

Zeitschrift: Schweizerische Lehrerinnenzeitung
Band: 82 (1978)
Heft: 10

Artikel: Vergleiche nie ein Kind mit dem anderen
Autor: Müller-Wieland, Marcel
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-309428>

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: 13.10.2024

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

Vergleiche nie ein Kind mit dem andern

«Ich vergleiche nie ein Kind mit dem andern, sondern immer nur jedes mit ihm selbst»¹¹. Dieses Wort Pestalozzis würde genügen, eine Totalreform unseres Schulwesens in die Wege zu leiten. Die moderne Wissenschaft der Pädagogik wäre aus diesem Gedanken heraus zu erneuern. Was Bildungswissenschaft heute mit grossem Eifer erstrebt, ist das Gegenteil dieser Haltung. Das Verständnis des einzelnen Kindes in seinem persönlichen Stimmungsgrund, in seinen Wertungen, Begabungen, Möglichkeiten und Schwächen, die verstehende Beobachtung seiner Übung und seiner Leistungen ist für eine individualisierende Arbeit in der Schule unabdingbar. Die Erfassung der Schülertätigkeit durch den Lehrer ist notwendig für den Lernenden selbst und den Fortgang seiner Übung, für den Lehrer, der ihm nur aus der Kenntnis dieser persönlichen Voraussetzungen wirklich helfen kann, für die Eltern und die verantwortlichen Miterzieher, für die weiterführenden Lehrer und Lehrmeister. Auch die verantwortliche Öffentlichkeit muss an solcher Erfassung der Schülerleistung interessiert sein. Aber hier zeigt sich der tiefe Widerspruch und das Ungenügen unseres gesamten Erfassungssystems. Denn diese verstehende und helfende Beobachtung und Beurteilung der Schülerleistung muss in jedem Falle qualitativer Art sein. Sie muss die individuellen Möglichkeiten und Besonderheiten dieses einen berücksichtigen, soll wirklich geholfen werden. Es nützt nichts, die Durchschnittsleistung einer bestimmten «Schülerpopulation» zu erkunden, will man diesem einen helfen. Hier ist auch die beste Wahrscheinlichkeitsrechnung reine Illusion. Der Widerspruch liegt darin, dass unser Noten-, Prüfungs- und Übertrittssystem gar nicht aus der Idee pädagogischer Hilfe begründet ist, sondern aus dem Selektionsprinzip, das unsern öffentlichen Schulen vorgeschaltet ist. Den Lehrern, Behörden und Aufsichtsorganen geht es um die Rekursicherheit der Note, den Eltern und Schülern um den Berechtigungsanspruch.

Unsere Schule kann nicht genesen, ehe der Irrtum unserer Selektionsidee, unserer Bemühung um Vergleichbarkeit der Schülerleistung, um die Scheinobjektivität der Evaluationsverfahren behoben ist. Obwohl in der pädagogischen Wissenschaft die Unhaltbarkeit solcher Objektivierungsmethoden längst eingesehen und vielfach dargestellt ist¹², verfahren die zuständigen Fachleute der Schul- und Bildungspolitik, als ob es keine andern Wege gäbe. Dahinter verbirgt sich unausgesprochen der gesellschaftliche Hierarchiedanke und der Machtanspruch des Schulsystems, seiner Vertreter und Behörden.

Wieviel Not und wieviel Tränen, wieviel falsche, unergiebiges, ja pädagogisch abträgliche Bemühung könnten behoben werden durch die Aufgabe dieses falschen Selektionsprinzips.

Falsch ist zunächst der Anspruch der Objektivität. Man vergleiche hierzu nur die wissenschaftlichen Arbeiten über die Objektivität der

Aufsatznote¹³. Es gibt, bei der Fülle möglicher Beurteilungskriterien, keine «objektive» Beurteilung. Wenn objektiv hier heißen soll: Unabhängigkeit von der subjektiven Wertung und Angemessenheit an die vorgegebene Kompetenz der Sprache. Wollte man sich aber auf einige Kriterien einigen, so wäre dies bei der Vielfalt der sprachlichen Leistung für den Einzelnen erst recht eine völlig willkürliche Wertung. Die Bemühung, sich auf fassbare Kriterien zu einigen, verschiebt zudem den Blickwinkel der Beurteilung vom sprachlich und gedanklich Wesentlichen zu den formal fassbaren Kriterien. Und auch hier zeigt sich sogleich die bloße Scheinobjektivität des Vergleichs. Denn selbst der einzelne Rechtschreibfehler, so sehr er durch die Kompetenz der Dudenbeschlüsse gesichert scheint, pädagogisch ist er nur qualitativ wägbare. Es ist ein entscheidender Unterschied, ob ein Kind einen Rechtschreibfehler als Hörfehler oder aus dialektischer Färbung, als Kapazitätsüberlastung seiner Schreibkraft oder aus Erinnerungsmangel, aus optischer oder auditiver Schwäche oder aus sogenannter Flüchtigkeit begeht. Um nur Zufälliges anzudeuten. Jede einzelne Ursache eines Rechtschreibfehlers ist wiederum vielfältig in ihrem Umkreis. So ergibt sich die Flüchtigkeit des Schreibers aus individuell besonders umschriebenen Voraussetzungen seines psychischen Feldes. Die gleiche Problematik gilt für alle Fächer. Ausnahmslos. Für Grammatikfehler, für Rechenfehler, für inhaltliche Fehler im Sachunterricht.

Was aber viel schwerer wiegt als die bloße Scheingerechtigkeit der Noten, ist die herabmindernde Rückwirkung unseres Selektionssystems auf die kindliche Einstellung zum Lernen, auf seinen Bildungsprozess überhaupt. Denn hier verschiebt sich angesichts der selektiven Kraft der Note die Motivierung des Lernens selbst. Lernen für die Note! Darin liegt die Verkehrung unserer Bildungsidee in der öffentlichen Schule. Die geistigen Motive des Lernens um der Sache willen werden überwuchert durch den Druck des Lernens, um zu absolvieren. Um zu bestehen. Der Sinn der echten Übung verdirbt. Lernen auf rasche, abhörbare Ergebnisse hin. Lernen im Vergleich zum Durchschnitt. Konkurrenzstreben und falscher Wettstreit stellen sich ein. Die Durchsetzungsmotive überwuchern im pädagogischen Akt den geistigen Einsatz. Gar nicht zu sprechen von all den Scheinpraktiken des Mogelns, Abschreibens, Betrügens, die nur noch durch geschärfte Aufsicht in erträglichen Grenzen gehalten werden können. Lernen unter Aufsicht! Bildungsbemühung am Rande des Betrugs!

Eine entscheidende Wendung der Schule in diesem Feld ist erst möglich durch die Aufgabe der heutigen Selektionssidee. Erst wenn die Schule eine reine Bildungsschule ist, wo es um die Menschenbildung geht, um individuelle Entfaltung der Persönlichkeit, ist eine Erneuerung und Genesung unseres Bildungskonzepts im ganzen möglich. Dies setzt letztlich eine Strukturwandlung der Schule voraus. Schule ohne Noten. Ohne formalisierte Prüfung. Ohne Sitzenbleiben.

Weiterführende Schulen als Angebotsschulen statt Berechtigungsschulen.

Aber einer solchen Strukturwandlung der Schule vorausgehend, muss der Boden geebnet werden, auf dem sich die neue Lehrweise und Bildungsidee entfalten kann. Darum muss der Lehrer Möglichkeiten erlernen, individualisierende Erfassungsmethoden zu üben. Die individualisierende Beobachtung des einzelnen Schülers muss durch geeignete Unterrichtsformen schrittweise ermöglicht werden. Beobachtung, nicht als psychologische Diagnose, sondern aus aktuellem gemeinsamem Helferwillen heraus! Erfahrung des Einzelnen aus der Tiefe seines psychischen Feldes, in der Fülle seiner familiären und sozialen Bezüge. Das persönliche Gespräch mit den Eltern muss ganz ins Zentrum des schulischen Auftrags rücken. Und dann die wissenschaftlich sorgfältige Führung und Verdichtung der Beobachtung, der Weg zum schrittweisen Verständnis der besonderen Motive, die als Wurzeln des Lernprozesses bei diesem einen Schüler anzusehen sind. Hier eröffnet sich der Lehrerbildung und Lehrerfortbildung ein immenses, heute noch kaum entfaltetes Feld. Wendung zum menschlich Wesentlichen. Individualisierung im Blickpunkt der Bildungsforschung. Das sind zugleich die wichtigsten Reformaspekte unserer modernen Bildungswissenschaft.

Unsere Schule muss das Abenteuer des einzelnen Menschen, die helfende, beratene, liebende Zuwendung des Erziehers zu jedem einzelnen Kinde wieder ganz ernst nehmen. Die übergreifenden Koordinierungsbemühungen, die Vergleiche anonymer Kinderpopulationen, die Gleichschaltung in den Curricula und Lehrbüchern und die Scheinobjektivität der Evaluierung veräusserlichter Schülerleistungen muss wieder Raum geben der Bereitschaft, diesem einen heranwachsenden Menschen seinen Weg zu entfalten. Das ist nur möglich, wenn sich Lehrer und Eltern zu gemeinsamer Bemühung zusammenfinden.

Dem Heft «Lehrerbildung» (Ein Weg zur Wandlung der Schule) von Prof. Dr. phil. Marcel Müller-Wieland, Zürich, entnommen. (Herausgeber Schweizerische Volksbank.)

¹¹ Aussage Pestalozzis an einen Besucher in Yverdon. Vgl. zu Pestalozzis Idee der Individualbildung:

Pestalozzi, Heinrich: An die Unschuld, den Ernst und den Edelmut meines Zeitalters und meines Vaterlands. Ein Wort der Zeit (1815). Gesammelte Werke in 10 Bänden. Rascher Zürich 1956, 6. Bd., S. 315 ff., 291.

Renggli-Geiger, Gertrud: Die Berichte Pestalozzis an die Eltern seiner Zöglinge (1808—1825). Frauenfeld 1950. Ferner: *Schohaus, Willi*: Erziehung zur Menschlichkeit. Frauenfeld: Huber 1969, S. 292, 338.

¹² *Ingenkamp, Karlheinz*: Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Texte und Untersuchungsberichte. Beltz-Studienbücher 23, 1973, 4. Aufl.

Flammer, August und Elisabeth Wiegand: Schulnotenreliabilität und ihre Minderungsfaktoren. In: Schweizerische Zeitschrift für Psychologie und ihre Anwendungen, Huber Bern 32, Nr. 1, S. 46—55, 1973.

¹³ *Ulshöfer, Robert*: Welcher Grad der Objektivität lässt sich bei Beurteilung der Abitur-Aufsätze feststellen? In: *Der Deutschunterricht* 1949, Heft 6.

Hausmann, Walter: Erfahrungen mit Reifeprüfungs-Aufsätzen. Stuttgart: Klett 1950, Aufsatzerziehung III, Heft 1 und 2.

NACHTGEBET EINES DUMMEN SCHÜLERS

nach Jürg Jegge

*Lieber Gott, lass es noch lange Nacht bleiben.
Ich will noch nicht aufstehn.
Ich will die Mutter noch nicht hören, die aus der Küche ruft,
ich müsse jetzt zur Schule.
Ich habe zwar Angst in der Nacht, im Dunkeln.
Aber noch lieber das als der Tag mit der Schule.*

*Warum war ich wieder so schlecht beim Lesen?
Ich hatte doch so lange geübt.
Warum habe ich denn immer Angst, ich könne es nicht?
Warum bin ich so allein?
Warum verstehen es die andern immer besser
und lachen mich deswegen aus?*

*Warum hat der Lehrer die andern lieber als mich?
Warum gibt er mir immer mehr Aufgaben als den andern?
Die sind doch auch nicht besser.
Warum hilft mir denn niemand?
Ich versteh' das nicht.
Die andern haben wohl recht, wenn sie sagen, ich sei blöd.*

*Warum muss ich meine Schularbeiten vor dem Vater verstecken?
Der wird immer rot vor Zorn.
Diesmal unterschreib' ich die schlechte Note einfach selber.
Aber das hilt ja auch nichts.
Das Zeugnis am Schluss sieht er dann doch.*

*Lieber Gott, wenn du noch gut bist, warum machst du dann Leute,
die gescheit sind, und Leute, die dumm sind?
Und warum muss ich gerade dumm sein?
Ich versteh' das nicht.
Warum hast du die andern lieber als mich?
Aber ich will ja nicht schimpfen,
nur einen kleinen Wunsch habe ich:*

*Lieber Gott, lass es noch lange Nacht bleiben.
Ich will noch nicht aufstehn.
Ich will die Mutter noch nicht hören, die aus der Küche ruft,
ich müsse jetzt zur Schule.
Ich habe zwar Angst in der Nacht, im Dunkeln.
Aber noch lieber das als der Tag mit der Schule.*

Entnommen der «Schweizer Schule», 11, 1978.