auch mit großem Fleiß intellektueller Mangel nicht ersetzen. Für Fremdsprachen ist nebst einem guten Gedächtnis auch geistige Wendigkeit und

Kombinationsgabe erfordert. Soll der Maßstab in Haupt- und Nebenfächern eine möglichst hohe Annäherung an eine Normalverteilungskurve erreichen, so sind extreme Ansätze zu vermeiden. Scharfmacherei⁵ wie zu hohe Zensierung sind aufs Ganze gesehen dem Lernwillen abträglich. Der Vorwurf, Noten seien auch *geschlechtsbestimmt*, ist wohl nur zu einem Teil berechtigt. Es gibt Lehrer, die aus Gründen der Sympathie Mädchen gerne etwas zu milde beurteilen. Dies sollte nicht sein. Andererseits darf nicht vergessen werden, daß Mädchen oft tatsächlich auch Besseres leisten und mit ihrem Fleiß manche Intelligenzlücke zu überbrücken vermögen.

Fassen wir das Ergebnis unserer Überlegungen zum Zeugnismaßstab zusammen: Ein gerechter Maßstab wird einer Normalverteilungskurve möglichst nahe kommen, wenn die «subjektiven» Momente unter Kontrolle gehalten werden und die Forderungen eines Faches klar umschrieben sind. Um dem freilich nachkommen zu können, müssen Fachkommissionen standardisierte Aufgaben erarbeiten, die es ermöglichen, auf eine feste Normierung zu kommen. Ein solches Postulat scheint mir vorab dort größte Dringlichkeit zu haben, wo eine Promotion nur von einer Prüfung abhängig ist. Alle diese Bemühungen um eine Vereinheitlichung des Maßstabes werden freilich nie zu einer völligen Gleichung führen, aber doch zu einer relativ großen Annäherung. Und das ist schon viel, wenn man bedenkt, wie weit wir heute noch davon entfernt sind.

III. Psychologische Faktoren der Leistungsbeurteilung

Es ist nicht zu leugnen, daß eine gewisse Wertschätzung am Urteil immer beteiligt ist. Wie leicht fließen doch in die Argumente des Verstandes Gefühlsmomente ein, die, außer Kontrolle, leicht zu einem verfälschenden Urteil führen können. Verstand und Gefühl gebührend auseinander zu halten, gelingt nicht immer jedem Lehrer.

Zu den allgemein psychologischen Faktoren gehört der «*Halo-Effekt*», das ist der Effekt des ersten Eindruckes. «Liebe auf den ersten Blick» krankt weitgehend daran, daß eine oder wenige Beobachtungen sofort zu einem Gesamtbild gemacht werden. Unter einem solchen Eindruck wird dann ein als

«sympathisch» empfundenen Wesen oft auch als intelligent angesehen. Die Beobachtungen werden schnell verallgemeinert, ohne daß man daran denkt, daß erste Begegnungen mit Schülern meistens alles andere als typisch sind. Schüler spielen ja zunächst gerne eine Rolle, die sie nicht zeigt, wie sie wirklich sind. Der Halo-Effekt kann sich bei mündlichen Prüfungen sehr verfälschend auswirken. Man muß wissen, daß gehemmte Schüler benachteiligt sind. Eine Korrektur des ersten Eindruckes ist aber mit der Zeit durchaus möglich, wenn ein Lehrer einen Schüler in mehreren Unterrichtsstunden kennenlernen kann, vorausgesetzt, daß er in seinem Urteil nicht festgefahren ist. Zu den Faktoren psychologischer Leistungsbeurteilung gehört auch das *Vorurteil*. Der Mißstand beginnt schon dort, wo man aufgrund von gewissen Informationen wie Vorschulzeugnissen und Lehrerurteil Schüler zum vorneherein abschreibt. Leistungen sollten möglichst vorurteilslos bewertet werden. Starre Grundsätze und fixe Ideen – gerade routinierte Lehrer können ihnen verfallen – sind schulpsychologisch ungesund. Müßten wir nicht gerade dankbar sein für jede Kritik von außen? Wir liefen um so weniger Gefahr, daß unsere Selbstkritik einschläft, je mehr wir auch noch von andern lernen wollten. Ein weiteres psychologisches Hemmnis innerhalb der Leistungsbeurteilung sind die *Komplexe*. Diese führen leicht zu stereotypen Urteilen. Hat ein Lehrer Minderwertigkeitskomplexe, führt das oft zu offensichtlicher Benachteiligung besonders selbstbewußter Schüler. Wie ein junger Mensch seine eigenen Konflikte auf Schule und Lehrer übertragen kann, so überträgt der Lehrer hin und wieder seine Affekte auf den Schüler. Wie leicht findet sich dann für jedes Vorgehen ein «edles Motiv». So erteilt der Lehrer einem Schüler einen «heilsamen Dämpfer», ohne sich bewußt zu sein, wie ungerecht er u. U. handelt. Notengeben ist auch eine *Charaktersache*. Es soll im folgenden keine Typologie entwickelt werden, doch erlaube ich mir einige Hinweise. Es ist bestimmt eine zweifelhafte Verallgemeinerung, wenn man sagt, jüngere Lehrer seien strenger als ältere. Richtiger spricht man wohl von einem logotropen und paidotropen Typ. Der logotrope Typ ist mehr am Fach, der paidotrope

mehr am Schüler interessiert. Wie wirkt sich das im Unterricht etwa aus? Weniger intelligente und jüngere Schüler verlieren beim logotropen Typ leicht den Anschluß, indes sie beim paidotropen eher mitkommen. Eine Synthese aus beiden Typen kann als Ideal angesehen werden: Stoffliche Beschränkung ohne stoffliche Enge, pädagogische Zubereitung des Stoffes ohne naive Verfälschung. Eine gesunde Streuung der Noten ohne allzu große Härte gegenüber Schwachen. Rücksichtnahme auf Störungen der Leistungsfähigkeit (Schwankungen in der Pubertät), für die der Schüler nicht verantwortlich ist. Eingehen auf die Schülerindividualität bei der Beurteilung, aber mit kritischem Messen der Leistung an objektiven Kriterien. Der «ideale» Lehrer ist ein logotroper Typ mit paidotropem Einschlag. Jedenfalls kann abschließend festgehalten werden, daß Einstellung und Fehlhaltungen verschiedener Lehrer bei der Leistungsbeurteilung in hohem Maße typenbedingt sind.

IV. Quantitative und qualitative Leistungsmessung

IV.1 Bewertung von Einzelaufgaben und Fehlern

In allen Schulleistungen stecken quantitative und qualitative Momente, die zu berücksichtigen sind. Wenn man nur die Fehler zählt, dann setzt man sie einander gleich, ohne daß beachtet wird, wie verschieden ihr Gewicht sein kann. Es ist beispielsweise weniger schlimm, wenn ein Schüler «Tese» schreibt, als wenn er «Libe» ohne e wiedergibt. Dieses Wort kommt so häufig vor, daß der Fehler fast unverzeihlich ist. Will man aber nicht nur das quantitative, sondern auch das qualitative Moment berücksichtigen, dann muß auch nach Schwierigkeitsgraden differenziert werden. Doch so einfach ist das nicht. Um der Forderung nach einer Differenzierung nachzukommen, bewertet man in der Praxis sehr oft nach halben und ganzen Fehlern oder Punkten. Das scheint für bestimmte Aufgaben wohl auch richtig zu sein, doch muß auf folgendes hingewiesen werden: Zunächst besteht eine gewisse Gefahr darin, daß Schüler Leistungen mit der halben Bewertungsquote leicht nehmen, wobei sie gerne vergessen, daß sich auch halbe Fehler summieren. Dann ist eine Fehlerdifferenzierung bei bestimmten

Aufgaben oft recht schwierig. Wie will man bei einem Diktat z. B. mit Sicherheit feststellen, wo ein Fehler aus Leichtsinnsinn, wo aus Unvermögen gemacht wurde? Wie sollen ausgelassene Wörter bewertet werden, wenn sie aus Nervosität überhört worden sind? Ist es richtig, die Schwierigkeit einer Aufgabe zum voraus festlegen zu wollen, bevor man die Resultate der Schüler zu Gesicht bekommt? Ist nicht gerade der Leistungsdurchschnitt einer Klasse der beste Gradmesser für die Schwierigkeit? Diese und ähnliche Fragen zeigen, daß eine Differenzierung nach Schweregraden u. U. ebenso ungerecht ausfallen kann, wie wenn sie überhaupt unterblieben wäre. Darum ist kluges Ermessen und Abwägen in jedem Fall unerlässlich. Bei schwachen Schülern darf man nicht vergessen, daß sie nicht nur mehr schwere, sondern auch mehr Leichtsinnsfehler machen. Nach einer differenzierenden Bewertung kommen diese zu schlecht weg, wenn der Strukturen-Zerfall – schlechtere Schüler sind schneller schlecht als bessere Schüler gut sind – nicht berücksichtigt wird.

IV.2 Bewertung mündlicher Leistungen

Beim mündlichen Befragen schwingen so viele Imponderabilien mit, daß es äußerst schwierig ist, die Qualität der Leistungen richtig einzuschätzen. Für die Aufnahmeprüfungen hat Urs Trier⁶ eindeutig nachgewiesen, daß der prognostische Aussagewert mündlicher Prüfungen von geringster Validität ist. Das Problem besteht offensichtlich darin, daß der Schwierigkeitsgrad einer Leistung sofort bestimmt werden müßte. Wie vieles ist auch abhängig von der Art der Fragestellung. Es wird dem Lehrer oft gar nicht bewußt, daß Entscheidungsfragen oder Suggestivfragen leichter sind als solche, die einen komplizierten Sachverhalt betreffen. Wie oft kommt es auch vor, daß der Ton der Fragestellung unbeherrscht und gehässig ist, je nachdem man es mit diesem oder jenem Schüler zu tun hat.

IV.3 Bewertung im ästhetischen, ethischen und religiösen Bereich

Hier sind die praktischen Schwierigkeiten noch viel größer. Sie sind so groß, daß viele Lehrer eine Bewertung in diesen Fachbereichen ablehnen. Warum sollte aber eine Benotung nicht auch hier gerechtfertigt und

möglich sein? Wenn vorausgesetzt werden kann, daß nicht die Individualität zensiert wird, sondern in erster Linie die subjektive Gestaltungskraft, mit der ein Thema durchdacht und behandelt wird, wobei eine von der Meinung des Lehrers abweichende Position durchaus vertreten werden kann, ohne daß der Schüler dafür mit einer schlechten Note rechnen muß.

IV.4 Bewertung komplexer Leistungen

Wenn eine Schülerarbeit so viele Teilaspekte aufweist wie etwa ein Aufsatz, so ist die Unsicherheit recht groß. Selbst wenn man die einzelnen Komponenten gewissenhaft abzuschätzen versucht, muß man sich doch mit einem nur annähernd gültigen Resultat abfinden. Abgesehen davon, daß die subjektiven Faktoren gerade bei einer Aufsatzkorrektur eine große Schwankung in der Bewertung herbeiführen können. Wird die Aufsatzkorrektur nur von einem Lehrer vorgenommen – was für Prüfungsaufsätze kaum zu verantworten ist – empfiehlt es sich, bei einer zweiten Durchsicht die Reihenfolge zu verändern, denn nur zu leicht wird eine noch gute Leistung nach einer besseren eher zu schlecht beurteilt.

V. Einige grundsätzliche Überlegungen

V.1 Die Note soll *reine Leistungsnote* sein. Charakter, Fleiß und Intelligenz dürfen darin im allgemeinen nicht berücksichtigt werden. Die Ansicht, daß eine zu gute Note eher zu verantworten sei als eine zu schlechte, ist vom pädagogischen Standpunkt aus wohl richtig, doch finde ich, ein Verbessern des effektiven Resultates sei nur dort angezeigt, wo aufgrund von Faktoren außerhalb der Leistung für das Fortkommen des Schülers eine gute Prognose gestellt werden kann. Es handelt sich um Grenzfälle. Hier können Fleiß und Intelligenz durchaus mitberücksichtigt werden. In einer Lebensgemeinschaftsschule, wie es ein Internat darstellt, müßte auch die charakterliche Eignung eine Entscheidung positiv oder negativ beeinflussen können.

V.2 Die Grundlagen für die Notengebung sollen *exakt und genügend zahlreich* sein. Voraussetzung dafür ist, daß die Leistungen auch schriftlich fixiert werden. So etwas kann man einfach nicht dem Gedächtnis überlassen. Ich brauche im weitem kaum

darauf hinzuweisen, daß der Schüler auch ein Recht hat, über seinen Leistungsstand fortlaufend orientiert zu werden. Die Prüfungen müssen also möglichst bald korrigiert zurückgegeben werden. Für die Verstärkung der Lernmotivation ist das enorm wichtig. Die Grundlagen für die Notengebung sollen nicht nur genügend exakt, sondern auch genügend zahlreich sein. Bei einer zu geringen Zahl von Leistungsfeststellungen ist die Gefahr zu groß, daß der Zufall das wirkliche Leistungsbild verfälscht. Ziehen wir in Betracht, wie rasch sich bei einem jungen Menschen die Bedingungen von Prüfung zu Prüfung verändern, wie leicht er seinen Stimmungen unterworfen und von seiner körperlichen Verfassung abhängig ist – schließlich sind auch Lehrer dem Föhn unterworfen –, dann dürfen wir das Notenschicksal nicht von zwei oder drei Prüfungen abhängen lassen. Ist die Zahl der Einzelzensuren genügend hoch, fallen solche subjektive Faktoren viel weniger ins Gewicht und eine Fehlleistung wird eher wieder durch eine bessere überbrückt. Für den jüngeren Schüler haben häufigere Prüfungen überdies den Vorteil, daß er von seiner oft großen Prüfungsangst eher loskommt. Er weiß, es kommt nicht auf eine einzige Prüfung an.

V.3 Man muß sich im klaren sein, daß eine Leistung nicht nur darin als gut oder schlecht taxiert werden kann, ob eine Forderung erfüllt worden sei, sondern ob in einer Aufgabe auch wichtigere oder unwichtigere *Begabungskomponenten* zum Ausdruck gekommen seien. Der Lehrer müßte unterscheiden zwischen reproduktiven und applikativen Leistungen. Reproduktive Arbeiten sind reine Gedächtnisleistungen, etwas Automatisches, Mechanisches. Solche Leistungen können auch bei leichtem Schwachsinn noch möglich sein. In ihnen drückt sich wirkliche Leistungsfähigkeit eines Schülers nicht aus. Ein Lehrer, der von seinen Schülern nur reproduktive Arbeiten verlangt, muß sich wohl bewußt sein, daß er über das Gedächtnis eines Schülers recht viel erfährt, von dessen Intelligenz aber wenig. Ob ein Schüler Zusammenhänge versteht und auch denken könne, wird erst bei applikativen oder produktiven Aufgaben deutlich.

V.4 Es ist in der Praxis üblich, *schriftliche Leistungen* stärker zu bewerten als münd-

liche. Das scheint mir auch richtig, denn diese lassen sich objektiver erfassen. Zudem sind bei schriftlichen Aufgaben differenziertere und komplexere Fragestellungen möglich. Trotzdem sollten *mündliche Leistungen* nicht unterbewertet werden. Gerade in den sprachlichen Fächern lassen sich in mündlichen Leistungen Komponenten feststellen, die über die Leistungsfähigkeit eines Schülers vieles aussagen. Die Gründe für eine Verunsicherung des Urteils bei mündlichem Abfragen liegen bei Schüler und Lehrer. Der Schüler ist mündlich gehemmter, nervöser, der Lehrer hat Mühe, bei seiner Fragestellung immer genügend zu berücksichtigen, wieweit er einen Schüler auf sein produktives oder reproduktives Denken hin anspricht. Entscheidend für das Gewicht einer Leistung sollte aber nicht sein, ob sie mündlich oder schriftlich erfolge, sondern inwieweit darin Verständnis, Können und geistige Selbständigkeit zum Ausdruck kommen.

V.5 Alles Bemühen, Subjektivismus und Willkür bei der Notengebung zurückzudrängen, soll nun aber *nicht Schematismus* heißen. Es sei deshalb zum Schluß mit Nachdruck darauf hingewiesen, daß ein Ermessensspielraum bleiben muß. Dieser macht es erst recht möglich, dem einzelnen Fall gerecht zu werden. Ist soviel «Subjektivismus» nicht gerechtfertigt und auch im Interesse des Schülers, der aus einer Note nicht einfach das Resultat einer guten Rechenmaschine zu erfahren hofft, sondern viel mehr das verständnisvolle, persönliche Urteil eines Lehrers?

Anmerkungen:

- ¹ Engelmayer, Psychologie für den Schulalltag. München 1960³. S. 34.
- ² Vgl. Simoneit, Fort mit der Schulzensur! Berlin 1952.
- ³ «Eltern sehen nur schwer ein, wie unwichtig der Lernunterricht in der Schule ist. Wie Erwachsene lernen auch Kinder, was sie lernen wollen. Prüfungen, Zensuren und Preise behindern nur die Persönlichkeitsentwicklung.» Neill A. S., Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Hamburg 1970.
- ⁴ «In großen Klassen kommt der einzelne Jugendliche zu kurz, insbesondere leiden leistungsschwache, nervöse oder ängstliche Schüler darunter. Der Lehrer findet keine Zeit zu einer differenzierten Unterrichtsgestaltung und vor allem nicht für die persönliche Kontaktnahme.» — Widmer K., Die Sorge um die seelische Gesundheit — eine dringliche Aufgabe der Schule. Separatabdruck aus «Schweizerische Blätter für Gewerbeunterricht», Nr. 10/1967.
- ⁵ Ein vehementer Gegner einer Angleichung an eine solche Normalverteilung drückt sich wie folgt aus: «Wenn die Scharfmacherei auch noch in die Nebenfächer wie Zeichnen, Turnen, Musik hineingetragen wird, dann sind wir auf dem besten Weg, unsern Kindern alle Freude an diesen Fächern zu nehmen.» — Heckel P., Der Durchschnitt im Zeugnis. Die Schulwarte, 1/1951, S. 248.
- ⁶ Trier U., Zum Aufnahmeverfahren beim Übertritt von der Sekundarschule in weiterführende Schulen. Zürich 1970.

Benützte Literatur:

- Göller A., Zensuren und Zeugnisse. Stuttgart 1966.
 Haecker H., Subjektive Faktoren im Leistungsurteil der Lehrer. Schule und Psychologie, Nr. 3/1971.
 Weiß R., Vor- und Nachteile der Leistungsbeurteilung durch Ziffernnoten. Schule und Psychologie, Nr. 7/1969.

Erziehung und Gesundheit

Der Entwurf 1971 zu einem Einheits-Bundesgesetz über Turnen und Sport

Louis Burgener

Vor kurzer Zeit hat der Bundesrat diesen Entwurf zur Diskussion in den eidgenössischen Kammern freigegeben. Bisher sind die Lehrer aller Stufen und das weitere Publikum recht dürftig über die politische und erzieherische Tragweite dieses Entwurfes informiert worden. Der folgende Bericht be-

urteilt die Lage aus der Sicht der Pädagogen, der Kirche, der kantonalen Erziehungshoheit sowie der föderalistischen Strukturen unseres Landes.

(siehe «Schweizer Schule» Nr. 10, S. 397; Nr. 19, S. 752!)