

Die Not mit der Schulnote : was wollen wir eigentlich?

Autor(en): **Flammer, August / Perrig-Chiello, Pasqualina**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione**

Band (Jahr): **1 (1979)**

Heft 1

PDF erstellt am: **15.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-786450>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Die Not mit der Schulnote: Was wollen wir eigentlich?

Eine funktionstheoretische Grundlegung der Zeugnisnote und ihre Konsequenzen

August Flammer und Pasqualina Perrig-Chiello

Es wird vorgeschlagen, die Schulnote von einer Reihe ihrer vielfältigen, offiziellen und mehr geheimen Funktionen zu befreien. Man kann zeigen, dass es unmöglich ist, mit der Schulnote alles zu erreichen, was von ihr gegenwärtig erwartet wird. Ihre Funktionsbeschränkung soll sie entlasten und gewisse Probleme unseres Schulsystems als solche sichtbar machen, statt sie dem Sündenbock Noten zuzuordnen. Unter anderem wird gefordert, die Zeugnisnote als Informationsmittel zu verstehen zuhanden der administrativen Entscheidung über Promotion und Zulassung, wo und solange solche Entscheidungen nötig sind. Hingegen sind Noten nicht als (untaugliche) Erziehungs- und Motivationsmittel im Alltag zu verwenden. Nach diesem Vorschlag werden Noten innerhalb des Schuljahres hinfällig, ebenso solche für Fächer, die für den Promotionsentscheid nicht berücksichtigt werden, ebenso Fleissnoten und dergleichen. Auch sind dann nur noch gewisse Teile des Curriculums je Fach Notengegenstand. Hingegen wird für Beibehaltung der Zahlennote plädiert, ergänzt durch Berichte und Aussprachen. Die Schulnote steht und fällt nach diesem Konzept mit dem nicht über alle Zweifel erhabenen Prinzip der Leistungshomogenisierung unserer Schulklassen.

Das Thema der Notengebung kommt nicht zur Ruhe. Viele Lehrer schreiben mit wachsender Abneigung Noten; und unter den Schülern, vor allem den älteren, nimmt die Zahl jener zu, die von einer Schule ohne Noten träumen. Wissenschaftler finden immer neue Uebel an den Noten und gelegentlich auch neue Pflästerchen zu ihrer Heilung; sie sprechen von der mangelnden Objektivität, Zuverlässigkeit und Gültigkeit, der ungenügenden Definiertheit der Skala, von verschiedensten Beeinträchtigungen der zugrundeliegenden Personwahrnehmung (z.B. Ingenkamp, 1976; Heller, 1975; Kleber, 1976; Schröter, 1977).

Es soll an dieser Stelle nicht ein möglichst umfassender Katalog der Probleme und der dafür von der Wissenschaft bereitgestellten Massnahmen und Tricks gegeben werden. Viele der vorgeschlagenen Massnahmen sind doch nur Oberflächenkosmetik und werden von den Lehrern auch meist nur über kurze Zeit als Hilfe erlebt. Wir sind der Meinung, ein grosser Teil des Unbehagens stamme daher, dass an die Schulnote zu viele und gegenseitig unverträgliche Ansprüche gestellt werden. Es wird von ihr die Erfüllung von zu vielen Funktionen in unserem Bildungssystem erwartet.

I. Die verschiedenen Funktionen der Zeugnisnote

Hier sind einige der Funktionen, die der Schulnote als Zeugnisnote mehr oder weniger ausgeprägt zgedacht werden:

- a) Beurteilung der Schülerleistung wird oft als notwendiger Bestandteil einer optimalen Unterrichtsgestaltung verstanden. Noten werden dadurch für den Lehrer eine unerlässliche Hilfe bei der Lehrzielbestimmung, der didaktischen Planung und Analyse des Unterrichtsverlaufs.
- b) Die Note soll den Schüler über seine eigenen Schulleistungen, seine Lernfortschritte und seine Position innerhalb der Klasse orientieren. Oft wird sie als Motivationsmittel im Unterricht eingesetzt und darum aus pädagogischen Gründen etwas angehoben oder gar leicht gesenkt.
- c) Schulnoten dienen schliesslich der Differenzierung innerhalb des Schulsystems. Sie wenden sich damit nicht nur an die Schüler, sondern auch an die Eltern, künftigen Lehrer, Behörden und Lehrmeister. Diese alle möchten sich auf objektive Vergleichsinformation über bisherige und voraussichtliche Leistungen verlassen.

Viele dieser Funktionen sind aus logischen Gründen gegenseitig unvereinbar. Wenn eine Ermutigungsnote eine individuelle leichte Abweichung von effektiver Leistung nach oben darstellt, dann ist sie eben nicht mehr der Ausdruck der effektiven Leistung. Wie soll man in jedem Fall einer Notenzahl ansehen, wie sie gemeint ist?

Erweiterte Fassung einer Arbeitsunterlage zu Lehrerfortbildungskursen in Deutsch-Freiburg, 1977. Kritische Kommentare zu einer früheren Fassung verdanken die Autoren Franz Baeriswyl, Werner Gutmann und Beat Keller, alle am Psychologischen Institut der Universität Fribourg.

Die Mehrdeutigkeit von Noten ist empirisch belegbar. Der Erstautor (Flammer, 1971) hat 53 Gymnasial- und 342 Primarlehrern die Frage vorgelegt: «Was darf resp. soll in den Schulnoten zum Ausdruck kommen? (Mehrere Angaben möglich)

- a) Effektive Leistungen im vergangenen Semester
- b) Geschätzte Leistungsfähigkeit (durch Fleiss, Glück, Pech, kurzfristige Ereignisse in den konkreten Leistungen nicht unbedingt adäquat realisiert)
- c) Leistungsfortschritt resp. -abnahme im Vergleich zum Klassendurchschnitt
- d) Ermutigung für Schwache; Druck für solche, die mehr leisten könnten
- e) Voraussichtliche Leistungen im nächsten Schuljahr (oder in der weiterführenden Schule).»

Um eine Mischung von verschiedenen «Notentypen», die zu unterschiedlichen Zeitpunkten zur Anwendung kommen können, zu vermeiden, lautete die Frage an die Primarlehrer: «Woran halten Sie sich bei der Notengebung im Schlusszeugnis der sechsten Klasse?» *Tabelle 1* zeigt, dass alle Kategorien belegt wurden. Wenn man ein einzelnes Zeugnis in der Hand hat, weiss man also nicht, welcher dieser Aspekte gemeint ist. Aus den absoluten Zahlen wird auch ersichtlich, dass viele Lehrer(-innen) sogar mehr als eine Kategorie ankreuzten, nämlich 77 Prozent der Gymnasial- und 68 Prozent der Primarlehrer. Dabei ergaben sich keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen weiblichen und männlichen Lehrpersonen, auch nicht zwischen verschiedenen Dienstaltersgruppen.

Tabelle 1: Nennungshäufigkeiten von fünf Benotungskriterien (Mehrfachnennungen möglich)
(Flammer, 1971, S. 206)

Kategorie	Gymnasiallehrer		Primarlehrer	
	abs.	%	abs.	%
a	44	38	329	49
b	15	13	102	15
c	18	15	118	17
d	30	26	88	13
e	10	8	39	6
	117	100	676	100

Man könnte vermuten, diese Aspekte seien nur in der Logik des Verfassers verschieden; sie hätten auf die tatsächliche Notengebung der Lehrer keinen Einfluss. Aus diesem Grund wurden Lehrer (leider andere) gebeten, die Schüler ihrer Klasse in einem Hauptfach fünfmal zu benoten, und zwar unter jedem der fünf Gesichtspunkte gesondert. Die Korrelationsrechnungen ergaben, dass unter den verschiedenen Aspekten auch tatsächlich verschiedene Noten gegeben wurden (für den gleichen Schüler, im gleichen Fach, durch den gleichen Lehrer).

Aehnliche Resultate erhielt die Zweitautorin in einer Umfrage. Anlässlich eines Fortbildungskurses wurde 69 Fünft- und Sechstklasslehrern die Frage vorgelegt, welche Information sie benützen, um die Trimester- bzw. Semesternoten in den Hauptfächern (Rechnen, Sprache) zu erstellen. 22 Prozent gaben an, bei der Benotung nur die Ergebnisse aus schriftlichen und mündlichen Prüfungen zu berücksichtigen. 43 Prozent stützen sich im Zweifelsfalle zusätzlich auf ihre Beurteilung der Schülerpersönlichkeit (Fleiss, Begabung) und der individuellen Lernbedingungen. 35 Prozent verwenden solche Zusatzinformationen in jedem Fall.

Eine noch grössere Variation von Interpretationen für Noten wäre sicher festzustellen, wenn auch die Auffassungen von Schülern, Eltern und Arbeitgebern berücksichtigt würden.

II. Ein Vorschlag zur Funktionsbeschränkung der Zeugnisnote

Aus der Erkenntnis, dass an die Schulnote eine Vielzahl von teilweise unvereinbaren Ansprüchen gestellt wird, wird hier der Versuch unternommen, der Zeugnisnote eine eindeutige, eingeschränkte und erfüllbare Funktion zuzuweisen. Aus der Erfahrung überdies, dass Notengeben und Notenentgegennehmen von sehr vielen als unangenehm empfunden wird, soll diese Funktionszuweisung so sparsam wie möglich sein; d. h. es wird nicht gefragt, welche Funktionen alle die Note überhaupt erfüllen könnte, sondern welche sie offenbar erfüllen muss, da die entsprechende Funktion in unserem Schulsystem anders nicht ohne weiteres erfüllt werden kann.

Diese Funktionszuweisung hat eine Reihe von Konsequenzen, die manche als wohltuend, andere als bilderstürmerisch und wieder andere auf den ersten Anblick als schlimmer als den bisherigen Zustand empfinden werden. Die Hauptschwierigkeit besteht darin, dass die Veränderung der Notenpraxis nicht eine interne Sache der Lehrerschaft ist, sondern auch eine vielschichtige Öffentlichkeit interessiert. Zurückhaltung gegenüber allenfalls notwendiger Öffentlichkeitsarbeit kann aber nicht den gegenwärtigen Zustand rechtfertigen.

Im Zentrum der folgenden Ausführungen steht die *Zeugnisnote*. Die Diskussion über Einzelnoten im Schulalltag wird sich nach den Überlegungen zur Zeugnisnote richten. Einige werden dagegen einwenden, dass in erster Linie der Schüler selbst aus den Noten gezielte Rückmeldungsinformationen beziehen soll darüber, was er gelernt hat und was der Lehrer davon hält. Lernen ist tatsächlich ein kybernetischer Rückkoppelungsprozess und Unterrichten ist an soziale Interaktion gebunden. Andererseits ist aber das Schulnotenzeugnis ein relativ permanentes Dokument, das sich offensichtlich an mehrere Adressaten richtet und deshalb bestimmt ungeeignet ist für die täglich notwendige Kommunikation zwischen Lehrer und Schüler.

Man könnte natürlich sagen, das Zeugnis gebe einfach den Durchschnitt der vielen Einzelnoten während des Jahres wieder, und die Einzelnoten seien eigentlich die täglichen Interaktionsbestandteile. Wir gehen jedoch davon aus, dass es nicht sinnvoll ist, das Zeugnis als Kurzprotokoll der persönlichen Kommunikation zwischen Schüler und Lehrer während des ganzen Jahres aufzufassen. Wenn Einzelnoten gegeben werden, müssen sie, gemäß der Erwartung von Schülern und Eltern, mit der Schlussnote in Übereinstimmung stehen, sich also an deren Funktion orientieren. Diese entscheidet, welchen Kommunikationswert die Einzelnote hat.

Wenn der Schüler also nicht der erste oder gar einzige Adressat der Noteninformation ist, sind es dann die Eltern? Es wäre schwer verständlich, dass ausgerechnet für die Kommunikation zwischen Eltern und Lehrer über eine so wichtige Angelegenheit wie die Unterrichtung und Erziehung ihrer Kinder eine so kalte und kurze Form wie eine Reihe von Zahlen (auf seiten des Lehrers) und eine Unterschrift (auf seiten der Eltern) gewählt wird. Auch der schriftliche Bericht (Brief) wäre in diesem Fall einem Gespräch (oder mehreren Gesprächen) noch weit unterlegen.

Wer bleibt dann noch als Adressat übrig? Die Schulverwaltung? Künftige Lehrmeister? Der Lehrer der nächstfolgenden Klasse? Der Lehrer der weiterführenden Schule? Diese sind oft im voraus nicht bekannt; eine formalisierte (unmissverständliche) Informationsdarstellung könnte hier allenfalls geeignet sein. Aber was für Information ist denn hier tatsächlich zu übermitteln? Soll nicht jedes Kind in jeder neuen Situation wieder eine neue Chance haben, statt durch Vorinformation Gegenstand von Wahrnehmungstäuschungen zu werden?

Neuere pädagogisch-psychologische Analysen stellen die Zensurengebung als Endprodukt eines komplexen Wahrnehmungsprozesses dar. Personale und situative Wahrnehmungsbedingungen beeinflussen den Lehrer bei der Schülerleistungsbeurteilung und führen zu den vielzitierten Urteilsfehlern wie Mildeeffekt, Strengeeffekt, Mittelwerttendenz, u.a. (Kleber, 1976; Schröter, 1977).

Als Ursachen dieser Wahrnehmungsverzerrungen wurden unter anderem implizite Persönlichkeitstheorien (Hofer, 1970; Jahnke, 1975), kausale Attribuierung (Weiner, 1976; Sang, 1977) sowie

Erwartungen (Rosenthal & Jacobson, 1971; Elashoff & Snow, 1972) erfasst. Durch die Anwendung solcher Theorien lassen sich derartige Wahrnehmungsverzerrungen teilweise reduzieren. Auch unser Vorschlag, sich auf einen und den gleichen Benotungsgegenstand zu beschränken, zielt in diese Richtung.

Man kann diesen Effekten natürlich nicht ganz aus dem Wege gehen, indem man z.B. Vorinformation über Menschen schlechthin vermeidet; insofern als Information in zeitlicher Folge eintrifft, ist immer die erste eine Vorinformation für die zweite. Zudem ist dort immer viel Information nötig, wo im Hinblick auf zu erreichende Ziele Entscheidungen zu treffen sind, bei der Heirat genauso wie beim Einsteigen in einen Zug, beim Einkaufen genauso wie beim Uebertritt in eine neue Schulklasse. Tatsächlich müssen im heutigen Schulsystem solche Entscheidungen getroffen werden, zum Teil durch Menschen, die nicht in unmittelbarer Interaktion mit dem Hauptinformanten, dem «abgebenden» Lehrer stehen. Die Notwendigkeit solcher Entscheidungen ist bedingt durch die in unserem öffentlichen Schulwesen geforderte *Homogenität von Schulklassen*. Unterricht in Gruppen oder Klassen setzt ein Minimum an Gleichartigkeit der Schüler voraus. Es ist in der Praxis und in der Wissenschaft eine Selbstverständlichkeit, dass Schüler mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen nicht das gleiche lernen oder doch nicht auf die gleiche Art und Weise. Der Klassenlehrer ist darauf angewiesen, mit den ihm zur Verfügung stehenden Mitteln und Kräften alle Schüler möglichst optimal ansprechen zu können. Dazu müssen bestimmte Voraussetzungen bei den Schülern erfüllt sein. Für jene, die sie nicht erfüllen, ist ein anderes didaktisches Angebot bereitzustellen.

So wie der Klassenlehrer darauf angewiesen ist, dass die Schüler, die bei ihm ankommen, bestimmte Voraussetzungen erfüllen, so muss er am Ende gewisser Unterrichtsperioden zuhanden des nachfolgenden Unterrichts (des nachfolgenden Lehrers, des nachfolgenden Schultyps) die Voraussetzungen jedes Schülers beurteilen. Das Ergebnis dieser Beurteilung dokumentiert er im gegenwärtigen System im Schulzeugnis.

Für diese Funktion der *Dokumentation der Voraussetzungsbeurteilung* eignet sich das Schulzeugnis in seiner gegenwärtigen Form, teilweise erweitert durch andere Informationsbestandteile (s. unten), nicht schlecht. Sie soll im folgenden als die einzige Funktion von Zeugnisnoten verstanden werden. Es ist aber wichtig zu bedenken, dass auch sie nur durch das gegenwärtige Schulsystem gefordert wird. In dem Masse, als grössere Heterogenität der Schulklassen tolerierbar (kleinere Klassen, programmierter Unterricht, etc.) oder gar wünschbar wird (Schüler lernen unter Umständen mehr allein und voneinander als vom Lehrer; vgl. anthroposophische Schulklassen), entfällt auch diese Funktion der Schulnote. Wenn man bedenkt, dass Homogenität ohnehin nie ganz erreichbar ist und der individuell optimal präskriptive Unterricht ohnehin nicht realisierbar ist (vgl. Flammer & Gutmann, 1977, 1978), dann darf man sich schon fragen, ob das Homogenitätsideal nicht bloss eine Fata Morgana ist, die grosse Opfer fordert. Alternativen rühren aber an unsere Gesellschaftsstruktur, an das Prinzip der Arbeitsteilung und vielleicht an unseren Lebensstandard. Diese Prämissen halten wir nicht für tabu, sie werden deshalb hier als Basis unserer Ableitungen explizit genannt.

III. Thesen zur Funktionsbeschränkung der Zeugnisnote

Im folgenden soll der vorgeschlagene Ansatz auf seine Konsequenzen geprüft werden, der sich unter folgender These subsumieren lässt:

1. *Es gehört zur Pflicht des Klassenlehrers (lies immer auch mit: der Klassenlehrerin), sowohl zu unterrichten, resp. zu erziehen, als auch die Voraussetzungen für den erfolgreichen Besuch des Unterrichts in der nachfolgenden Klasse zu beurteilen. Das Ergebnis dieser Beurteilung wird im Schulzeugnis dokumentiert.*

Damit ist implizit ausgesagt, was die Schulnote entgegen verbreiteter Meinung *nicht* ist. Es soll als weitere These hier ausdrücklich festgehalten werden:

2. Noten sind keine tauglichen Erziehungsmittel im Schulalltag: sie sind administrative Entscheidungsmittel.

Motivationspsychologie und Schulpraxis haben zur Einsicht geführt, dass Noten sogenannte extrinsische Motivation fördern. Schlechte Noten entmutigen und schlagen sich auch im Selbstgefühl des Schülers nieder. Gute Noten sind häufig eine soziale Belohnung für jene Schüler, die eine solche wenig nötig haben. Sie lenken von der Sache, an der die Schüler eigentlich Freude haben könnten, eher ab.

3. Noten betreffen nur das Leistungsniveau, das der Schüler am Ende der betreffenden Unterrichtsperiode erreicht hat.

Wenn der Lehrer entsprechend der ersten These am Ende des Schuljahres die Voraussetzungen für den nachfolgenden Unterricht attestieren muss, ist es wenig relevant, welche Leistungen der Schüler noch vor einem halben Jahr erbrachte. Ein Schüler, der einen schlechten Start hatte, schliesslich aber das Ziel klar erreichte, darf für den schlechten Start nicht «bestraft» werden. Ebenso erfüllt ein Schüler, der zwar gut gestartet ist, aber schliesslich das Kriterium nicht erreicht hat, nun eben die Voraussetzungen für den folgenden Unterricht tatsächlich nicht.

Aus These 3 folgt, dass für jene Voraussetzungsgebiete, die sich im Laufe des Unterrichts dauernd weiterentwickeln, die Bewertung erst gegen Ende des Schuljahres angesetzt werden sollte. Nur selten gibt es in der Primar- und Sekundarschule Fälle, wo gewisse Kenntnisse oder Fertigkeiten schon früh im Schuljahr erworben, dann nicht mehr gepflegt werden und dennoch für die nächstfolgenden Klassen Voraussetzung sind. Denkbar sind solche Fälle etwa im Bereich der Geschichte, der Geographie oder der Naturwissenschaften; aber gerade in diesen Bereichen sind ungenügende Voraussetzungen relativ leicht zu kompensieren (s. These 5).

Dies hat den Nachteil, dass gegen Ende des Schuljahres sich die Prüfungen massieren. Nur dieser Umstand und die Tatsache, dass häufigere Prüfungen insgesamt ein zuverlässigeres Urteil ermöglichen als nur wenige Prüfungen, rechtfertigen es, dass der Lehrer schon früher im Schuljahr fürs Zeugnis zählende Prüfungen durchführt. Er hat dann aber bei auffallenden Veränderungen der Leistungen während des Schuljahres die Ergebnisse am Ende des Jahres stärker zu gewichten.

These 3 betrifft auch die Frage, ob man in der Schule nur die effektive Leistung beurteilen soll oder auch den Leistungsfortschritt. Das Bedürfnis, den Leistungsfortschritt, insbesondere bei schwachen Schülern, zu honorieren, entspricht dem Anliegen, Noten als Erziehungsmittel zu verwenden. Das soll aus guten Gründen nicht sein (Thesen 1 und 2). Dieses Bedürfnis kann auch nur entstehen, wenn die Schüler oft mit Noten konfrontiert werden. Entsprechend der These 1 sind aber nicht einmal Semester- oder Trimesterzeugnisse während des Schuljahres sinnvoll. Die Beschränkung auf die Funktion, Information für den Promotionsentscheid zu dokumentieren, führt so zu einer wünschbaren Deflation der Note.

Analoges gilt für die Beurteilung des Fleisses und des Betragens. Streng genommen ist die Art und Weise, wie die Voraussetzungen für weiteren Unterricht entstanden sind, irrelevant, es sei denn, dadurch wären diese Voraussetzungen in ihrem zeitlichen Ueberdauern besonders gefährdet (z.B. bei Aufnahmeprüfungsdrill). Natürlich hat sich der Lehrer mit der Motivation und dem Fleiss seiner Schüler auseinanderzusetzen. Diese sind aber sehr variabel und deshalb mehr Gegenstand täglicher Erziehungsbemühung als Basis für die Beurteilung der Voraussetzungen für den spätern Unterricht. In dem Masse als besonders gutes oder schlechtes Lernverhalten zeitlich konstant ist, hat es bereits die Leistungsnote beeinflusst und braucht nicht eigens benotet zu werden. Dies wird auch bestätigt durch den wiederholten erfolglosen Versuch der Bildungsforscher, durch zusätzlichen Einbezug von Motivationsvariablen den künftigen Schulerfolg besser vorherzusagen (Weiner, 1976; Mager, 1976).

Nun gibt es aber besondere Fälle; z.B. Kinder, die lange krank waren, die offensichtlich rasch lernen

und dennoch im Moment relativ schlechte Leistungen erzielen. Das lässt sich selbstverständlich in einem zusätzlichen Bericht (ev. anstelle der Noten) ausdrücken (s. These 6).

Eine Ausnahme in bezug auf die «Betragensbenotung» würde – wenn es dort Noten gäbe – der Kindergarten (ev. auch die erste Primarklasse) darstellen. Die Unterrichtbarkeit in Gruppen setzt ganz bestimmte *soziale Fähigkeiten* voraus, die auf dieser Stufe allenfalls fehlen könnten. Und das wäre notenrelevant! An diesem Punkt wird auch sichtbar, dass die These 1 imstande ist, für das Zeugnis der ersten Klasse wesentlich andere Dimensionen oder «Fächer» nahezulegen.

These 3 bewirkt eine drastische Reduktion der Häufigkeit des Notenschreibens, verglichen mit der bisherigen Praxis an vielen Orten. Nur für Promotions- und Aufnahmeentscheide sind nach These 1 Noten nötig. Solche Entscheide sind typischerweise aber nur am Ende von Schuljahren zu treffen. Den Schülern während des Jahres Noten zu geben und mitzuteilen, könnte nur bedeuten, damit ihre Anstrengungen regulieren zu wollen. Damit aber wäre die Note wieder ein Erziehungsmittel dort, wo es im Hinblick auf eine harmonische Entfaltung der Schülerpersönlichkeit doch so viel bessere gäbe.

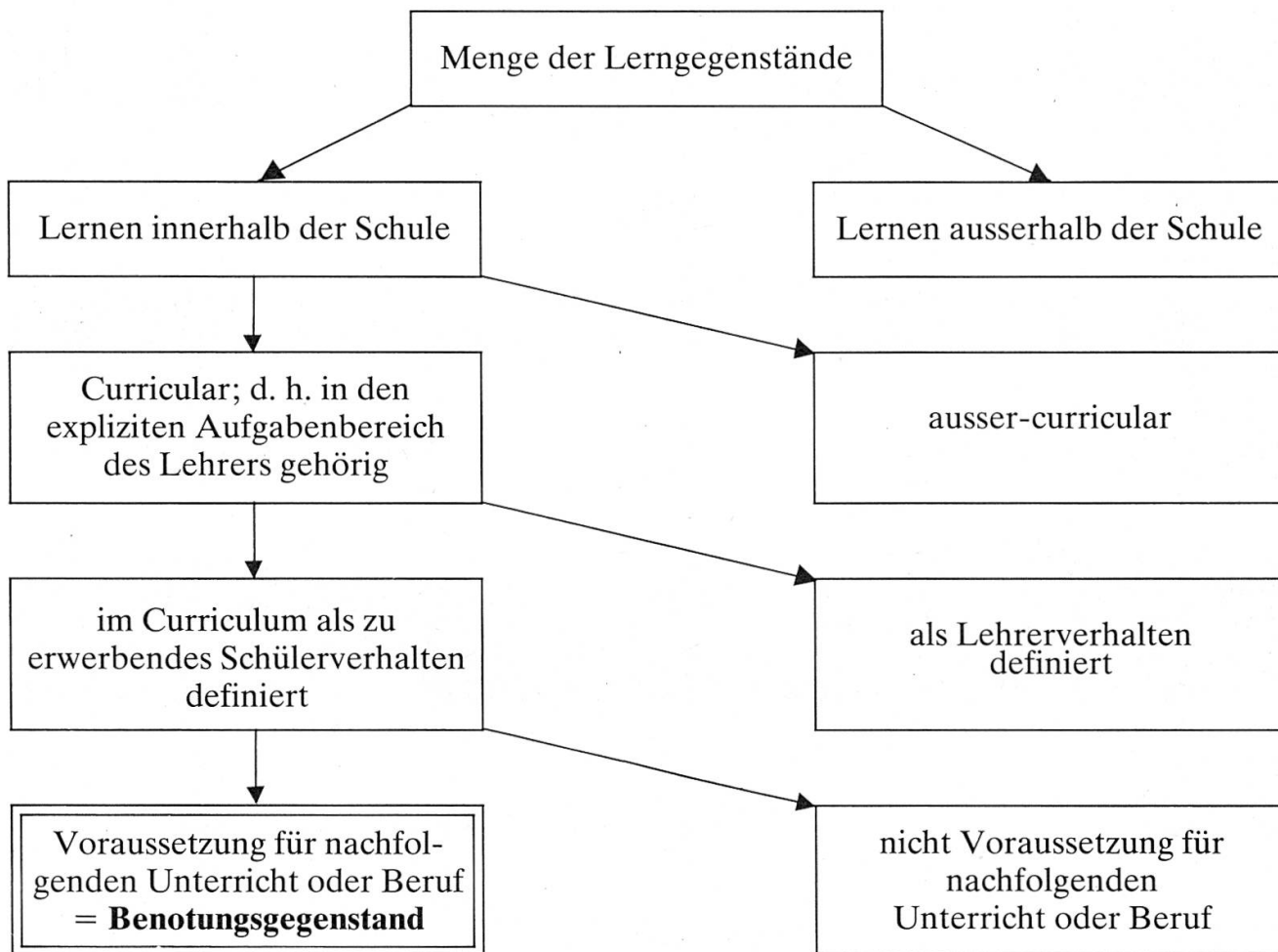
Es kann vorkommen, dass der Lehrer die Nichtbeförderung am Ende des Jahres als wahrscheinlich vorhersieht; er möchte die Eltern frühzeitig darüber orientieren. In diesen Fällen ist wahrscheinlich jedes andere Kommunikationsmittel tauglicher als die Schulnote.

Die hier vertretene Notenfunktion schränkt die Bedeutung der Note also drastisch ein: Sie wird seltener gegeben; sie ist dem impliziten Anspruch enthoben, die ganze Schülerpersönlichkeit erfassen zu müssen; sie ist weder als Ansporn noch als Belohnung oder gar als Bestrafung gedacht. Bei einer solchen Auffassung kann nicht mehr so leicht der persönliche Wert eines Schülers mit seinen (oft schlechten) Noten gleichgesetzt werden. Eine weitere bedeutsame Konsequenz ist die, dass das, was mit der Zeugnisnote dokumentiert wird, nämlich die Voraussetzungen für einen bestimmten Unterricht, prinzipiell erwerbbar ist und nicht ein zeitüberdauerndes Persönlichkeitsmerkmal darstellt. Die vorgeschlagene Beschränkung der Notenfunktion hat eine weitere Folge, die gegenwärtig von gewisser Aktualität ist:

4. Lehrgegenstände und Benotungsgegenstände sind nicht immer identisch. Benotungsgegenstände sind jene Teilmengen der Lehrgegenstände, die für den weiteren Unterricht Voraussetzungen darstellen.

Die Schule verfolgt auch Unterrichts- und Erziehungsziele, die nicht unbedingte Voraussetzung für nachfolgenden Unterricht darstellen. Solche Ziele sind am geläufigsten im musischen und ethischen Unterricht (obwohl es natürlich vorkommen kann, dass bestimmte Sparten des Musikunterrichts bestimmte Kenntnisse, z.B. Vertrautheit mit der Tonleiter, ihrer Denomination und ihrer Darstellung auf Notenlinien, voraussetzen). Solche Erziehungsziele gibt es auch im Mutterspracheunterricht, im naturwissenschaftlichen Unterricht und ohne Zweifel innerhalb der fachunabhängigen Erziehungsanstrengungen. Allgemein kann man sagen, dass mehr gelehrt wird, als geprüft werden muss. Diese Unterscheidung ist auch dort angebracht, wo wir feststellen, dass Schüler manches lernen, was nicht explizit gelehrt wird. In andern Fällen visiert das Lernziel mehr Lernoperationen von Schülern an und weniger Lernprodukte. Es gibt Bereiche, um die zu kümmern der Lehrer verpflichtet sein soll, obwohl das Ergebnis der Auseinandersetzung des Schülers streng genommen Privatsache des Schülers bleiben darf. So ist es zum Beispiel sicher bedeutsam, dass Schüler die Begegnung mit poetischen Kunstwerken erleben, aber es ist weitgehend ihre persönliche Sache, Gedichte lieben zu lernen und später wieder solche zu lesen.

Tabelle 2: Lern-, Lehr- und Prüfungsgegenstände



Obwohl die Lernbereiche auf der rechten Seite von *Tabelle 2* oft zu Recht als die besonders wichtigen wahrgenommen werden, ist gemäss These 1 nur die Kategorie links unten für die Zeugnisnote ausersuchen.

Mancher wird daraus aber die Gefahr ableiten, dass Schüler, Eltern und zum Teil auch Lehrer anfangen, benotete Lehrziele zu verabsolutieren, d.h. auf Kosten der andern überzubewerten. Es wird hier aber die Meinung vertreten, dass gerade durch deutliche Unterscheidungen im Sinne der These 4 viel Schüler- und Elternschmerz reduziert und die Erziehung in der Schule und daheim wieder «normalisiert» werden könnte. Wenn nämlich das, was nicht benotet wird, nicht mehr geschätzt wird, ist das ohnehin ein Alarmzeichen: das, was als bedeutsam betrachtet wird, wird es nur wegen der Note. Dann haben wir uns auf vorwiegend extrinsische Motivation eingestellt. Das ausdrückliche Aussparen gewisser Gegenstände von der Benotung könnte aber zu einer Umwertung sowohl der Note als auch der Lerninhalte herausfordern. Solches wäre z.B. für die musischen Fächer dringend zu wünschen. Diese sind ja nach der hier vertretenen Konzeption in den meisten Schultypen nicht mehr zu benoten, weil sie für den Promotionsentscheid nicht ins Gewicht fallen.

5. *Von der Notenverwendung i.e.S. her gesehen, genügt die Differenzierung «genügend/ungenügend». Es gibt aber gute Gründe, Zeugnisnoten differenzierter zu halten.*

Voraussetzungen sind entweder erfüllt oder nicht erfüllt. In entscheidenden Situationen kommt es bekanntlich auch bisher nur darauf an, ob bei der gegenwärtigen Skalierung z.B. die Note 4 erreicht ist oder nicht. Alles andere ist für den Entscheidungszweck strenggenommen unnötige Information. Es gibt aber gute Gründe, die Notendifferenzierung nicht auf diese zwei Stufen zu reduzieren. Wenn die Voraussetzungen z.B. in einem Fach ungenügend sind, können sie in allen andern doch genügend sein. Der Schüler kann dank seiner guten Voraussetzung in andern Bereichen die eine schlechte Voraussetzung kompensieren. Solche Ueberlegungen führen zur folgenden erweiterten Differenzierung: Man kann die einzelnen Fächer mit der Differenziertheit «genügend/ungenügend» beurteilen und die Erfüllung der Promotions- oder Aufnahmevoraussetzung daran knüpfen, dass eine Maximalzahl von «ungenügend» nicht überschritten wird. Ein solcher Mechanismus ist bekanntlich auch Teil der Beurteilung des Genügens bei der schweizerischen Matura.

Unser Notenskalasystem geht aber noch weiter. Kann es dafür eine Rechtfertigung geben? Schüler dadurch warnen zu wollen, dass sie die knappe Note 4 statt z.B. einer 5 erhalten, ist fragwürdig. Damit wird die Note wieder als Erziehungsmittel eingesetzt, was These 2 ablehnt. Eine weitere Begründung besteht darin, dass man nicht jedes Ungenügend für gleich leicht kompensierbar halten möchte und dass man nicht nur genügende, sondern gute und besonders gute Leistungen zum Zweck der Kompensation feststellen möchte. Dann nähert man sich dem gegenwärtigen Notensystem, in dem nach arithmetischen Gesetzen gemittelt wird. Es gibt für dieses System wenigstens noch ein weiteres Argument. Wenn mehrere «Schülerabnehmer» unterschiedliche Voraussetzungsprofile fordern, dient die gleiche Notenaussage dank ihrer differenzierten Skalierung mehreren solchen Verwendungszwecken.

6. *Zahlennoten haben Vorteile gegenüber Bewertungen in Prosaform: dennoch sollten häufig sprachlich formulierte Kommentare und Berichte dazu kommen.*

Zahlennoten drücken sehr komplexe Sachverhalte in beunruhigend einfacher Form aus. So wie die obgenannte Beschränkung auf das Endverhalten bei der Benotung dazu verführen kann, sich auch in der gesamten pädagogischen Arbeit nur noch darauf zu konzentrieren, so kann die Zahlennote dazu führen, dass sich «Notenkonsumenten» abgewöhnen, Schülerpersönlichkeiten möglichst in ihrer ganzen Differenziertheit und Komplexität zu sehen. Noten dienen aber letztlich Entscheidungszwecken (These 1). Und Entscheidungen sind in ihrer letzten Form immer Entscheidungen zwischen Alternativen: ja oder nein, hier oder dort.

Dieser Sachverhalt wird deutlich, wenn man sich eine Lehrerkonferenz von einem Dutzend Fachlehrern an einem Gymnasium vorstellt, die entscheiden soll, ob ein bestimmter Schüler promoviert werden kann oder nicht. Es mag unter Umständen jeder einen kleinen Vortrag halten; dann sind aber die einzelnen Aussagen zu gewichten, gegenseitig zu «verrechnen» und schliesslich mit der Etikette «ja» oder «nein» zu versehen. Vielleicht stimmt die Lehrerkonferenz am Schluss ab; dann wird besonders deutlich, dass der einzelne Lehrer trotz der grossen Menge von Information, die er über den betreffenden Schüler hat, und bei aller Differenziertheit seines vorausgehenden Urteils über den Schüler, sich persönlich für ein Ja oder Nein entscheiden muss.

Zahlennoten können als Endprodukt der differenzierten Informationsverarbeitung durch den Lehrer verstanden werden. Wenn schliesslich so klare Entscheidungsbeiträge herauszudestillieren sind, ist dies wohl mit mehr Verlass dem abgebenden Lehrer zu überlassen als dem Leser seines komplexen Berichtes. Es scheint darum sinnvoll, bei der Zahlennote zu bleiben, sich aber von differenzierten zusätzlichen Aussagen nicht zu dispensieren. Solche könnten dem Zeugnis beigelegte Berichte sein oder gelegentliche Briefe, einzelne Gespräche mit Schülern und/oder Eltern oder bei Bedarf auch ausführliche Zwischenberichte. Solche gehören dann aber durchaus zu den Erziehungsmitteln (s. These 2). Sie könnten im übrigen auch die allfällige Fleiss- oder Betragensnote ersetzen.

7. *Obwohl der Lehrer sowohl helfen (lehren lernen helfen) als auch beurteilen muss, kann er schwerlich beides zur gleichen Zeit.*

Die richterliche Funktion ist bekanntlich zu gleicher Zeit und in der gleichen Person kaum mit der caritativen, die urteilende kaum mit der helfenden vereinbar. Das spüren bald auch die Schüler. Ein Lehrer, der im Unterrichtsgespräch immer gleichzeitig prüft, hat nicht die gleiche bedingungslose Bereitschaft, auf den Schüler einzugehen; und ihm traut der Schüler auch nicht bedingungslos. Die konsequente Beschränkung der Note auf die diagnostische Information zwingt dazu, die Verquickung der helfenden und der urteilenden Tätigkeit des Lehrers aufzulösen.

Es gibt zwei Möglichkeiten, dem erwähnten Dilemma zu entgehen. Die einfachste besteht darin, spezielle Prüfungen durchzuführen. Die meisten Lehrer tun dies, möchten sich aber für die Notengebung mit guten Gründen nicht ausschliesslich darauf beschränken, denn solche Prüfungen geben relativ wenig vielfältige Information (dafür relativ präzise). Die zweite Möglichkeit besteht darin, aus der Erinnerung an die Lehr-Lern-Interaktion mit dem Schüler zu urteilen. Ein solches Urteil umfasst relativ viel Information, leider aber auf eine relativ unpräzise Weise.

8. *Das Bewertungsergebnis muss kommuniziert werden. Kommunikation setzt einen gemeinsamen Code voraus.*

Noten enthalten Mitteilungen eines Lehrers an verschiedene Partner. Was er aus der Beobachtung des Schülers in die Note umsetzt, muss der Notenempfänger wieder aus der Note zurückübersetzen können. Das Kommunikationsmittel Note sollte deshalb eine gemeinsame Sprache sein und von allen gleich gehandhabt werden. Dieses Anliegen verfolgten implizit bereits die bisherigen Ausführungen. Darum die Beschränkung auf *eine* Funktion, die die gleiche für alle ist, die mit Noten zu tun haben.

Es hat sich aber gezeigt, dass die «Notensprache» der Lehrer auch noch in anderer Hinsicht stark unterschiedlich ist, nämlich in bezug auf die Bedeutung der Zahlenwerte. Als eindrucklicher Beleg mag das Ergebnis einer empirischen Erhebung bei den gleichen Lehrern dienen, die bereits zum Notengegenstand befragt wurden. Sie wurden auch gebeten, die Zeugnisnote anzugeben, die sie einem typisch durchschnittlichen Schüler einer typisch durchschnittlichen Klasse erteilen. Die Ergebnisse (Tabelle 3) zeigen eine Variation, die Eltern erschrecken kann: ihr Kind kann je nach Lehrer im Durchschnitt (!) leicht um eine halbe Note unterschiedlich benotet werden. Dabei muss man wissen, dass es sich hier noch nicht um die Fehlerstreuung einer einzelnen Note handelt, sondern nur um die Verschiebung der gesamten Notenverteilung einer Klasse um eine halbe bis eine ganze Note.

Tabelle 3: Die Durchschnittsnote bei verschiedenen Lehrern
(Flammer, 1971, S. 209)

Durchschnittsnote	Anzahl Nennungen von	
	Gymnasiallehrern	Primarlehrern
3,9	0	1
4,0	4	4
4,1	1	4
4,2	4	21
4,3	6	46
4,4	6	33
4,5	20	150
4,6	0	35
4,7	4	26
4,8	1	27
4,9	1	1
5,0	0	2
Arithmetisches Mittel	4,44	4,49

Nicht nur das Zahlenniveau, dem die Durchschnittsnote entspricht, variiert, auch die Streuung um den Durchschnitt. Wieder wurden die gleichen Lehrer befragt, zwischen welchen Werten die mittleren 80 Prozent (resp. 2/3 bei einer Gruppe) der Schüler einer typischen Durchschnittsklasse liegen. Auch diese Resultate (Tabelle 4) zeigen, dass es offensichtlich vorsichtige, wenig streuende Lehrer gibt und solche, die mutig Entscheidungen für gute und schlechte Noten treffen. Das hat im Fall von Klassen, die durch mehrere Lehrer unterrichtet werden, auch noch die Konsequenz, dass zur arithmetisch ermittelten Promotionsnote als Durchschnittsnote jene Lehrer (oder Fächer) am meisten beitragen, die die grössere Notenstreuung aufweisen. Der Lehrer des Faches A, dessen Noten zwischen 4 und 5 liegen, gefährdet keine Schüler, trägt aber auch nicht zu guten Gesamtergebnissen bei. Der Lehrer des Faches B aber, dessen Noten zwischen 2 und 6 liegen, wird für den Schüler beim Promotionsentscheid sehr bedeutsam. Auch eine andere Untersuchung, in der verschiedene möglicherweise reliabilitätsmindernde Faktoren korrelationsstatistisch untersucht wurden, zeigte, dass die Schulnote ihren grössten Informationsverlust wegen des von Lehrer zu Lehrer sehr unterschiedlichen Skalenverständnisses erleidet (Flammer & Wiegand, 1973).

Tabelle 4: Spannweite der mittleren 80 Prozent (Gymnasiallehrer) resp. 67 Prozent (Primarlehrer) der Zeugnisnoten einer Durchschnittsklasse

Notenintervall	Häufigkeiten	
	Primarlehrer	Gymnasiallehrer
0,2	2	0
0,3	1	0
0,4	4	0
0,5	9	3
0,6	8	0
0,7	12	1
0,8	16	0
0,9	9	0
1,0	119	8
1,1	7	0
1,2	33	1
1,3	13	0
1,4	5	0
1,5	47	12
1,6	7	0
1,7	4	1
1,8	3	0
1,9	2	0
2,0	39	9
2,1	1	0
2,2	1	1
2,3	0	0
2,4	0	0
2,5	8	8
2,6		0
2,7		0
2,8		0
2,9		0
3,0		3

Die Unterschiede zwischen den Lehrern in *Tabellen 3 und 4* beziehen sich auf einen einzigen Kanton, in dem die Handhabung der Notenskala nicht vorgeschrieben wird. Es gibt aber Kantone und Schulgemeinden, die hierzu Direktiven oder gar Vorschriften erlassen, die in Einzelfällen im Widerspruch zueinander stehen.

Offensichtlich ist eine präzisere Definition der Notenskala und die Bereitschaft aller Beteiligten nötig, sich daran zu halten. Es gibt verschiedene Arten, Noten zu definieren. Man kann es mit Adjektiven tun (6 = sehr gut, 5 = gut, usw.). Diese Methode ist gegenwärtig überall üblich und ist offen-

sichtlich wenig erfolgreich. Am andern Extrem der Möglichkeiten, die *Tabelle 5* aufzeigt, steht der vollständige Katalog von erfüllten und nicht erfüllten voraussetzungsrelevanten Lehrzielen, möglichst erhoben mit exakten Tests und andern standardisierten Beobachtungsinstrumenten und umgesetzt in Noten. In der praktischen Realisierung für ein ganzes Land ergäben sich dabei allerdings eine Reihe neuer Probleme. Auf jeden Fall gestatten die gegenwärtigen Bedingungen diese Notenskallendefinition noch auf längere Sicht nicht. Eine weitere Möglichkeit besteht darin, Noten damit zu kennzeichnen, dass man angibt, wieviele Prozent von Schülern einer durchschnittlichen Klasse jede der verschiedenen Notenstufen erreichen. Diese Verbesserung gegenüber dem bisherigen Zustand ist unmittelbar durchführbar. Eine solche «*Noteneichung*» sollte aber nicht dazu führen, dass in jeder Klasse die gleiche Notenverteilung resultiert, denn dadurch würden überdurchschnittlich gute Klassen benachteiligt und Schüler von unterdurchschnittlichen Klassen zu gut beurteilt. Hingegen sollte eine solche Häufigkeitsdefinition dazu führen, dass der Lehrer sich bei seiner Notengebung daran in der Weise orientiert, dass er nur davon abweicht, wenn er dafür gute Argumente hat. Solche Argumente könnten Schulleistungstests sein, durchaus aber auch seine Erfahrung mit früheren Klassen.

Tabelle 5: Ansätze zur Definition der Notenskala
(Flammer, 1975, S. 133)

	orientiert an der Variation der individuellen Abweichungen vom Durchschnitt		orientiert an (operational definierten) Lernzielen	
	verankert im Sprachgebrauch und/oder impliziten Konsens	durch Häufigkeitsanteile festgelegt	im Blick auf das Lernziel an sich	im Blick auf die Voraussetzungen für den nachfolgenden Unterricht
Definitionstyp	«1=sehr gut, 2=gut, ...»	«x % erhalten die Note 1»	«Lernziel erreicht/ Lernziel nicht erreicht»	«Voraussetzungen für ... erfüllt/ ...»
Eindeutigkeit	gering	gross	gross	gross
Promotionslimiten dienen	der Homogenisierung der Klassen	der Homogenisierung der Klassen und der Einhaltung von Soll-Schülerzahlen	der Erfüllung aller angegangenen Lernziele	der Sicherung der erfolgreichen Teilam folgenden Unterricht

9. *Die Häufigkeitsverteilung über der Notenskala muss nicht «normal» sein, d. h. nicht der sogenannten Gauss'schen Kurve entsprechen.*

Es liegt nicht in der «Natur» der Schulleistung, sogenannt normalverteilt zu sein, denn jede Häufigkeitsverteilung ist Funktion der Skala; Skalen aber sind willkürlich. Man stelle sich vor, unsere gegenwärtige Notenskala würde nach oben nur noch bis 5 reichen und 4 wäre weiterhin die Genügendlimite: das würde die Verteilung verändern.

Die Skala und die Häufigkeitsverteilung der Gesamtpopulation auf der Skala bedingen sich gegenseitig. Man muss die eine festlegen und die andere daraus folgen lassen. Wenn die Notenskala eindeutig festgelegt wäre, würde sich die «richtige» Verteilung der Noten von selbst ergeben. Man könnte aber auch eine Verteilung festlegen; dann wäre die Skala implizit definiert. Im Kommentar zu These 8 wurde vorgeschlagen, die Häufigkeitsverteilung willkürlich festzulegen. Wenn dafür eine andere als die bisherige ausgewählt würde, sollte man wohl von der Skala «6 bis 1» abgehen, um Verwirrungen zu vermeiden.

Als einfachere Lösung wird vorgeschlagen, bei der bisherigen Skala «6 bis 1» zu bleiben, aber als Definition jene Häufigkeitsverteilung zu verwenden, die sich im gesamten, d.h. im Durchschnitt bei allen Lehrern eines Kantons oder einer Region, bisher tatsächlich ergeben hat.

Weil offensichtlich ein detaillierter Lehrziel- und Voraussetzungskatalog für die verschiedenen Schüler und Klassen in absehbarer Zeit nicht zu erwarten ist, eine präzisere Definition der Notenskala aber nicht mehr aufgeschoben werden sollte, haben die Autoren auch bereits mit den *Erhebungsarbeiten zur Definition der Zahlenwerte der Skala «6 bis 1»* begonnen. Aus Forschungskrediten der Universität Fribourg hat der Erstautor 1975 bis 1977 in Zusammenarbeit mit Frieda und Ferdi Bühlmann eine repräsentative Auswahl von Zeugnisnoten von vierten, fünften und sechsten Klassen einiger Schweizer Kantone erhoben. Der Zweck der Erhebung bestand darin, die Resultate bekannt zu machen und so dem einzelnen Lehrer die Möglichkeit zu geben, sich der durchschnittlichen Notenpraxis anzuschliessen. Er tut dies, indem er zunächst seine allgemeinen Vorstellungen von der Notenskala mit den publizierten Werten in Beziehung setzt und allenfalls angleicht und dann die effektive Häufigkeitsverteilung seiner Noten mit der Gesamtverteilung vergleicht und prüft, ob er für allfällige Abweichungen stichhaltige Argumente hat. Solche Argumente wird es durchaus geben; es sind nicht alle Klassen gleich, sowohl in bezug auf das Durchschnittsniveau als auch in bezug auf die Streuung. Es wäre bedauerlich, wenn der Vorschlag dieser Arbeit und die Absicht der Erhebung dahingehend missdeutet würden, dass alle Klassen die gleiche Verteilung hätten und dass es ausgeschlossen sei, dass ein Lehrer mit einer Klasse besonders gute Leistungen erziele. *Die Gesamtverteilung ist nur als Bezugsnorm zu verstehen und nicht als Ideal.* Mit Blick auf *Tabelle 5* muss zur Vermeidung von Missverständnissen betont werden, dass die Verfasser langfristig bessere Definitionsmethoden vorschlagen, mit der angelaufenen Untersuchung aber zunächst den Rahmen des unmittelbar Machbaren ausschöpfen möchten, mithin von der schlechtesten zur zweitschlechtesten Definitionsart vorzustossen versuchen.

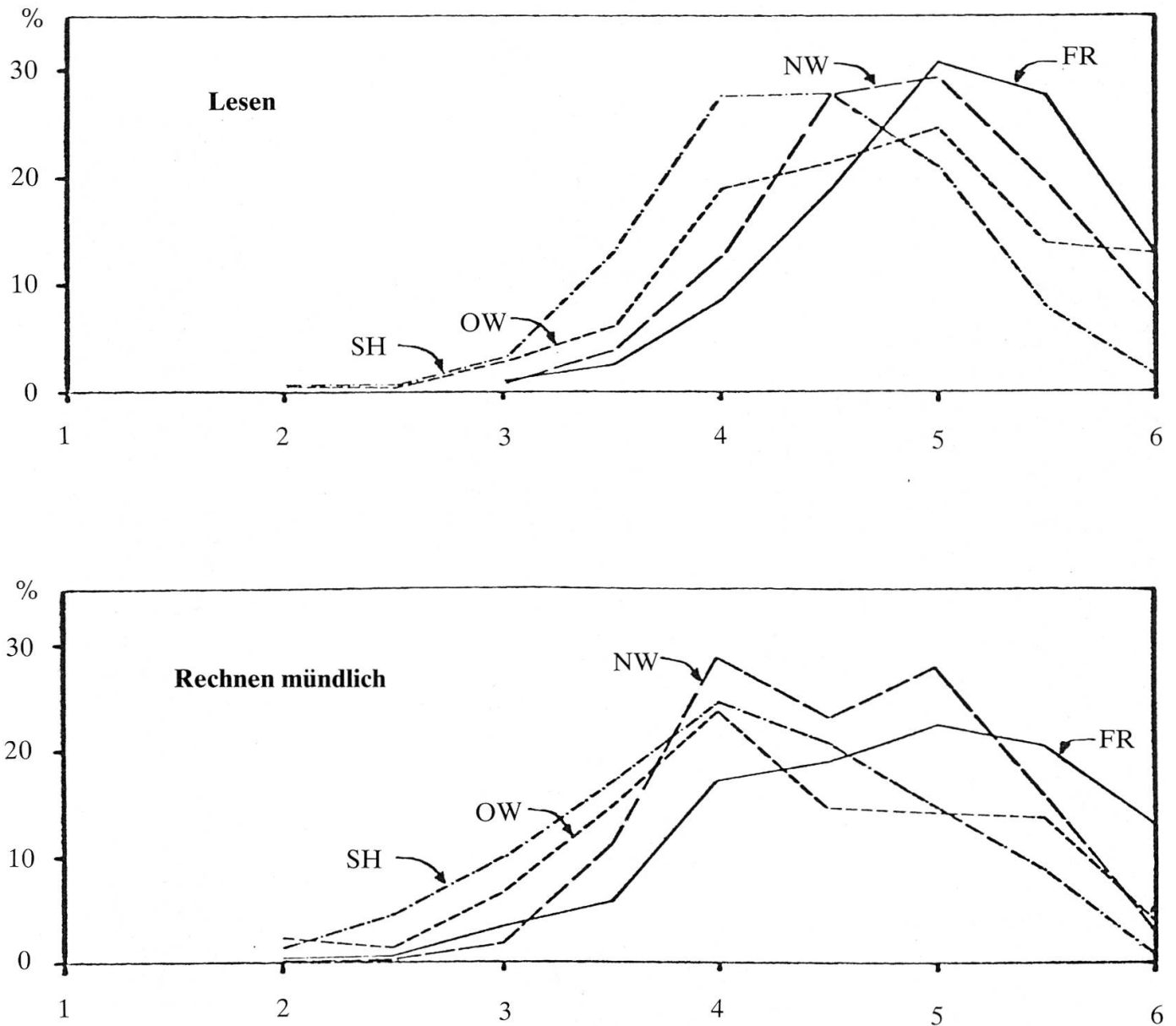
Tabelle 6: Notenhäufigkeiten in Prozent: 4. Primarklasse eines ausgewählten Schweizer Kantons

Fach \ Note	Bibel	Lesen (Sprache mündlich)	Rechtschreibung/Diktat (Sprache schriftlich)	Rechnen schriftlich	Geografie	Geschichte	Naturkunde	Schrift	Zeichnen	Singen	Turnen	Handarbeit
6	60,0	19,2	6,4	8,9	7,7	20,9	17,7	17,0	24,8	49,6	46,5	35,1
5,5	13,6	18,1	19,6	18,1	7,7	15,2	17,7	14,5	22,0	14,5	14,9	30,9
5	22,4	34,5	24,9	22,0	38,5	36,9	36,4	35,1	35,1	24,8	24,8	22,9
4,5	1,6	17,4	24,9	23,8	38,5	11,7	13,9	17,0	12,8	8,9	9,6	9,0
4	2,4	10,0	17,4	17,4	7,7	9,2	11,3	11,7	5,3	2,1	3,5	2,1
3,5		0,4	5,3	6,0		3,9	0,9	2,1			0,7	
3		0,4	1,4	2,8		1,8	2,2	2,5				
2,5				0,7		0,4						
2				0,4								
1,5												
1												
Median	5,83	5,07	4,77	4,73	4,80	5,06	5,05	4,99	5,20	5,74	5,63	5,51
Erteilte Noten	250	281	281	282	13	282	231	282	282	282	282	188

Tabelle 6 stellt exemplarisch die Verteilungen der Häufigkeitsprozente aus 15 nach Zufall ausgewählten vierten Klassen eines Schweizer Kantons dar (Flammer, Bühlmann & Bühlmann, 1977). Offensichtlich streuen auch die Fächer recht unterschiedlich. Jene Fächer streuen besonders wenig, die nach unserem Konzept gar nicht mehr benotet werden sollten. Andererseits sind auch die Mittelwerte (Mediane) der «Hauptfächer» Sprache und Rechnen klar verschieden. Man kann das weiterhin und einheitlich so wollen oder nicht; es macht die ganze Kommunikation via Noten etwas komplizierter, aber nicht unmöglich oder widersprüchlich.

Im allgemeinen wurden zwischen Knaben und Mädchen keine wesentlichen Unterschiede gefunden. Beträchtlich aber sind die Differenzen zwischen den Kantonen, wie Figur 1 am Beispiel des Fachs Rechnen mündlich zeigt.

Fig. 1: Notenhäufigkeit in Prozenten in den Fächern Lesen und Rechnen mündlich, bei 5. Klassen



Wenn man nicht annehmen will, dass die Schaffhauser Schüler unterdurchschnittliche und die Fribourger Schüler überdurchschnittliche Schüler sind, muss man hier wohl eine sehr deutlich unterschiedliche Handhabung der Notenskala feststellen. Bei einem Kantonswechsel sollte man das wenigstens wissen. Einfacher wäre es, wenn Korrekturen eingeleitet werden könnten.

Leider sind die Erhebungsarbeiten zur gegenwärtigen Zeugnisnotenverteilung sehr arbeitsintensiv, so dass zunächst entsprechende Erhebungen nur in ausgewählten Kantonen möglich waren. Die Schweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz hat nun die Erhebung in allen Schweizer Kantonen finanziell gesichert. Die 1978 begonnenen Erhebungen sind noch in vollem Gange. Erste Auswertungen der bisher eingetroffenen Daten scheinen die Befunde der Voruntersuchung zu bestätigen. *Tabelle 7* gibt die entsprechenden Werte für die letzten zwei Primarklassen vor dem Uebertritt in die Sekundarstufe I.

Tabelle 7. Zeugnisnoten der Hauptfächer Sprache schriftlich (Sps) und Rechnen schriftlich (Rs) in 12 Schweizer Kantonen (Vergleich der arithmetischen Mittelwerte)

Kanton \ Fach	AR	BE	BL	BS	GR	LU	NW	SO	SZ	TG	ZG	ZH
Sps	4,53	4,64	4,66	4,65	4,51	4,53	4,60	4,49	4,60	4,64	4,60	4,31
Rs	4,43	4,79	4,69	4,64	4,53	4,40	4,68	4,47	4,63	4,45	4,64	4,31

Offensichtlich variieren die Durchschnittsnoten von Kanton zu Kanton beträchtlich. Laut *Tabelle 7* erhalten die Schüler je nach Kantonszugehörigkeit im Durchschnitt eine bis um 0.53 (im Fach Sprache), resp. um 0.48 (im Fach Rechnen) Punkte höhere oder tiefere Zeugnisnote!

Das vorgeschlagene Konzept wird nicht die Lösung aller Probleme bringen. Es hat aber den Vorteil, eine Menge von Widersprüchlichkeiten zu beseitigen, unter denen offensichtlich alle leiden, und insgesamt doch realisierbar zu sein. Die Nachteile bestehen im Fall der Skalendefinition darin, dass es nicht die beste denkbare (dafür eine realisierbare) Lösung anstrebt; im Fall der Notenfunktionsbeschränkung eher darin, dass es ein starkes Umdenken bei vielen Lehrern, Schülern, Eltern, etc. bedingt. Die Verfasser sind aber der Meinung, dass dieses Umdenken der Lehrer, Schüler und Eltern einen wesentlichen Teil der Befreiung von den drückenden Sachzwängen der gegenwärtigen Notenspraxis darstellen würde. In Diskussionen mit Lehrern über das Konzept wurden nämlich häufig zirkuläre Argumente gegen das Konzept vorgetragen, die es schliesslich gar stützen. So klagten viele Lehrer, dass die Note, die Angst vor der Note, das Reden um Noten einen zu grossen Raum in der Schule einnehme. Unserer Empfehlung, Motivation und Elternkontakte auf andere Weise zu pflegen und weniger häufig Noten zu schreiben, wurde aber gelegentlich entgegengehalten, das sei unmöglich, weil Schüler und Eltern ja nach den Noten verlangten. Wenn wir das aber beklagen, müssen wir etwas dafür tun, dass Schüler und Eltern bereit sind, weniger mit der Währung Schulnote zu handeln. Vielleicht haben sie bisher oft keine andern Kriterien, um sich ein Bild über den Fortgang der Erziehungsarbeit in der Schule zu machen.

Wir brauchen offensichtlich eine Strategie des Umdenken-Lernens und -Lehrens. Zunächst sollten wir wohl einig sein über ein besseres Konzept. Diese Arbeit bietet eines zur Diskussion an. Danach müssen wir bei unseren Partnern (Schülern, Eltern, Behörden, Lehrmeistern) für das neue Konzept werben und uns selbst daran halten. Wir, die Schulleute, sollten bestimmen, welche Funktion die Note hat; nicht eine irgendwie in Gang gekommene Praxis sollte uns vorschreiben, woran wir uns zu halten haben, selbst wenn es uns dabei nicht wohl ist.

Le problème des notes scolaires: que voulons-nous?

La proposition est faite dans cet article de libérer les notes d'une série de fonctions, les unes officielles, les autres secrètes. Il est impossible d'obtenir de la note scolaire tout ce qu'on attend d'elle. Mais avant d'en faire un bouc émissaire, il faut situer sa fonction au sein du système scolaire. Ainsi de la note de certification: elle informe et permet des décisions administratives. En revanche, cette même note ne saurait être un agent éducatif de motivation. Il résulte de cela que, pendant l'année scolaire, la note est inutile, tout comme le sont les notes sans influence sur la promotion des élèves: notes de branches, notes d'application. Si pourtant des notes sont maintenues, elles devraient être accompagnées de commentaires écrits et de discussions.

The problem of academic grades: What do we actually want?

In this article it is suggested that academic grades (marks) should be freed from part of their attributions; some of these are officially acknowledged, others are rather secret. It has been demonstrated that an academic grade cannot achieve all that is expected of it such as it is used today. Its function should be restricted, and rather than using grades as a scapegoat it could be more useful to solve some of the problems of the school system as a whole.

The authors' opinion is that a final grade in a certificate can be used as a means of information for administrative decisions about promotion or admission to a school whenever, and as long as, similar decisions are necessary (homogeneity of school classes!). But grades should not be used as an educational means (quite inefficient by the way) or a motivating factor in everyday practice. Consequently grades are superfluous during the school year; it is equally unnecessary to grade subjectmatters that are not decisive for promotion, i.e. diligence grades, etc.

Therefore only part of the curriculum of each subjectmatter shall be graded. On the other hand the authors argue for formal grades, completed by prose reports and discussions between teachers, students and parents.

LITERATUR

- Elashoff, J. D., & Snow, R. E.:* Pygmalion reconsidered. A case study in statistical inference: Reconsideration of the Rosenthal-Jacobson data on teacher expectancy. Belmont, Cal., 1971. (deutsch: Pygmalion auf dem Prüfstand. München, 1972.)
- Flammer, A.:* Zur Definition der Notenskala. Schweizerische Zeitschrift für Psychologie, 1971, 30, 204 – 218.
- Flammer, A.:* Statistik und Methodologie der erziehungswissenschaftlichen Forschung. In G. Steiner, U.K. Hedinger und A. Flammer (Hrsg.): Sprache, soziales Verhalten, Methoden der Forschung. Stuttgart, 1975.
- Flammer, A., & Wiegand, E.:* Schulnotenreliabilität und ihre Minderungsfaktoren. Schweizerische Zeitschrift für Psychologie und ihre Anwendungen, 1973, 32, 46 – 55.
- Flammer, A., Buehlmann, Frieda & Buehlmann, F.:* Erhebung über die Handhabung der Notenskala in vierten, fünften und sechsten Primarklassen der Schweiz. Zwischenbericht. Forschungsbericht Nr. 7. Fachbereich Experimentelle und Pädagogische Psychologie der Universität Fribourg, 1977.
- Flammer, A. & Gutmann, W.:* Das Prinzip der Subsidiarität in der pädagogischen Diagnostik. In H.-K. Garten (Hrsg.): Diagnose von Lernprozessen. Braunschweig, 1977.
- Flammer, A. & Gutmann, W.:* Individualisiertes Lernen. Möglichkeiten und Grenzen im Klassenzimmer und ausserhalb. Vortrag, gehalten am 28. März 1978 zum 13. Weltkongress des Internationalen Fremdsprachenlehrerverbandes in Luzern (im Druck). Memorandum Nr. 18. Psychologisches Institut der Universität Fribourg, 1978.
- Heller, K. (Hrsg.):* Leistungsbeurteilung in der Schule. Heidelberg, 1975²
- Hofer, M.:* Die Schülerpersönlichkeit im Urteil des Lehrers. Weinheim, 1970.
- Ingenkamp, K. H. (Hrsg.):* Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Basel, 1976⁶
- Jahnke, J.:* Interpersonale Wahrnehmung. Stuttgart, 1975.
- Kleber, E. W. et al.:* Beurteilung und Beurteilungsprobleme. Weinheim, 1976.
- Mager, R. F.:* Motivation und Schulerfolg. Weinheim, 1976.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L.:* Pygmalion in the classroom. New York, 1968. (deutsch: Pygmalion im Unterricht. Weinheim, 1971.)
- Sang, F.:* Elternreaktionen auf Schulleistung. Stuttgart, 1977.
- Schroeter, G.:* Zensuren? Zensuren! Kastellaun, 1977.
- Weiner, B.:* Theorien der Motivation. Stuttgart, 1976.