

Hans-Günter Marcieniec

Albert-Schweitzer-Schule

Gymnasium

Alsfeld

**Überlegungen zur Beurteilung und Bewertung
von Deutsch-Aufsätzen in der gymnasialen Oberstufe**

Beginn der Aufzeichnungen: 1965

Überlegungen zur Begründung des Beibehaltens von schriftlichen Arbeiten (Aufsätzen) im Fache Deutsch in der Oberstufe des Gymnasiums

1.

Die nachfolgend aufgezeichneten Überlegungen zur Beurteilung und Bewertung von Deutsch-Aufsätzen lassen erkennen, daß an den Beurteiler hohe Anforderungen gestellt werden müssen.

2.

Manche Kollegen fordern deshalb die völlige Abschaffung der Arbeiten in der bisherigen Form und ihre Ersetzung durch Arbeiten anderer Form, z.B. sog. Tests (?), Kurzarbeiten u.ä.

3.

Hinter dieser Forderung steckt in den wenigsten Fällen der bloße Versuch, der Arbeit des Beurteilens überhaupt auszuweichen. Die meisten derjenigen Kollegen, die solches fordern, verzagen aus Gründen der Arbeitsbelastung vor dieser Aufgabe. Sie fühlen sich angesichts des dafür notwendigen Zeit- und Konzentrationsaufwandes überfordert.

4.

Aber der Ausweg aus dieser objektiv gegebenen Schwierigkeit kann und darf nicht in der Abschaffung von Aufsätzen liegen, sondern muß in der Entlastung und angemessenen Freistellung von anderer Arbeitsverpflichtung gesucht werden.

5.

Wir sind der Überzeugung, daß die seit über 100 Jahren zugespitzt diskutierte Entfremdung des Menschen kein Produkt krankhaft übersteigter Gehirne, sondern eine Realität ist, deren Gefährlichkeit für die Entwicklung der Menschheit bislang beileibe nicht reduziert, sondern nur in weniger spürbare, aber gerade deshalb effektiv gefährlichere Formen verwandelt worden ist.

6.

Die „Entfremdung der Entfremdung“, die „Negation der Negation“, kann nur in der Selbstfindung des Menschen, seiner Identität, liegen, die eine unerläßliche Voraussetzung

und Bedingung für wahre Selbstbestimmung ist. Jede Gesellschaft, die sich die Entwicklungsziele Demokratie und Freiheit gesetzt hat, kann und darf nicht darauf verzichten, alles zu tun, was der Entfremdung des Menschen ernsthaft entgegenzuarbeiten vermag.

7.

Die große Entfremdung des Menschen begann bekanntlich mit der industriellen Revolution, mit rationalisierten Verfahrensweisen, insbesondere in Form einer immer differenzierteren Arbeitsteilung. Diese Vehikel der Entfremdung sind heute nicht etwa überwunden, sondern sind - und werden dauernd raffinierter weiterentwickelt. Wenn sie nicht mehr so direkt wie früher spürbar werden oder sind, so liegt das u.a. daran, daß in den Arbeitsprozeß so viele Regenerationspausen eingebaut sind, daß deutlich fühlbar werdende Unerträglichkeiten immer gerade verhindert werden. Das führt aber nicht dazu, daß die Entfremdung aufgehoben, sondern dem Bewußtsein des Betroffenen als Ursache verschleiert wird. Hinzu kommen diejenigen Methoden, die dem Menschen die sog. Freizeit gestalten, ihn zu konsumtivem, unschöpferischem Dasein verführen.

8.

Das Sprengen dieses Nessushemdes kann nur gelingen, wenn man den Menschen zielgerichtet in schöpferisches Tun einübt. Das geht allerdings nicht nur durch Anleitung von außen, weil man damit möglicherweise das angestrebte Ziel konterkariert, sondern erforderlich dafür ist die Weckung und Förderung der Eigeninitiative: ein Patient gesundet nicht allein durch Injektionen, sondern letztendlich durch seinen eigenen Willen zum Gesunden.

9.

Bezogen aufs Problem des deutschen Aufsatzes bedeutet das: der Schüler muß an die Gelegenheit herangeführt werden, einen geistigen Gegenstand (Thema, Problem) gedanklich zusammenhängend zu bearbeiten. Es ist ihm die Gelegenheit zu dem Erlebnis zu ermöglichen, ein Werk zu schaffen, einen Prozeß in sich auszulösen, in dessen Verfolg ihm das selbst Gestaltete als Ausdruck eigenen geistigen Vermögens vor Augen tritt. Er muß sich seiner selbst in einem solchen Werk ansichtig werden können. Ein jedes Werk dieser Art ist eine Stufe auf dem Wege der Selbstfindung und des Selbstbewußtseins - und damit auch des Selbstwertes und des Gefühls dafür. Mit sog. Tests dagegen, die keine Gelegenheit zu zusammenhängender Darstellung geben, ja - sie vom Schüler gar

nicht fordern, ist persönlich-individuelle Identität nicht zu erreichen. Tests der bisher bekannten Art tragen zur Zerstückelung von Zusammenhängen bei und wirken auf denjenigen, der dauernd mit ihnen umgeht, als jeder Integration der Persönlichkeit gegenläufig.

10.

Auch das Ziel wirklicher Kommunikation ist auf dem Wege der Tests etc. nicht zu erreichen. Kommunikation ist ein geistig-schöpferischer Vorgang, nichts Mechanisches, wie z.B. bei zwei kommunizierenden Röhren. Zu einer echten Kommunikation - und nur um diese darf es sich beim Menschen handeln, da wir uns um seinetwillen mit keinen Surrogaten abspeisen lassen dürfen - gehören echte Persönlichkeiten.

11.

Kommunikation ist Leistung, ist Arbeit, nicht im physikalischen oder ökonomischen Sinne, sondern im Sinne der Selbstverwirklichung: indem ich mich um das Verständnis des Du bemühe, lerne ich mich selber erst recht zu verstehen.

I c h entstehe im Prozeß der Ich- D u -Vermittlung. Ein wichtiges, unerläßliches Mittel dazu ist die Sprache. Sie muß ich in Regelungen und Regeln fassen, die der jeweils erreichten Stufe der Ich-Du-Vermittlung entsprechen. Die Sprache selbst entwickelt sich im Zuge dieses Prozesses. Aber - sie muß auch jeweils, auf jeder Stufe, die ihr entsprechende Ich-Du-Vermittlung ermöglichen. Ihr jeweils angemessener und erforderlicher Stand muß gelernt, muß eingeübt werden. Im schöpferischen Umgang mit der Sprache muß ich mich selber verwirklichen, indem ich gleichzeitig das Du suche, mich auf es beziehe.

Über die Bedeutung des Subjektiven im Zusammenhang mit Aufsatzschreiben und Aufsatzbeurteilung im Fache Deutsch.

1.

Sog. moderne Pädagogen reiten Attacken gegen das Schreiben von Aufsätzen, weil

a) der Schüler veranlaßt würde, seine Subjektivität zu offenbaren, preiszugeben -

b) der Beurteiler seine subjektiven Voraussetzungen ins Urteil einfließen ließe -

c) auf Grund der ungleichen Machtlage und des Abhängigkeitsverhältnisses der Schüler in Gefahr geriete, in seinem Selbst und dessen freier Entfaltung und Entwicklung beeinträchtigt zu werden - der Beurteiler dagegen in die Versuchung, Machtlage und Abhängigkeitsverhältnis für seine eigenen oder für fremde Interessen, mit denen er sich möglicherweise konsolidiere, auszunutzen -

d) weil Subjektivität, Persönlichkeit, Individuum etwas seien, das grundsätzlich etwas Unfestes, Anfälliges, Unberechenbares und Widerspenstiges ist - und deshalb, wolle man die allgemeinen gesellschaftlichen und politischen Entwicklungen - geschichtsnotwendigen Gesetzen folgend - in Richtung progressiver Ziele lenken, als Störfaktoren ausgeschaltet werden müsse.

2.

Demgegenüber ist festzustellen:

Der Mensch, nimmt man ihn wirklich ernst, ist ohne Subjektivität nicht lebensfähig.

Seine Subjektivität, als Syndrom aller seiner Kräfte, ist etwas Unfestgestelltes, ist insofern offen für alle Kombinationen aus eigenen Kräften in Vermittlung mit Objekteinflüssen - und insofern offen und anfällig für alle Entscheidungen, auch für solche gegen sich selbst oder seine eigene Art bzw. ggf. seine Gattung. Aber die Subjektivität ist zugleich die einzige Chance für erzieherische Ansätze und, mittels ihrer, für die Freiheit des Menschen, sich selbst - gemäß selbst gemachter Erfahrungen und Erkenntnisse - zu gestalten.

3.

Das wechselseitige Konfligieren der Subjektivität des Schülers mit derjenigen des Lehrers ist die einzige Chance, sich in Freiheit auseinanderzusetzen. Die jeweilige subjektive Konfiguration beider Partner führt, geht man der Auseinandersetzung nicht aus dem Wege, zur Prüfung und Überprüfung beider Positionen - und ermöglicht recht eigentlich erst Fortschritt sowohl in der jeweils eigenen wie in der allgemeinen Entwicklung.

4.

Der Aufsatz im Deutsch-Unterricht ist die Prüfstätte, auf der sich die Schüler-Subjektivität zusammenhängend, somit in ihrer Ganzheit erkenn- und erfaßbar, darstellt - wie zugleich die Prüfstätte für den Beurteiler, seine eigene Subjektivität im Verlauf der Beurteilung zu bewähren, sie - vice versa - dem Schüler erkennbar werden zu lassen, sie i h m und s e i n e r Subjektivität darzustellen und - auszusetzen.

5.

Alle Erkenntnis - sofern sie echte Erkenntnis, also freie Erkenntnis, ist - geht nur durch und über die Subjektivität. Auch das Du ist Welt. Der Mensch lebt nur dann als Mensch, d.h. als freies, schöpferisches Wesen, wenn e r sich der Welt - und die Welt s i c h vermittelt.

6.

Sog. „objektive Leistungs(be)messung“ ist eine gefährliche Illusion steriler, antihumaner Ideologen, Technokraten. Sie kann, wenn sie einen guten Sinn haben soll, nur bedeuten: das aus subjektiver Freiheit und Verantwortung des Beurteilers erfolgende Ernstnehmen des Subjekts Schüler - als Objekt des Lehrer-Subjekts - unter Beachtung der Kategorien „Falsch“ und „Richtig“ bezüglich der Sachverhalte.

7.

Das Risiko eines Mißbrauchs muß eingegangen werden. Es läßt sich beschränken durch institutionalisierte Rechte, insbes. zu offener Kritik und wacher Kontrolle, b e i d e r in der Auseinandersetzung stehender Subjekte - sowie durch - nötigenfalls - die Eröffnung vorhandener Rechtswege.

Kritische Überlegungen zum verwendeten Begriff des Subjektiven.

1.

Der Begriff des Subjektiven ist nicht im Sinne einer Ideologie des Individualismus mißzuverstehen.

2.

Er ist nicht zu verstehen i.S. des philosophischen „Subjektivismus“ (z.B. Descartes, Bewußtsein ist das primär Gegebene), seiner Eskalation in extremen Idealismus, auch nicht im Sinne mancher Spielarten des Positivismus - schon gar nicht i.S. der theoretischen Extremform des Solipsismus oder der ethischen des Egoismus.

3.

Der Begriff des Subjektiven wird vielmehr als dem des Subjekts zugeordnet verstanden, wobei letzteres das „Ich“ bedeutet, das sich einem anderen Ich psychologisch-erkenntnistheoretisch gegenüberfindet.

4.

Das Ich ist hier der Ausdruck für den Bewußtseinskern, d.h. für den Träger des Selbstbewußtseins des Menschen.

5.

Es ist zu verstehen als Einheit des Selbstbewußtseins, und zwar als die jeweilige in dessen Prozeß, o h n e die - nach Kant - innerhalb des Mannigfaltigen der Anschauung kein Objekt erfaßt werden könne, da jedes Objekt aus einer Vereinigung von Vorstellungen hervorgehe, besser jedes Objekt auf diese Weise erscheine.

6.

Erkenntnistheoretisch ist das Ich der Ort, an dem die „transzendente Apperzeption“ (Kant) geschieht, das also die Mannigfaltigkeit des Angeschauten mittels urteilender Auffassung zur Erkenntnis des Objekts verknüpft.

7.

Im ethischen Sinne wäre das Ich der Träger verantwortlichen Handelns o h n e das menschliche Freiheit, sowohl individuelle wie auch gesellschaftliche, nicht möglich ist.

8.

Alle diese Definitionen sprechen nicht gegen die Wahrheit jedes Ichs als einer gesellschaftlich gebundenen und beeinflussbaren Größe.

9.

Urteile und Kategorien des Ichs, seine Wertvorstellungen und Normen, nach denen es denkt und handelt, sind zwar gesellschaftlich vermittelt, unterliegen jedoch in ihrem Wandel der wechselseitigen Auseinandersetzung von Subjekt und Objekt.

10.

Genau so falsch und verwerflich wie eine Absolutsetzung des Ichs wäre eine solche des Nicht-Ichs, z.B. der Gesellschaft, wäre die Guillotiniierung des Ichs, weil ohne es wirkliche Entwicklung, nämlich aus Spannung, Auseinandersetzung und Vermittlung, nicht geschieht.

11.

Die Pflege eines Bezugs zwischen Ich und Nicht-Ich (Gruppe, Gesellschaft etc.) ist insofern nicht nur geboten, sondern notwendig. So sagt Ernst Bloch zum Subjekt-Objekt-Problem: „Hegel ist ein Lehrer der lebendigen Bewegung im Gegensatz zum toten Sein. Sein Thema war das Selbst, das zur Erkenntnis kommt, das Subjekt, das mit dem Objekt, das Objekt, das mit dem Subjekt sich dialektisch durchdringt, das Wahre, das das Wirkliche ist. Und das Wahre ist kein stillstehendes oder ausgemachtes Faktum... Das Wahre als Wirkliches ist vielmehr Resultat eines Prozesses; dieser muß geklärt und gewonnen werden...“.

12.

Das Subjektive ist das Recht und die Freiheit des Subjekts - wie zugleich dessen Verpflichtung und Verantwortlichkeit zur Auseinandersetzung seiner selbst mit dem Anderen. Letztere ist nicht nur n i c h t zu erreichen durch Isolierung des Selbst von der Gruppe, sondern schlechthin unmöglich. Subjekt und Objekt schließen einander nicht aus, sondern bedingen einander im Sinne einer Auseinandersetzung, welche die wahre Vermenschlichung von Welt erst ermöglicht.

Überlegungen zur Gesamtbeurteilung von schriftlichen Arbeiten (Aufsätzen) im Fache Deutsch in der Oberstufe eines Gymnasiums

1.

Es erscheint aus pädagogischen - wie aus allgemein menschlichen - Rücksichten als notwendig, das Urteil über eine Arbeit nicht nur in der Form einer dürren Ziffer erscheinen zu lassen, die der Schüler zwar wahrscheinlich hinnimmt, die ihm aber nichts Differenziertes über seine Arbeit aussagt und nicht darüber, wie diese „Note“ zustande kommt und sich begründet.

2.

Eine Arbeit ist ein Stück der Persönlichkeit des Schreibers. Nehme ich seine Arbeit nicht ernst, nehme ich die Persönlichkeit des Schreibers nicht ernst.

Ernst nehme ich eine Arbeit dann, wenn ich sie in all ihren verschiedenen Teilen ernst nehme. Als Korrektor und Beurteiler ist man in der ganz natürlichen Gefahr, sich von einer ganz bestimmten Seite einer Arbeit ansprechen zu lassen, negativ oder positiv, und diese Seite für die ganze Arbeit (pars pro toto !) zu nehmen, auch für die Beurteilung der ganzen Arbeit.

3.

Um sich vor dieser Gefahr zu schützen, empfiehlt es sich, j e d e Arbeit unter verschiedenen Gesichtspunkten zu betrachten, es sich zur Pflicht zu machen, wobei die verschiedenen Gesichtspunkte (subjektiv) d u r c h a u s verschiedenen o b j e k t i v vorhandenen Ebenen i n der Arbeit selbst entsprechen (Subjekt-Objekt-Beziehung, Erkenntnistheorie, Kant; literaturwissenschaftliche Interpretationsmethode etc.).

4.

Jedes sprachliche Werk, auch der vergleichsweise „einfache“ Aufsatz eines Schülers, weist, grob gesehen, folgende Elemente auf, die in ihm als Ebenen erscheinen und auch relativ leicht als solche auszumachen sind. Sie sind die Voraussetzung für eine Beurteilung, und zwar:

a) d a s G e d a n k l i c h e. Hierzu gehört der gedankliche Ansatz, von dem aus ein Thema angegangen wird; die gedankliche Konsequenz und Disziplin, mit denen der Ansatz entwickelt wird etc.

Und wiewohl es schwierig ist, Gedankliches und Sprachliches scharf zu trennen, ist diese Trennung durch den Urteilenden doch möglich, da sie sich, im Extremfall, objektiv dadurch bemerkbar macht, daß z.B. eine sprachlich-ausdrucksmäßig sehr ungelente Arbeit d e u t l i c h wertvolle Gedanken erkennen läßt - oder, umgekehrt, daß eine sprachlich sehr flüssige und wortgewandte Arbeit die gedankliche Hohlheit nur dem oberflächlich Lesenden zu verbergen vermag.

b) d e r A u f b a u u n d d i e A r g u m e n t a t i o n: eine erste, aber unerläßliche Stufe bei der mittels Sprache zu gestaltenden gedanklichen Substanz ist der Aufbau einer Arbeit. Die gedankliche Gesamtmaterie, die Grundidee o.ä. wird in einzelne Glieder differenziert bzw. differenziert entwickelt. Unterschiedliches wird getrennt, Zusammengehörendes wird zusammengestellt. Hierzu gehört demzufolge die Gliederung einer Arbeit. Gliederung nicht nur, ja gar nicht als ein der Arbeit vorangestelltes oder hinzugefügtes Dispositionsschema (was u.U. zum Inhalt der Arbeit in einem völlig unorganischen Verhältnis stehen kann), sondern als eine der Arbeit immanente Ordnung.

Diese Grobstruktur wird in sich weiter differenziert durch die Feinstruktur der Argumente. Hierzu gehört, wie der Verfasser die groben Blöcke seiner Arbeit gedanklich feiner aufbereitet - für sich selbst im Prozeß der eigenen Klärung des ihm aufgegebenen Gegenstandes, für den Leser, dem er damit den Nachvollzug seiner verästelten Gedankengänge erleichtert. Kriterien u.a.: fehlende oder vorhandene Begründungen; besonders reiche und differenzierte Begründungen; Grad der Plausibilität der Begründungen etc.; Logik, Relationen, Schlußfolgerungen etc.

c) S t i l i . e . S . u n d s p r a c h l i c h e r A u s d r u c k: auf dem Wege von a) zu b) ist bereits deutlich geworden der Weg von der in Erscheinung tretenden Gedanklichkeit zu den Ausdrucksmitteln, die zunehmend in die rein sprachliche Ebene hinübergehen. Aufbau und Argumente sind noch stark gedanklich bestimmt, sind überwiegend gedankliche Leistungen, allerdings zunehmend von sprachlichen Ausdrucksformen abhängig, die Argumente wiederum bereits mehr als der Aufbau.

Mit dem Stil i.e.S. wird eine Ebene der Arbeit erfaßt, die bereits stark ins rein Sprachliche gehört. Wiewohl die Zusammenordnung sprachlicher Elemente (z.B. Wörter), ihre Zueinanderordnung, Komposition zu größeren Einheiten (z.B. Satz, Satzgefüge, Periode) nicht ohne gedankliche Leistung ist, geschieht sie doch weithin unreflektiert, nach eingeschliffener Gewohnheit (Redewendungen, Idiomatik etc.), die gesellschaftlichen und/oder individuellen Ursprungs sein kann und es insofern erlaubt, sie als eine eigene Ebene von der aufbauend-gesamtordnenden sowie von der argumentativen zu unterscheiden. Der Begriff des Stils i.w.S. umfaßt natürlich das Gesamterscheinungsbild einer Arbeit - und ist insofern eigentlich a), b) und c) zusammen. Stil ist insofern das Gesamt-Ordnungsgefüge einer Arbeit, das sich alle Ausdrucksmittel in adäquater Weise anverwandelt. Aber gerade deshalb ist Stil auch in den kleinsten zusammenhängenden Einheiten einer Arbeit, nämlich in Sätzen, Satzgefügen oder Perioden, erkennbar. Die Fertigkeit des Verfassers, solche Einheiten zu formen, wird deshalb als Stil im engeren Sinne erfaßt und bezeichnet und beurteilt. Hierzu gehören: Beherrschung des grammatisch klaren Grundplans des Satzbaus; der zwar klare, aber steril unbiegsam und wandlungsunfähige Satzbau oder - der Gegenfall - die Beherrschung der Inversionen oder - darüber noch hinausgehend - die individuelle schöpferische Gestaltungsfähigkeit in Form eines zwar ungewöhnlichen Satzbaus, der gleichwohl immer klar bleibt, ja der geradezu den Höchstgrad der Klarheit in bezug auf das nüanciert Auszudrückende auf diese Weise erst erreicht. Das Kriterium des sprachlichen Ausdrucks erfaßt den unterschiedlichen Grad der Fähigkeit des Verfassers bezüglich der sprachlichen Einheiten unterhalb der Ebene des Satzes. Hierzu gehören die unterschiedlichen Grade des in einer Arbeit erfaßbaren Wortschatzes, die Wortwahl i.S. der größeren oder geringeren Treffsicherheit bezüglich des vom Verfasser Gedachten und Gemeinten (für den Beurteiler bei normalen Fällen erschließbar aus dem Kontext). Hierzu gehört weiterhin die vorhandene oder nicht vorhandene Fähigkeit des bildlichen, vergleichenden, metaphorischen Sprechens, die Grade dieser Fähigkeit, der Grad ihrer Angemessenheit im Kontext u.a.m.

5.

Bei aller möglichen Kritikanfälligkeit der oben angedeuteten Beurteilungsmethode und der ihr zugrundeliegenden Kriterien kann doch behauptet werden, daß die als „Ebenen“ bezeichneten Konstituenten eines sprachlichen Werkes, also auch eines Aufsatzes, jeweils in ihm enthalten sind - und auch in hinreichend zulänglicher Weise feststellbar und erkennbar sind. Beweis: sie lassen sich zureichend beschreiben und definieren.

6.

Was einer kritischen Überarbeitung zu tun übrig bliebe, das wäre allenfalls eine detailliertere Herausarbeitung der Kriterien bzw. ihre weitere Differenzierung - oder der Sache Sprachwerk angemessenere Gewichtung.

7.

Anfänglich habe ich gemeint, die unter a) bis c) erwähnten Kriterien unter dem gemeinsamen Oberbegriff „Gehalt und Gestaltung“ zusammenfassen und als qualitativ eigenartig von der als „Formalien“ genannten Ebene unterscheiden zu müssen.

Nach genauerem Durchdenken des Problems neige ich jedoch heute dazu, die sog. Formalien (Orthographie, grammatische Formen, Interpunktion) als eine weitere, qualitativ gleichwertige Sprachebene den drei vorher genannten an die Seite zu stellen.

Die Rechtschreibregeln und ihre Beachtung dienen der Klarheit der Kommunikation mittels geschriebener Informationen, entscheiden somit über deren Sinn und Bedeutung - und dürfen somit nicht als den drei anderen Ebenen nur äußerlich betrachtet werden.

Noch evidenter ist das hinsichtlich des Konsenses über grammatische Formen oder Regeln der Interpunktion. Ein gesetztes oder weggelassenes Komma zum Beispiel kann die Information ein und desselben Satzes ins Gegenteil verkehren.

Begründung (i.S. einer Rechtfertigung) der Bewertung mehrerer „Ebenen“ in deutschen Klassenaufsätzen, gesehen unter Gesichtspunkten der Menschenbildung.

1.

Dem Einwand, eine Arbeit, deren gedankliche Ebene, und zwar nachweislich, schwach, deren stilistisch-ausdrucksmäßige Ebene dagegen zufriedenstellend sei, würde wegen eines gleichgewichtenden Einbeziehens des letztgenannten Kriteriums allzu positiv bewertet, ist vom Standpunkte demokratischer Bildungspolitik wie folgt zu begegnen:

2.

Soll das Gymnasium keine Elite-Schule in einem nach jeder Seite sehr einseitigen Sinne sein - was in jedem Falle auf Ideologie-Verdacht zu untersuchen wäre - so darf gedankliche Kapazität allein weder den ausschließlichen noch nur den überwiegenden Wertmaßstab bilden.

3.

Denn: so sehr es wünschbar bleibt - und erstrebenswert, in jungen Menschen die Fähigkeit zu rationalem, kritischem, hinterfragendem, reflexivem, kreativem Denken zu entwickeln, weil nur ein zu sich selbst gekommenes Denken als selbständiges Bewußtsein wahre Emanzipation zu begründen vermag, so muß doch realistisch gesehen werden, daß

4.

es der Schule allein und nicht in dem Zeitraum, der ihr zur Verfügung steht, erfolgsgarantiert nicht gelingen kann, in allen Schülern gleichermaßen das Ziel einer solchen Entwicklung zu erreichen. Anlagebedingte Faktoren sowie die in ihrer Mannigfaltigkeit und undurchschaubaren Verflechtung auf die einzelnen Schüler ungleichartig und ungleichmäßig wirkenden Umweltfaktoren - sowie die aus der erst- und zweitgenannten Faktorenart entstehenden unterschiedlichsten Faktoren-Syndrome: dies alles wird es einer realen Schule - sogar unabhängig von einer je bestehenden Gesellschaft und den jemals denkbaren Forschungsständen - unmöglich machen, selbst trotz dauernden Darumbemühtseins, einen gleichen Stand der Entwicklung bei allen Schülern zu erreichen.

5.

Schließlich ist auch diejenige Fähigkeit, sich seiner „Muttersprache“, die selber ein Produkt der Geisteskultur ist, mit hinreichender Sicherheit zu bedienen, der Nachweis einer intellektuellen Fähigkeit, die nicht unbeachtet, nicht unbewertet und - nicht unterbewertet bleiben darf.

6.

Gibt es doch Berufe und Tätigkeiten, in denen und für die eine formale Sprachbeherrschung unerlässlich und von hohem Wert ist. Mancher Mensch hat darin dasjenige Pfund, mit dem er zu wuchern vermag.

Schüler, denen es nicht „gegeben“ ist oder denen es nicht gelingt, sich jeweils thematisch beschränkter Aufgaben mit rationalen Fähigkeiten erfolgreich (im Sinne der aufgegebenen Thematik) anzunehmen, würden aus einer weiterführenden Bildung herausfallen, machte man diese Fähigkeit einseitig zum alleinigen Wertmesser für die Leistungsbeurteilung im Gymnasium. (In diesem Zusammenhange wäre auch die Problematik der Aufgabenstellung durch das Subjekt L e h r e r , bezogen auf ein anderes, anders strukturiertes Subjekt, nämlich den S c h ü l e r , einmal grundsätzlich zu durchdenken mit dem Ziel, sich der Problematik einer solchen Aufgabenstellung bewußt - und bewußter zu werden - aber n i c h t , um vor ihr zu kapitulieren.)

7.

Wir meinen angesichts des oben Ausgeführten bildungspolitisch demokratisch - d.h. eben auch: gerecht - zu verfahren, wenn den unterschiedlichen Fähigkeiten, die wir im letzten nicht zu verantworten, über die wir aber auch nicht zu G e r i c h t zu sitzen haben, der Schüler Rechnung getragen wird. Anders und auf unser Thema bezogen gesagt: die gesonderte Beurteilung verschiedener Ebenen einer sprachlichen Arbeit versucht den unterschiedlichen Fähigkeiten der Schüler i n d i v i d u e l l gerecht zu werden. D.h.: der Schüler mit ausgeprägt formaler Sprachfähigkeit vermag eventuelle Schwächen bezüglich besonders ausgeprägten Denkverfahrens in etwa zu kompensieren - wie auch umgekehrt.

8.

In der Praxis wird es so sein, daß e i n e der hier genannten Fähigkeiten nicht völlig isoliert von der anderen auftreten k a n n , sondern höchstens s o , daß beide, zwar vorhanden, ungleichgewichtig auftreten werden.

Sieht man einmal von dem wünschbaren Idealfall einer Gleichgewichtigkeit ab, so wäre - ließe man die Ebene formaler Sprachfähigkeit außer acht oder gewichtete sie geringer - der g e d a n k l i c h besonders Befähigte stets im Vorteil - auch dann, wenn er erhebliche Mängel in der formalen Sprachfähigkeit erkennen ließe.

9.

Es erübrigt sich eigentlich der Hinweis, aber er soll gleichwohl noch einmal expressis verbis erfolgen, daß unter dem Begriff „gedanklich schwach Befähigter“ nur derjenige

verstanden wird, dem es an kreativer Denkfähigkeit gebricht. Auch die rezeptive Wiedergabe eines gelernten Sachverhalts mit formalsprachlicher Richtigkeit und einem dem Inhalt angemessenen sprachlichen Ausdruck involviert eine Fähigkeit des Denkens.

Überlegungen zur Rechtfertigung der gewählten Beurteilungsmethode und des ihr zugrunde liegenden Kriterien-Systems aus der Sicht der pädagogischen Psychologie.

1.

Es ist zu wiederholen: Erziehung aus demokratischem Geiste zur Demokratie muß den Einzelnen wichtig nehmen - insofern auch alle Formen, in denen er sich äußert oder ausdrückt. Seine Ausdrucksformen sind - das Possessivum „seine“ sagt es - die Abbilder seiner selbst. Ein nachlässiger Umgang mit ihnen müßte als Mißachtung seiner selbst verstanden werden.

2.

Das Gesagte trifft insbesondere auf zusammenhängendere Formen des Sich-Äußerns, wie z.B. Deutsch-Aufsätze, zu, die immer auch Selbstentäußerung sind - und somit einen relativ hohen Grad von Intimität annehmen können.

3.

Es wäre deshalb zu überdenken, ob man aus Gründen der stärkeren Anfälligkeit und Gefährdung in Form von Übergriffs- und Mißbrauchsversuchungen derartige Äußerungsformen nicht besser ganz unterlassen sollte. Ich bin, und zwar aus Überzeugung, nicht dieser Ansicht - und werde diese an anderer Stelle noch begründen.

4.

Das undifferenzierte Urteil unter einer Arbeit (traditionell mittels einer Ziffer zwischen 1 bis 6) ist als solches ein unzureichendes Urteil, da nicht begründet, und insofern ein Fehlurteil. Es wird dem Verfasser auf keine Weise, insbesondere nicht auf die oben für notwendig befundenen, gerecht.

Auch einige erklärende Sätze, die der Urteilsziffer häufig vorangestellt zu werden pflegen, machen die Sache nicht q u a l i t a t i v anders, sondern sind meistens nur eine quantitative Zugabe zur Ziffer und dienen, selbst wenn gar nicht so gewollt, höchstens der Verschleierung des unzureichenden Urteils, indem sie nämlich den Eindruck erwecken, sie drückten ein objektiveres Urteil aus. Häufig treffen derartige Sätze durchaus etwas objektiv Richtiges, werden aber nur eben einem Teilaspekt der Arbeit gerecht und nehmen, indem s i e zur Grundlage und Rechtfertigung des Gesamturteils gemacht werden, den T e i l für das G a n z e . Mit dieser Feststellung wird dem Beurteiler durchaus unterstellt, daß er richtig und gerecht habe urteilen w o l l e n, daß er das jedoch aus Uneinsicht in die Unangemessenheit seines Tuns effektiv nicht erreicht hat.

5.

Wir gehen von der hundertfach verifizierten eigenen Erfahrung aus, daß es, sofern ein Schüler die Oberstufe eines Gymnasiums erreicht hat, sicherlich auch schon früher, in den allerseltensten Fällen eine Arbeit gibt, die ausschließlich negativ ist, so daß die Urteilsziffer 5, geschweige die 6, in der Tat die angemessene wäre. Selbst überwiegend schwache Arbeiten weisen zumeist auf einer einzelnen Ebene, z.B. der des Gehalts oder derjenigen der Gestaltung, deutlich erkennbare Vorzüge auf, zumindest im Vergleich zu anderen Ebenen derselben Arbeit, häufig sogar im Vergleich zu vergleichbaren Ebenen anderer Arbeiten.

6.

So können z. B. schwache gedankliche Leistungen in bezug auf das in dieser Arbeit zu behandelnde Thema durchaus begleitet sein von einer deutlich erkennbaren Fähigkeit zum Aufbau, zur Argumentation, von ausgeprägten stilistischen Fähigkeiten oder solchen des sprachlichen Ausdrucks. Eine stilistisch und ausdrucksmäßig schwache Arbeit dagegen vermag unübersehbar wertvolle Gedanken zu verraten.

7.

Nimmt man es damit ernst, den Schüler ernst zu nehmen, und bedenkt man etwa vorhandene objektive Schwierigkeiten (eine sozial bedingte unterentwickelte Sprachfähigkeit z. B.), so verbietet es sich, die im Hinblick auf besondere Schwächen einer Arbeit notwendige schlechte Beurteilung auf die gesamte Arbeit auszudehnen, w e n n es positive Züge an ihr gibt. Weist man im Gesamturteil nicht auch auf diese positiven Züge hin - und läßt sie sich spürbar auf das Gesamturteil auswirken, so

erweckt man im Schüler, und zwar unberechtigter- wie ungerechterweise, den Eindruck eines totalen Versagens. Dieser, verfestigt er sich, insbesondere durch mögliche Wiederholungsfälle, nimmt dem Schüler den Glauben an mögliche, also ausbaufähige Fähigkeiten, ja an sich selbst, zerstört jegliche Motivationsbereitschaft - oder baut eine bereits in Ansätzen vorhandene Motivation zur weiteren Arbeit radikal ab.

8.

Selbst in solchen Fällen, in denen trotz Berücksichtigung der positiven Züge die Gesamtnote nur ein Mangelhaft sein kann, werden, sofern auf die relativen Stärken der Arbeit ausdrücklich, am besten durch eine relativ positive Teilbenotung der entsprechenden Ebene, hingewiesen wird, und zwar so, daß der Schüler die Begründungen des Urteils nachzuvollziehen vermag, Selbstwertgefühl und -bewußtsein des Schülers nicht irreparabel geschädigt.

9.

Der Einwand, daß man auf diese Weise dem Schüler etwas schenke, kann der vorgeschlagenen Beurteilungsweise nicht standhalten, da angemessene, differenzierte Beurteilung ja nur d e m zu entsprechen versucht, was vorhanden ist. Der Arbeit wird insofern ja nichts hinzugefügt, was nicht in ihr selbst enthalten wäre.

10.

Zu bedenken ist immerhin der andere Einwand, daß der Schüler nur diejenigen Teilurteile in seinem Bewußtsein akzeptiere, die positiv sind und sein Selbstbewußtsein zu stärken vermögen, dagegen die negativen Urteile verdränge. Dieser psychische Automatismus würde die Motivation, auch auf anderen Ebenen der sprachlichen Gestaltung Positiveres zu leisten, verhindern.

11.

In einem solchen Falle müßte der Lehrer angemessen pädagogisch tätig werden. Zudem würde sich in einem solchen Falle von Schülerverhalten das Gesamturteil bei weiteren Arbeiten wiederholen - und dem Schüler somit evident werden lassen, daß sich bei einem Beibehalten eines derartigen Verhaltens Fortschritte insgesamt nicht erreichen lassen.

12.

Für das wichtigste erzieherische Ziel halte ich aus Überzeugung - die nicht fingierten Begründungen oder solchen der Phantasie entspringt, sondern mittels der Fallstudie eines jeden Menschen untermauerbar und also belegbar ist - die Entwicklung und Stärkung des menschlichen Selbstwertgefühls und Selbstbewußtseins. Die Hilfe im Prozeß der Selbstfindung.

Alles als unerläßliche Voraussetzung für jede echte Form von Selbstbestimmung. Diesem pädagogisch-erzieherischen Ziel hat jede Unterrichts- und Lernveranstaltung Rechnung zu tragen, es darf im Fachunterricht nicht aus dem Blick gelassen werden - und muß auch bei der Beurteilung von Arbeiten beachtet werden, ganz besonders im Deutsch-Unterricht.

Überlegungen zur Gewichtung der bei der Korrektur von deutschen Aufsätzen berücksichtigten „Ebenen“. (Vergleiche dazu „Überlegungen zur Gesamtbeurteilung von schriftlichen Arbeiten im Fache Deutsch in der Oberstufe.“)

1.

In letzter Zeit konnte beobachtet werden, daß sich unter den Deutsch-Lehrern - und zwar an vielen Schulen in allen Bundesländern - dasjenige Verfahren bei der Benotung von Deutsch-Aufsätzen durchzusetzen begonnen hat, gemäß dem die Gesamtnote aus Teilnoten ermittelt wird.

2.

Ein Konsens darüber, wofür die Teilnoten im einzelnen zu erteilen sind, besteht allerdings noch nicht. Genauer gesagt: es besteht zwar ein Konsens d a r ü b e r, d a ß ein deutscher Aufsatz als ein Totum gesehen werden muß, das in sich vielschichtig ist. Man ist sich auch darin einig, die auszumachenden verschiedenen Schichten oder - wie ich sie nenne - Ebenen gesondert, jede für sich also zu beurteilen und zu benoten, um aus ihnen schließlich die Gesamtnote zu ermitteln. Wie jeder der Deutschlehrer, die dieses Verfahren praktizieren, es letztlich legitimiert, das entzieht sich z. Zt. noch meiner Kenntnis. Ich halte die Frage nach der Legitimation zudem für unwichtiger als das Verfahren selbst und als das Ergebnis, das dabei herauskommt: nämlich die größere Beurteilungsgerechtigkeit infolge verbesserter Überschaubarkeit.

3.

Kein Konsens besteht offensichtlich darüber, was als jeweils gesondert zu bewertender Teil gelten sollte, wie viele solcher Teile man unterscheiden kann bzw. soll, wie man die Einzelteile im Verhältnis zueinander, ihre Anteile an der Gesamtnote gewichten soll.

4.

Die Frage nach den Konstituenten von Teilen (Ebenen, Schichten) sowie nach deren Anzahl halte ich für vergleichsweise nebensächlich. Für wichtig in diesem Zusammenhange halte ich es nur, daß man die Anzahl der Teile möglichst klein hält und - jeden einzelnen von ihnen nicht in eine zu große Zahl von Gesichtspunkten, Kriterien, Faktoren etc. untergliedert, da sonst die gerade erreichte Überschaubarkeit, und zwar für den Beurteilenden sowohl wie für den Beurteilten, wieder verlorengeht.

5.

Für wichtiger halte ich die Frage nach der Gewichtung der Teile in ihrem Verhältnis zueinander.

6.

Es ist festzustellen, daß bestimmte Deutschlehrer dazu neigen, dem „Inhalt“ eines Aufsatzes (was „Inhalt“ auch immer sei !) im Hinblick auf die Gesamt- bzw. Endnote ein größeres Gewicht beizumessen als seinen anderen Teilen.

7.

Ein solches Gewichtungsverfahren muß als bedenklich gelten. Denn so, wie man „Inhalt“ in der Realität nirgends und niemals ohne „Form“ (lat. forma = Äußeres, Umriß, Art, körperlicher Zustand, Erscheinungsweise, Gestalt) antrifft, darf man eines nicht für wichtiger nehmen als das andere. Denn einen gewissermaßen frei im Raum schwebenden In-halt, form- und gestaltlos, gibt es für uns Menschen nicht. Selbst die Ideen oder Kategorien der Philosophie sind, zwar etwas Gestaltloses bedeutend, für uns nur faßbar in sprachlicher Verkörperung, sei es mittels Lauten oder mittels Schrift, also mittels Zeichen, die uns jene bedeuten. So gesehen könnte man sogar mit mehr Berechtigung behaupten, die Form sei wichtiger als der Inhalt, weil er uns ohne sie nicht wahrnehmbar wird. Was wäre z.B. die Idee zur Skulptur des Mose in Michelangelos Kopf oder in seiner

schöpferischen Phantasie ohne die Form, die der Künstler dem Marmorblock gab - d a m i t seine Idee verkörpernd ? Was wären die „Hymnen an die Nacht“ des Novalis als bloße Gedanken oder Empfindungen - ohne diejenige Form, die er jenen gab ? Was ein Schauspiel Kleists, was eine seiner Anekdoten - ohne die sie für jede Wahrnehmung konstituierende Form ? Was wäre der Inhalt eines Berichts (z.B. eines Polizei-, eines Forschungsberichts) ohne diejenige Form, ohne die wir sie als Berichte überhaupt und als besondere Berichte als solche gar nicht zu identifizieren vermöchten ?

8.

Umgekehrt: es sollte ebenso nicht angehen dürfen, die Gestaltung, auf unseren Gegenstand bezogen: die sprachliche Gestaltung eines Aufsatzes, mehr zu gewichten als den Inhalt. Denn nach einem berühmten philosophischen Wort sind Anschauungen ohne Begriffe zwar blind, Begriffe ohne Anschauungen aber leer. Mag ein Mensch, ein Schüler sich auch in der Metrik auskennen, mag er die verschiedenen Versfüße korrekt zu setzen vermögen: sie werden niemandem etwas zu bedeuten vermögen, wenn es ihrem Setzer nicht gelang, mit ihnen ein ansprechendes Erlebnis, ansprechende Gedanken auszudrücken und zum Leser oder Hörer hinüberzubringen. Eine Sacherörterung wird als solche nicht erkannt, wenn in ihr keine Sache existiert und auf die Spitze getrieben wird.

9.

Inhalt und Form sind bei allen gegenständlichen Erscheinungen, aus denen unsere Welt nun einmal überwiegend besteht, wie die Innen- und die Außenseite ein und derselben Sache. Wertet man eine höher als die andere, verzerrt oder verkrüppelt man die Sache. Weshalb dürfte es sich, das alles bedenkend, ein Beurteiler erlauben, nur die eine Seite einer Sache für doppelt so wichtig zu nehmen als die andere ?

(Es gibt Fälle, die dem hier vertretenen Prinzip widersprechen. Aber dieser Widerspruch ist nur ein scheinbar berechtigter, da es sich bei derartigen Fällen um keine Aufsätze im eigentlichen Sinne handelt. Ich gehe weiter unten noch darauf ein.)

10.

Die mögliche Auffassung, daß - z.B. - ein Besinnungsaufsatz oder eine Erörterung, ggf. eine Facharbeit o.ä., da sie sachbezogene Aussageweisen seien, einen Anspruch auf stärkere Gewichtung des Inhaltlichen erheben dürften, mag zwar bezüglich schriftlicher Arbeiten in naturwissenschaftlichen Fächern nicht ganz unrichtig sein, darf aber keinesfalls

für den Deutschunterricht gelten. Denn in ihm ist ja d e r Gegenstand, um den er sich dreht und um dessentwillen er überhaupt existiert, die Schulung des Sprachvermögens, um mit Hilfe formaler Mittel („formal“ im weitesten Sinne verstanden) einen geistigen („geistig“ wieder im weitesten Sinne verstanden) Inhalt sprachlich zu gestalten. Während z.B. der Biologe, der zwecks Leistungs- oder Wissensüberprüfung einen Test schreiben läßt, über sprach-formale Schwächen vergleichsweise eher hinwegsehen kann, wenn der vom Schüler gelieferte Text einigermaßen sicher erkennen läßt, daß das verlangte Fachwissen vorhanden ist, darf sich der Deutschlehrer eine solche Nachsicht nicht erlauben, da die Sprachform selber ein wichtiger Gegenstand seines Fachs ist. Aber selbst für den erwähnten Biologen werden sich Grenzen seiner Nachsicht dort ergeben, wo die sprach-formalen Mängel einer Schülerarbeit verhindern, daß man ihre Inhalte klar zu erkennen vermag.

11.

Nun gibt es allerdings auch im Deutschunterricht Fälle, bei denen in der Tat eine schriftliche Arbeit die Funktion eines Wissensnachweises haben kann. Beispiel: grammatische Formen, deren Beherrschung nachgewiesen werden soll. In einem solchen Fall kann darüber hinweggesehen werden, daß z.B. der Satzbau nicht elegant ist, wenn nur deutlich wird, daß der Schüler das Grammatikpensum beherrscht. Aber derartige schriftliche Arbeiten sind keine Aufsätze, schon gar nicht solche von der Art, wie sie in der Oberstufe geschrieben werden.

12.

Oberstufen-Aufsätze sollen Produkte selbständigeren geistigen Bemühens um eine zur Aufgabe gemachte Sache, um einen zur Aufgabe gemachten Gegenstand sein. Sie sind, als „Auseinandersetzung“, die Vermittlung des jeweiligen Objekts mit einem erkennendem Subjekt, das dabei - seinem individuellen Formgesetz folgend - den Prozeß seiner Erkenntnis und diese selbst sprachlich gestaltet. Dabei ist es unerheblich, um welche Aufsatzform es sich handelt. Es geht immer darum, ob der Schüler den ihm zur Aufgabe gemachten Gegenstand formal adäquat zu versprachlichen vermag. Ist der Inhalt sachlich-rational bestimmt, dann muß der Schüler die diesem angemessene Sprachform finden, ist der Inhalt gefühls- oder phantasiebestimmt, dann verlangt er eine diesem entsprechende Form. Die Entsprechung von Inhalt und Form bzw. der jeweilige Grad ihrer Entsprechung sind bereits ein wichtiges Kriterium für die Beurteilung einer Arbeit.

13.

Im übrigen: es erscheint mir nicht nur als unzulässig, den Inhalt eines Aufsatzes in der Weise stärker zu gewichten als seine Form, indem man die Teilnote für jenen z.B. doppelt zählt, sondern auch als überflüssig, da das in den hier vorgelegten Überlegungen vorgeschlagene Verfahren der Teilbenotung eo ipso die Stärken und Schwächen einer Arbeit zu erfassen und für die Gesamtnote wirksam zu machen vermag.

14.

Einzugehen wäre noch auf die von mir praktizierte Anrechnungsweise von Fehlern im Sinne von Verstößen gegen die Sprachrichtigkeit. Sie ist eigentlich eine Inkonsequenz bezüglich des von mir vertretenen Beurteilungsprinzips, alle Ebenen eines Aufsatzes gleichgewichtig, aber auch gleichartig zu beurteilen. Gegen die Gleichartigkeit verstoße ich insofern, als ich Sprachunrichtigkeiten nicht mit einer (Teil)Note versehe, die zusammen mit den anderen Teilnoten die Gesamtnote ergibt (vgl. dazu „Überlegungen zur Berechnung der sog. „formalen“ Fehler in schriftlichen Arbeiten im Fache Deutsch in der Oberstufe - sowie zu ihrer Abrechnung auf die Gesamtbewertung der Arbeiten“).

Während ich den Ansatz zur Ermittlung der jeweiligen Fehlertoleranz für hinreichend plausibel halte, bin ich mir des Problematischen bei der Festlegung der weiteren Stufen sowie des damit verbundenen Notenreduzierungs-Verfahrens bewußt.

Wenn ich gleichwohl bislang daran festgehalten habe, dann aus der Erwägung, daß eine gewisse Durchbrechung des von mir sonst vertretenen Teilnotenprinzips sowohl aus pädagogischen wie aus sachlichen Gründen legitimiert werden kann.

a) sachliche Gründe: die Beherrschung der wichtigsten grammatikalischen, orthographischen, interpunktatorischen und - cum grano salis - im engeren Sinne stilistischen Regeln halte ich, entgegen landläufigen Meinungen (die ich, werden sie von Oberstufenschülern eines Gymnasiums vertreten, für Schutzbehauptungen halte), für vergleichsweise weniger schwierig als z.B. die gedankliche Erschließung eines problemhaltigen Textes, die Interpretation eines literarischen Textes sowie deren angemessene Versprachlichungen. Anders gesagt: da Sprachrichtigkeit über die Einprägung und Beherrschung von bestehenden Grundregeln erreichbar ist, muß man von einem normal intelligenten Oberstufenschüler erwarten können, daß er über eine hinreichende Kenntnis dieser Regeln sowie über eine hinreichende Sicherheit bei ihrer

praktischen Anwendung verfügt oder - wenn, aus welchen Gründen auch immer, das nicht - daß er sich mittels Investition einigen Fleißes diese Kenntnis und Sicherheit nachträglich erwirbt.

b) die pädagogischen Gründe leiten sich von den sachlichen her: grundsätzlich Leistbares sollte man Schülern nicht erlassen, um sie auf später im Leben ihnen begegnende Schwierigkeiten vorzubereiten. Mängel in erlernbaren Bereichen verdienen in der Schule eher strengere als nachsichtige Behandlung.

Bezüglich der in der Rechtschreibung auftretenden besonderen Schwierigkeiten kann man flexibel verfahren, z.B. mittels Anrechnung von Teilfehlern.

Begründung einer Bewertungs-Skala unter Berücksichtigung des amtlich geforderten 6-Noten-Systems

1.

Es lassen sich nicht alle einzelnen Leistungen der Mitglieder einer größeren Gruppe in das Schema der 6 Noten einordnen, ohne daß es dabei nicht zu gravierenden Ungerechtigkeiten kommen müßte.

2.

Nicht jeder Schüler, dessen Leistung keine 2 verdient, verdient deshalb schon eine 3.

3.

Die unter eine Arbeit schließlich zu setzende Ziffer kann nur die grobe Richtung angeben, in der die Leistung der Arbeit liegt.

4.

Denkt man sich dagegen den Raum zwischen zwei benachbarten Noten als unterteilt in 100 Einheiten, so vermag man das möglichst genaue Gesamturteil, absolut wie relativ, auf einer solchen Markierungsstrecke einigermaßen zufriedenstellend festzumachen.

5.

Man könnte den Raum zwischen zwei Noten auch in 10 Einheiten aufteilen. Die Ausdrucksmöglichkeiten für Relationen zwischen fast, aber eben nur fast, gleichwertigen Arbeiten würden dadurch zwar geringer, wären aber wohl noch zureichend.

6.

Wenn ich mich für 100 Teil-Einheiten entscheide, dann deshalb, weil ich auf diese Weise die Grenze z.B. zwischen zwei Noten für den Schüler evidenter zu machen vermag. Das mag pedantisch klingen, aber die Beurteilung, die sich letztlich für eine bestimmte glatte Ziffer zu entscheiden hat, ist vor allem ein Problem der Grenze und dasjenige ihrer Verdeutlichung für den Beurteilten. Mit dem Ausdruck 2,51 z.B. verdeutliche ich sinnenfällig, daß die Leistung zwar bereits jenseits, aber andererseits nur knapp jenseits der Grenze liegt, die eine noch gute Beurteilung ermöglicht hätte. Diese Sinnenfälligkeit erreiche ich m.E. weniger gut, wenn ich statt 2,51 sogleich zur nächst höheren Dezimale greifen, also 2,6 schreiben müßte.

7.

Grob gesehen müßte die Bewertungsskala so aussehen, daß der Bereich einer Note immer bis zur Hälfte des Zwischenraumes zur nächst höheren Note vorgreifen und bis zur Hälfte des Zwischenraumes zur nächst niedrigeren Note zurückgreifen müßte. Die oberste Note 1 ist dabei nach oben begrenzt, da es über ihr keine Note mehr gibt, die niedrigste Note 6 nach unten.

8.

Daraus ergäbe sich:

Note I (sehr gut)	= 1,00 bis 1,50
Note II (gut)	= 1,51 bis 2,50
Note III (befriedigend)	= 2,51 bis 3,50
Note IV (ausreichend)	= 3,51 bis 4,50
Note V (mangelhaft)	= 4,51 bis 5,50
Note VI (ungenügend)	= 5,51 bis 6,00

9.

Diese Bewertungsskala erscheint mir als zu schematisch. Ich verändere sie folgendermaßen aus den folgenden Überlegungen:

Die Note I möchte ich als Beurteilung für besonders abgesetzte Leistungen reservieren, andererseits bin ich der Meinung, daß man zu solchen Leistungen auch noch diejenigen zählen sollte, bei denen man ein paar ganz kleine Abstriche nachen muß. Ich setze deshalb für die Note „sehr gut“ zwar auch einen Spielraum an, aber einen engeren als bei den anderen Noten, und sage: Note I = 1,0 bis 1,25.

Die Grenzziehung zwischen Note IV und Note V erscheint mir deshalb als problematisch, weil sie über den Übergang in eine andere Qualität entscheidet. Leistungen ab Note V gelten als „unter dem Strich“ und bedeuten in der Tat einschneidende Folgen, z.B. bei Versetzungen. Ich bin deshalb geneigt, den Spielraum zwischen Note IV und Note V nach unten zu erweitern, um keine übergroßen Härtefälle entstehen zu lassen. Deshalb sage ich: Note IV = 3,51 bis 4,80. Die 4,80 liegt weit genug in Richtung auf die Note V, um einerseits deutlich zu machen, daß man „noch ausreichend“ sagen kann, andererseits alles, was unterhalb dieser Ziffer liegt, als bereits hoffnungslos „mangelhaft“ bezeichnen muß.

10.

Der Raum, der von je einer Note (ausgedrückt durch eine Ziffer) umspannt bzw. beherrscht wird, ist so groß, daß z.B. zwei mit jeweils 3 beurteilte Arbeiten um fast 100 Einheiten getrennt sein können, z.B. 2,51 und 3,50. Damit kehrt genau das Problem zurück, das ich habe, wenn ich einfach 2 und 3 sagte, denn der mit 2,51 benotete Schüler kann mit Recht geltend machen, daß er nicht ebenso mit 3 bezeichnet werden möchte wie der andere, der die Ziffer 3,50 erhielt.

11.

Ich entscheide mich deshalb dafür, den Raum, den eine Note umspannt, in sich zu differenzieren und die so entstehenden Teilbereiche unter Verwendung der Attribute „besser als“ und „schwach“ zu charakterisieren.

„Besser als 3“ deutet z.B. den Abstand an, der bis zum „schwach 3“ ja effektiv besteht, gleichzeitig wird aber das beiden Gemeinsame deutlich, nämlich noch nicht 2, aber auch noch nicht 4 zu sein.

12.

Diese weitreichende Differenzierung soll auf der einen Seite dem beurteilten Schüler möglichst präzise angeben, wo er mit seiner Arbeit in der Leistungsskala steht. Andererseits sollen die Dezimalangaben verhindern, daß sich aus der Bewertung der Teilbereiche (vgl. Überlegungen zur Gesamtbeurteilung von schriftlichen Arbeiten im Fache Deutsch) ungerechtfertigte Verschiebungen im Hinblick auf die Gesamtnote ergeben. Konkret: würden Teilbereiche nur mit glatten Noten bewertet, könnte sich folgender Fall ergeben: in 4 angenommenen Teilbereichen läge die Bewertung jeweils knapp jenseits von 2,50, so daß jeder mit 3 zu bezeichnen wäre. Würde das differenziertere, also präzisere Urteil nicht hinzugefügt, so ginge die mit der glatten Ziffer 3 erfolgte Bewertung der Arbeit in die Addition mit anderen Noten ein, um z.B. eine Halbjahresnote zu ermitteln, und vermöchte diese zu drücken, da nicht berücksichtigt würde, daß das Gesamturteil dieser einen besagten Arbeit noch dicht an der Grenze zur 2 gelegen hatte.

13.

Die endgültige Bewertungsskala lege ich aus den oben erfolgten Erwägungen wie folgt fest:

1,00 - 1,25 = I (sehr gut)

1,26 - 1,75 = II⁺ (besser als gut)

1,76 - 2,25 = II (gut)

2,26 - 2,50 = II⁻ (schwach gut)

2,51 - 2,75 = III⁺ (besser als befriedigend)

2,76 - 3,25 = III (befriedigend)

3,26 - 3,50 = III⁻ (schwach befriedigend)

3,51 - 3,75 = IV⁺ (besser als ausreichend)

3,76 - 4,50 = IV (ausreichend)

4,51 - 4,80 = IV⁻ (schwach ausreichend)

4,81 - 5,50 = V (mangelhaft)

5,51 - = VI (ungenügend)

14.

Es erscheint als der von anderen Leistungen abzusetzenden Note „sehr gut“ unangemessen, eine Note „schwach sehr gut“ einzuführen. Der für eine solche mögliche Note denkbare Spielraum wird demjenigen der Note „besser als gut“ zugeschlagen.

Überlegungen zur Berechnung der sog. „formalen“ Fehler bzw. Verstöße gegen die Sprachrichtigkeit in Arbeiten im Fache Deutsch in der gymnasialen Oberstufe - sowie zu ihrer Anrechnung auf die Gesamtnoten der Arbeiten.

1.

Die Erfahrungen haben ergeben, daß bei durchschnittlichen Handschriften und Schreibweisen auf e i n e Seite (darunter ist zu verstehen eine Halbseite - die andere Halbseite bleibt für Anmerkungen des Korrektors unbeschrieben - des Formats Din A 4) ca. 120 Wörter gehen.

2.

Da die Handschriften hinsichtlich der Weite oder Enge der individuellen Schriftzüge differieren, darf man als einigermaßen objektives Maß für alle nicht die Größe „Seite“ zugrunde legen, sondern muß stattdessen die Größe „120 Wörter“ wählen.

3.

Ich gehe davon aus, daß man eine Arbeit, die auf je 120 Wörter bis zu einem (1) Fehler aufweist, hinsichtlich ihrer sprachformalen Beschaffenheit (d.i.: Orthographie, Grammatik, Interpunktion) als normal bezeichnen darf. Das wirkt sich für die Gesamtbeurteilung einer Arbeit so aus, daß keine Noten-Reduzierung erfolgt.

4.

Die Konsequenz dieses Ansatzes ist, daß jede höhere Fehlerquote sich auf die Gesamtbeurteilung, und zwar in gestufter Weise, auswirken muß.

5.

In Verfolg dieser Konsequenz lege ich folgende Anrechnungsweise fest:

a) wird - im Durchschnitt - auf je 90 bis 120 Wörter ein Fehler gemacht, so wird das bis dahin ermittelte Urteil um 1/2 Note reduziert.

b) bei einem Fehler auf je 60 bis 90 Wörtern: Reduzierung um 1 Note.

c) bei einem Fehler auf je 30 bis 60 Wörtern: Reduzierung um 1 1/2 Noten.

d) bei einem Fehler unter je 30 Wörtern: Reduzierung um 2 Noten.

6.

Mit diesem Schlüssel hat man einen Maßstab, den man in etwa als objektiv (hinsichtlich der Qualität) wie zugleich als gerecht (überall und für jeden gültig) ansehen kann.

7.

Diese Verfahrensweise berücksichtigt die Relationen zwischen den Einzelarbeiten einer Gruppe (Klasse o.ä.), indem bei der Fehleranrechnung die Länge der Einzelarbeiten berücksichtigt wird.

8.

Die Feststellung der Länge einer Einzelarbeit kann auf folgende Weise erfolgen:

a) jeder Schüler zählt gleich nach der Niederschrift selber die Wörterzahl aus.

b) der Korrektor zählt, zum Zwecke der Gegenprüfung, die Anzahl von einer, besser von mindestens zwei Seiten aus, ermittelt den Wörterzahldurchschnitt für eine Seite und multipliziert diesen mit der Zahl aller Seiten der Arbeit. Eine nicht voll beschriebene Seite, in der Regel am Schluß einer Arbeit, wird extra ausgezählt und zu der ermittelten Wörterzahl aller Seiten addiert.

9.

Um die bei der Korrektur notwendige Zeit für die Ermittlung der möglichen Notenabzüge zu minimieren, empfiehlt es sich, Tabellen anzulegen. Einmal erstellt, können sie für weitere Arbeiten verwendet werden. Die für ihre Erstellung notwendige Zeit ist also eine einmalige Aufwendung.

10.

Aus Erfahrung empfiehlt sich fürs Anlegen derartiger Tabellen folgende Vorgehensweise: man nimmt eine Gesamtzahl der Wörter einer Arbeit an und dividiert diese durch 120 (= den Umfang einer Seite). Der sich hieraus ergebende Quotient gibt diejenige Zahl von Fehlern an, die maximal gemacht werden dürfen, ohne daß die Gesamtnote reduziert wird (Grenze der Fehler-Toleranz). Man beginne z.B. bei einem möglichst niedrigen Arbeitsumfang. Bei 300 Wörtern beträgt die Fehler-Toleranz ($300 : 120$) 2,5 Fehler. Bei der nächst höheren Zahl von 360 Wörtern 3 Fehler, bei 420 Wörtern 3,5 Fehler usw. Die Liste wird auf diese Weise fortgeführt bis zu 2880 Wörtern und 24 Fehlern, 2940 Wörtern und 24,5 Fehlern und endet erst einmal bei einer Arbeit mit einem Umfang (d.i. einer Länge) von 3000 Wörtern und einer Fehlertoleranzgrenze von 25. Die Tabelle kann vorläufig bei 3000 Wörtern schließen, weil erfahrungsgemäß eine Schülerarbeit in der für einen Aufsatz zur Verfügung stehenden Zeit selten länger wird, Sollte dieser außergewöhnliche Fall doch eintreten, müßte die Fehlertoleranz für ihn extra berechnet werden.

Als Abstand zwischen den möglichen Gesamt-Wörterzahlen sollten immer 60 Wörter gewählt werden, so daß sich bei ihrer Teilung durch 120 die erlaubte Fehlerzahl jeweils um einen halben Fehler erhöht. So zu verfahren ist deshalb sinnvoll, weil in der Regel nur mit ganzen, in Ausnahmefällen höchstens mit halben Fehlern gerechnet wird.

Die Tabelle sollte demnach etwa so aussehen:

D i v i s o r 120

Umfang (Länge) der Arbeit in Wörtern	erlaubte Fehlerzahl
300	2,5
360	3

420	3,5
.	.
.	.
.	.
2880	24
2940	24,5
3000	25

11.

Die zweite Kategorie der Tabelle erfaßt solche Arbeiten, in denen durchschnittlich auf jeder 3/4 Seite, also auf 90 Wörter, bis zu einem Fehler gemacht wurde. Gesamtzahlen der Wörter einer Arbeit werden also durch 90 dividiert, um zu ermitteln, bei wieviel Fehlern die Gesamtnote um 1/2 Note reduziert werden muß.

Beginnt man z.B. mit der Gesamt-Wörterzahl 270, so beträgt die Toleranzgrenze (270 : 90) 3 Fehler. Bei 315 Wörtern 3,5 Fehler, bei 360 4 Fehler usf. - bis 2880 Wörter und 32 Fehler. Als Abstand zwischen den hier angenommenen Längen der Arbeiten sollten immer 45 Wörter gewählt werden, weil sich so bei der Teilung durch 90 die Fehlerzahl immer um einen halben erhöht. Zur Erklärung vgl. Pkt. 10.

Die Tabelle hierfür sollte in etwa so aussehen:

D i v i s o r 90

Umfang der Arbeit in Wörtern	erlaubte Fehlerzahl
270	3
315	3,5
360	4
.	.
.	.
.	.
2880	32

12.

Eine Arbeit bestimmter Länge, deren ermittelte Fehlerzahl die Toleranzgrenze des Divisors 120 überschreitet und im Toleranzbereich des Divisors 90 bzw. auf seiner Grenze liegt, muss in ihrem Gesamtwert um eine halbe Note reduziert werden.

13.

Die dritte Kategorie der Tabelle erfaßt solche Arbeiten, in denen durchschnittlich auf jeder 1/2 Seite, also auf 60 Wörter, bis zu einem Fehler gemacht wurde. Gesamtzahlen der Wörter einer Arbeit werden also durch 60 dividiert, um zu ermitteln, bei wieviel Fehlern die Gesamtnote um 1 (eine ganze) Note reduziert werden muß.

Beginnt man z.B. mit der Gesamt-Wörterzahl 300, so beträgt die Toleranzgrenze $(300 : 60)$ 5 Fehler. Bei 330 Wörtern 5,5 Fehler, bei 360 Wörtern 6 Fehler usw. - bis 2700 Wörter und 45 Fehler. Als Abstand zwischen den hier angenommenen Längen der Arbeiten sollten immer 30 Wörter gewählt werden, weil sich so bei der Teilung durch 60 die Fehlerzahl immer um einen halben erhöht. Zur Erklärung vgl. Pkt. 10.

Die Tabelle hierfür sollte in etwa so aussehen:

D i v i s o r 6 0

Umfang der Arbeit in Wörtern	erlaubte Fehlerzahl
300	5
330	5,5
360	6
.	.
.	.
.	.
2700	45

14.

Eine Arbeit bestimmter Länge, deren ermittelte Fehlerzahl die Toleranzgrenze des Divisors 90 überschreitet und im Toleranzbereich des Divisors 60 bzw. auf seiner Grenze liegt, müssen in ihrem Gesamtwert um eine ganze Note reduziert werden.

15.

Die vierte Kategorie der Tabelle erfaßt solche Arbeiten, in denen durchschnittlich auf jeder 1/4 Seite, also auf 30 Wörter, bis zu einem Fehler gemacht wurde. Gesamtzahlen der Wörter einer Arbeit werden also durch 30 dividiert, um zu ermitteln, bei wieviel Fehlern die Gesamtnote um 1 1/2 Noten reduziert werden muß.

Beginnt man z.B. mit der Gesamt-Wörterzahl 300, so beträgt die Toleranzgrenze (300 : 30) 10 Fehler. Bei 315 Wörtern 10,5 Fehler, bei 330 Wörtern 11 Fehler usf., bei 2055 Wörtern schließlich 68,5 Fehler.

Als Abstand zwischen den hier angenommenen Längen der Arbeiten sollten immer 15 Wörter gewählt werden, weil sich so bei der Teilung durch 30 die Fehlerzahl immer um einen halben erhöht. Zur Erklärung vgl. Pkt. 10. Die Tabelle hierfür sollte in etwa so aussehen:

D i v i s o r 30

Umfang der Arbeit in Wörtern	erlaubte Fehlerzahl
300	10
315	10,5
330	11
.	.
.	.
.	.
2055	68,5

16.

B e r e c h n u n g s - B e i s p i e l:

Gesetzt den Fall, der Schüler X hat eine Arbeit abgeliefert, die nach der Beurteilung ihrer Ebenen - nämlich: das Gedankliche, der Aufbau, der Stil im engeren Sinne - mit der Ziffer 2,76 beurteilt wurde, deren Länge nach Auszählung durch Schüler und Korrektor 1.840 Wörter beträgt und in der vom Korrektor 27 Verstöße gegen die sog. Sprachrichtigkeit, also Fehler, festgestellt worden sind. Nach einem Blick in die Tabelle für Fehlertoleranzen stellt der Korrektor fest, daß die Kategorie Divisor 120 jenseits der

Wörterzahl 1800 nur 15 Fehler zuläßt, wenn es keinen Notenabzug geben soll. Der Blick in die nächstniedrige Kategorie Divisor 90 ergibt, daß jenseits der Wörterzahl 1800 nur 20 Fehler erlaubt sind, soll die Endnote nur um 1/2 Note reduziert werden. Erst der Blick in die Kategorie 60 läßt fündig werden: bei 1800 Wörtern dürfen bis zu 30 Fehlern gemacht werden, hier passen also die 27 Fehler der in Rede stehenden Arbeit hinein, was aber auch bedeutet, daß die nach Beurteilung ihrer Ebenen auf 2,76 gesetzte Arbeit um eine ganze Note gesenkt werden muß, um die End- bzw. Gesamtnote zu ermitteln. Die für die Ebenen 1 - 3 ermittelte Ziffer war 2,76, also „befriedigend“, eine ganze Note Abzug wegen der Verstöße gegen die Sprachrichtigkeit ergibt als Endnote die Ziffer 3,76 = „ausreichend“.

Überlegungen zur sog. Validität der oben dargelegten Berechnungsmethode

1.

Es bedarf keiner besonderen Intelligenz, um festzustellen, daß die zur Be- und Anrechnung von Fehlern gewählte Berechnungsmethode von vielen Seiten her angreifbar ist.

2.

Das beginnt - auf einer ganz grundsätzlichen Ebene - schon mit solchen Fragen wie nach der Art, dem Gewicht, dem Wesen und der Bedeutung von Fehlern überhaupt.

Ein Blick in die Geschichte der deutschen Sprache, und zwar in ihrer kultivierten Form, zeigt, daß anerkannte und über alle Grenzen der Kritik erhabene Größen unserer Sprache und Dichtung zu dem, was man Orthographie, Grammatik und Interpunktion nennt, ein außerordentlich freizügiges, ja - frei-schaffendes Verhältnis hatten.

3.

Die Entwicklung ist, wie überall, auch hier weitergegangen. Mit einem Duden und anderen Sprachreglern wurde die hochdeutsche Sprache weitgehend in geltende Regeln gefaßt. Ein Horror für alle die Freiheit Liebenden und jede Einengung Verabscheuenden einerseits, aber eben auch ein Gewinn für Eindeutigkeit und Klarheit der Versprachlichung jedes Ausdruckswillens andererseits. In einer Welt, die, angeblich, auf die Pflege von Kommunikation, mitmenschliche und Völkerverständigung so großen Wert legt, eigentlich

etwas Unverzichtbares: es müßte demzufolge alles als Tugend gelten, was es ermöglicht und sicherstellt, daß alles, was ich einem anderen sagen will, bei diesem auch unmißverständlich und nicht mißdeutbar ankommt. „Alles“ meint: das Wollen wie die geübte Fähigkeit, aber eben auch Methode und Werkzeug.

4.

Geht man davon aus, dann muß das Regelwerk der Sprache gelernt, eingeübt, beachtet und bejaht werden. Auf der höheren Stufe eines Gymnasiums allemal. Verstöße gegen dieses Regelwerk können also in Deutsch-Aufsätzen nicht einfach übergangen werden. Sie müssen den Gesamtwert einer Arbeit bei deren Beurteilung mitbestimmen.

5.

Eine sicher immer offene Frage wird es sein und wohl auch bleiben müssen, wieviele solcher Fehler jeweils tolerierbar sind, ob man überhaupt Fehler tolerieren kann oder sollte - und wieviele Fehler den Wert von Arbeiten in abgestufter Weise reduzieren dürfen, sollen oder müssen.

Solche Fragen wird man nach den Gesetzen der praktischen Vernunft beantworten müssen, am besten in Form von gemeinsam getroffenen Entscheidungen der dafür am ehesten kompetenten fachlichen Konferenzen - einer Schule oder ähnlichen Institution, am idealsten in Form erreichter Einhelligkeit ganzer Regionen o.ä. mit Gültigkeit für alle in ihr bestehenden Bildungsinstitute.

6.

Wichtig ist: der Aspekt der Gerechtigkeit und Gleichbehandlung für alle im Bereich einer solchen Regelung Lebenden. Im Hinblick auf i h n ist es sogar von untergeordneter Bedeutung, bei welchen Fehlerzahlen man die Endnote gar nicht, um einen halben, einen ganzen usw. Fehler senkt, ob man die Reduzierung in Halbnoten- oder Ganznoten-Schritten vornimmt. Für alle Entscheidungen und Änderungen dieser Art ist die oben vorgestellte Methode o f f e n - während sie im Prinzip als immer und allgemein gültig erachtet werden muß.

Überlegungen zur Verwendbarkeit vorstehender Beurteilungskriterien in der sog. neugestalteten Oberstufe des Gymnasiums seit 1977 („Kurs-System“).

1.

Die Abschaffung der traditionellen Klassenverbände sowie deren Ersetzung durch sog. Kurse verändert die Situation des Deutsch-Unterrichts - sieht man von anderen Problematiken einmal ab - nicht, wenn man die schriftlichen Arbeiten (Aufsätze), deren Korrektur und Beurteilung betrachtet. Das wäre erst dann der Fall, wenn Aufsätze traditioneller Art durch schriftliche Arbeiten ganz anderer Art ersetzt würden. (Vgl. dazu „Überlegungen zur Begründung des Beibehaltens von schriftlichen Arbeiten (Aufsätzen) im Fache Deutsch in der Oberstufe“).

2.

Die Einführung einer Benotung nach Punkte-System bringt für ein Beurteilungssystem wie das in dieser Schrift vorgestellte nur dem Scheine nach etwas Neues. Denn der einschlägige Erlaß setzt das Punkte-System in Beziehung zu den bekannten Noten „sehr gut“ bis „ungenügend“ und will eigentlich nichts anderes erreichen als eine feinere Abstufung innerhalb der Grundnotenbereiche.

3.

Die bisherige Bewertungs-Skala unter Berücksichtigung des amtlich geforderten 6-Noten-Systems läßt sich also - bei Vornahme einiger leichter Modifizierungen - mit dem Punkte-System ohne Schwierigkeiten vermitteln, mit ihm „verrechnen“.

4.

Meine künftigen Beurteilungen - und zwar sowohl der Teilbereiche (Ebenen, Schichten) von Aufsätzen wie auch der Aufsätze als Ganzheiten - erfolgen nun nach folgender Bewertungs-Skala:

Notenbereich	Bereichs-Differenzierung	entsprechende Differenzierung in Dezimalen	Punktzahl
I	1 ⁺ ausgezeichnet	1,00 - 1,10	15
	1 sehr gut	1,11 - 1,25	14
	1 ⁻ noch sehr gut	1,26 - 1,50	13
II	2 ⁺ besser als gut	1,51 - 1,75	12
	2 gut	1,76 - 2,25	11
	2 ⁻ schwach gut	2,26 - 2,50	10
III	3 ⁺ besser als befriedigend	2,51 - 2,75	9
	3 befriedigend	2,76 - 3,25	8
	3 ⁻ schwach befriedigend	3,26 - 3,50	7
IV	4 ⁺ besser als ausreichend	3,51 - 3,75	6
	4 ausreichend	3,76 - 4,50	5
	4 ⁻ schwach bzw. noch ausreichend	4,51 - 4,80	4
V	5 ⁽⁺⁾ schon mangelhaft	4,81 - 4,90	3
	5 mangelhaft	4,91 - 5,25	2
	5 ⁽⁻⁾ noch mangelhaft	5,26 - 5,50	1
VI	6 ungenügend	5,51 - ...	0

5.

Im jeweiligen Beurteilungstext unter einer Arbeit bediene ich mich der traditionellen Urteile, drücke dann auch das Gesamturteil traditionell - mit dem Wort, nicht mit der Ziffer - aus - und setze d a r u n t e r die entsprechende Punktzahl,

A n h a n g zu den Überlegungen zur Beurteilung und Bewertung von Deutsch-Aufsätzen in der gymnasialen Oberstufe

Der Anhang enthält Erläuterungen zu einem Beurteilungs-Formular sowie zu meiner Art und Weise, mit ihm zu arbeiten. Danach folgt das Beispiel einer Beurteilung, die das in dieser Schrift vorgestellte System in seiner praktischen Anwendung zeigen und der Veranschaulichung dienen soll.

Nach diesem System wurden außer normalen Deutsch-Aufsätzen (Klassen- oder Kurs-Arbeiten) beurteilt: Reifeprüfungs-Aufsätze, die im wesentlichen mit sog. „normalen“ Deutsch-Aufsätzen vergleichbar sind und sich von diesen nur dadurch unterscheiden, daß die Beurteilung nicht direkt unter die Schüler-Arbeiten, sondern auf ein besonderes Blatt geschrieben wird.

Es wurden ferner nach diesem System beurteilt Jahres- bzw. Hausarbeiten zur Reifeprüfung, die, durch Art und Zustandekommen der Arbeiten bedingt, eine quantitativ-qualitative Steigerung sog. normaler Deutsch-Aufsätze darstellen.

Es wurden Fachkollegen auf deren Bitte hin Vorschläge für die Beurteilung von Reifeprüfungs-Hausarbeiten erteilt. Diese Kollegen sind bei der endgültigen Beurteilung diesen Vorschlägen nicht nur inhaltlich weitgehend gefolgt, sondern haben System und Beurteilungsschema im wesentlichen übernommen.

Alle diese Beispiele beweisen m.E., daß es mit dem in vielen Jahren aus der Praxis entwickelten, in ihr bewährten und neuen Entwicklungen gegenüber - sofern diese nicht Grundsätzliches in Frage stellen - offenen System möglich ist, schriftliche Deutsch-Aufsätze unterschiedlichster Provenienz zu beurteilen - und zwar angemessen.

Zur letzten Aussage muß allerdings festgestellt werden, daß in den zurückliegenden Jahren eine Präferenz für den überwiegend rational bestimmten Aufsatz bestanden hat (sie hält z.Zt. noch an), was sich z.B. in der Benennung „Das Gedankliche“ für einen Beurteilungs-Teilbereich (Ebene, Schicht) ausdrückt. Aber ich habe, wenn auch seltener, durchaus Aufsätze anderer Art schreiben lassen, z.B. solche, die vom Erlebnis oder von der Phantasie bestimmt waren. Aber selbst für die angemessene Beurteilung solcher „Aufsätze“ hat sich das vorgestellte System als brauchbar erwiesen. Es empfiehlt sich in solchen Fällen, die Bezeichnung „Das Gedankliche“ durch eine andere zu ersetzen, z.B. durch „(schöpferische) Erlebnisfähigkeit“. Wichtig, weil gewissermaßen die „essentials“ eines Aufsatzes betreffend, bleibt m.E. immer die Dreiteilung der Beurteilung (wenn man von dem 4. Teil, die sog. Sprachformalien bzw. die Sprachrichtigkeit betreffend, einmal absieht), die gewissermaßen den Kategorien der Erkenntnis von Erscheinungen entspricht, wobei wiederum jene in diesen ihre Entsprechungen haben:

1) die S u b s t a n z eines Aufsatzes, die, noch ganz roh und unbearbeitet, im Verfasser vorhanden ist - und zwar nachdem er sich, als empfindendes, erlebendes, erkennendes etc. Subjekt, mit dem ihm in der Aufgabe und a l s Aufgabe gegebenen Objekt vermittelt hat: seine Grundeinstellung gewissermaßen, die sich in Form seines Grundansatzes objektiviert und in seinem ganzen Aufsätze vorhanden ist, alle seine Teile und Ausformungen erfüllt.

Diese Substanz darf weniger als solche der Kritik unterworfen werden, nicht das Kriterium der Wahrheit darf auf sie angewendet werden - denn das bedeutete eine Anmaßung des Beurteilers - sondern die Kraft ihres Vorhandenseins sowie der Grad ihrer Wirkung im Aufsatz ist, messend und feststellend, zu beurteilen, die Geschlossenheit ihres Vorhandenseins (oder nicht!) und - ggf. - noch ihre Plausibilität, und zwar selbst dann, wenn sie eine ganz andere Grundeinstellung verkörpert als diejenige, die der Beurteiler hat. Beispiel: der „systemkonformen“ Grundeinstellung des Beurteilers begegnet in einem Aufsatz eine system-nonkonforme. Die durchgängige Überzeugtheit ihres Vertreters ist zu würdigen, und zwar selbst dann, wenn es dem nur unvollkommen gelingt, sie argumentativ zu entfalten. Denn die Entfaltung ist bereits eine andere Ebene des Aufsatzes, von der ersten durchaus erkennbar unterschieden, weshalb es ihnen beide entsprechende Kategorien der Beurteilung und Bewertung geben muß. Andernfalls trüge man an einen Aufsatz Bewertungskategorien heran, die diesem selbst fremd und äußerlich wären, und wäre somit in der Beurteilung autoritär. (Bei alledem ausgeschlossen ist es nicht, daß man sich, unabhängig von der Beurteilung, auf einen Disput mit dem Verfasser einläßt, entweder mündlich oder in einem schriftlichen Anhang zur Bewertung und Beurteilung - in jedem Falle von jenen deutlich erkennbar getrennt.)

2) die Ebene, auf der ein Verfasser aus dem unter 1) genannten „Urstoff“ etwas zu machen beginnt: erkennbarer Plan, Aufbau, Umrißgebung, Gliederung, quasi das grobe Behauen dessen, was als „Material“, Produkt aus der Objekt-Subjekt-Vermittlung, in ihm vorhanden ist - und zwar entweder mehr im „Kopf“ oder mehr im „Gefühl“. Dazu dann auch schon die Verfeinerung, Differenzierung der groben Umrissse.

3) diejenige Ebene, auf der die Mittel sowie die Beschaffenheit dieser selbst, mit denen der Verfasser die Gestaltung seines Urstoffes und dessen Gestaltungsplanes bewirkt, deutlich und erkennbar werden. Sie sind für die endgültige Gestalt von nicht unerheblicher Bedeutung.

Unerlässlich für einen positiven Umgang mit dem vorgestellten Beurteilungssystem - und durch keine Einstellung und Haltung welcher Art auch immer zu ersetzen - ist die Bereitschaft des Beurteilers, sich anhand eines Aufsatzes in dessen Verfasser zu versetzen, um dessen individuelles Formgesetz zu erfassen, aus dem der gesamte Aufsatz entsteht. Das bedeutet durchaus keinen Urteils- oder Wert-Relativismus: die

Urteilkriterien „richtig“ und „falsch“ behalten dort ihre Gültigkeit, wo sie hingehören und wo man auf sie weder verzichten kann noch darf.

Formulare für die Beurteilungen von Deutsch - Aufsätzen

1.

Das nachfolgende Muster eines Formulars wurde gemäß der „Überlegungen zur Gesamtbeurteilung von schriftlichen Arbeiten im Fache Deutsch in der Oberstufe“ (vgl. den einschlägigen Text-Teil in dieser Schrift) entworfen, und zwar unter Heranziehung der „Begründung einer Bewertungs-Skala unter Berücksichtigung des amtlich geforderten 6-Noten-Systems“ (vgl. den einschlägigen Text-Teil) sowie der „Überlegungen zur Berechnung der sog. „formalen“ Fehler in schriftlichen Arbeiten... sowie zu ihrer Anrechnung auf die Gesamtbewertung der Arbeiten (vgl. den einschlägigen Text-Teil).

2.

Die Korrekturen und Beurteilungen eines Klassen- bzw. Kursgruppen-Aufsatzes bereite ich folgendermaßen vor:

a) die Hefte werden nach Schüler-Namen alphabetisch geordnet

b) die Schülernamen werden, in alphabetischer Reihenfolge, in die entsprechenden Felder der Formulare eingetragen. Ich nummeriere die Formulare mit den Schülernamen außerdem durch

c) unter jeden Schülernamen trage ich (ggf. in Kurzform) das gewählte Aufsatz-Thema ein (vorausgesetzt, mehrere Themen wurden angeboten)

d) ich übertrage aus den Aufsatzheften die Schüler-Angaben über den Umfang ihrer Arbeiten (Zahl der Wörter) in die Formular-Spalte „äußere“ bzw. „Sprachformalien“ (vgl. Muster)

e) ich entnehme der Tabelle der Fehlertoleranzen (vgl. einschlägigen Text-Teil) die den Umfängen der einzelnen Arbeiten entsprechenden erlaubten Fehlerzahlen, und zwar für die Divisoren 120, 90, 60 und 30. (Man braucht weniger oft zu blättern, wenn man in alle

Formulare, nacheinander, zuerst die Fehlerzahlen bei Divisor 120, im zweiten Arbeitsgang bei Divisor 90 usf. einträgt).

3.

Urteile, die sich mir beim Korrekturlesen einer Arbeit gebildet haben, werden sofort ins Formular, und zwar stichwortartig, eingetragen. Bei sehr klaren, in jeder Hinsicht eindeutigen Aufsätzen genügt dafür im Regelfalle ein einziger Arbeitsgang. Andere Arbeiten erfordern mehrmaliges Lesen, wobei die Aufmerksamkeit u.U. im Wiederholungsfalle auf nur eine einzige der Ebenen (Schichten, Teilbereiche) konzentriert werden muß.

4.

Ich benote die Teilbereiche sowohl mittels Ziffern plus Tendenzzeichen wie auch, differenzierter, mit Hilfe von Dezimalzahlen gemäß der Bewertungs-Skalen (vgl. die einschlägigen Text-Teile dieser Schrift).

5.

Ich addiere die Teilnoten im Formular-Feld „Note aus 1. a bis c“ bzw. „Note aus 1 bis 3“, und zwar in Form der Dezimalzahlen, dividiere die erhaltene Summe durch 3 und erhalte diejenige Zahl, aus der sich später nach Anrechnung der formalen Fehler die Gesamtnote für die Arbeit ergeben wird.

6.

Ich zähle im Schülerheft die am Korrekturrand von mir markierten Fehler zusammen, und zwar gesondert nach Fehlerkategorien, schreibe ihre Summen sowie die aus ihnen ermittelte Gesamtsumme aller Fehler (wobei ich R-, Gr- und Z-Fehler als ganze, A- und W-Fehler sowie Auslassungen als halbe Fehler werte) unter die Schülerarbeit - und übertrage das Ganze ins dafür vorgesehene Formularfeld.

7.

Ich stelle fest, in welche Fehler-Kategorie die Schüler-Arbeit mit ihrer Fehler-Gesamtzahl gehört, markiere die zutreffende im Formular - und trage den erforderlichen Notenabzug ebenfalls in das Formularfeld „äußere“ bzw. „Sprachformalien“ ein.

8.

Ich addiere den erforderlichen Notenabzug (z.B. 0,5; 1,0; 1,5 oder 2,0) mit der aus den bewerteten Teilbereichen 1 bis 3 erhaltenen Zahl - und habe damit die Gesamtnote in Form einer Dezimalzahl ermittelt, die ich in die ihr entsprechende Notenzahl bzw. Punktzahl (vgl. den einschlägigen Text-Teil) übersetze.

9.

Die ausgefüllten Formulare bleiben grundsätzlich und als Belege in meiner Hand und werden, je nach Arbeit gesammelt (die Zettel mit dem jeweiligen Aufsatzthema hefte ich dazu), einige Jahre lang von und bei mir aufbewahrt.

Die Rückgabe der Aufsatz-Hefte nehme ich anhand dieser Formulare vor. Aus ihnen vermag ich gg- oder nötigenfalls alles zu entnehmen, was zu allen, zu jeder oder zu einzelnen Arbeiten besonders gesagt werden muß oder sollte, ob positiv oder negativ, bzw. wonach von Schülern gefragt werden könnte. Ich wäre nötigenfalls jederzeit dazu in der Lage, Rückfragen zu beantworten, auf Reklamationen fundiert zu reagieren etc.

Zudem habe ich auf ca. 3, 4 oder 5 Blättern einen relativ klaren Überblick über alle von einer Klasse/Gruppe geschriebenen Arbeiten und vermag ggf. Urteils-Relationen leichter zu überprüfen und - erforderlichenfalls - noch leichte Urteils-Ausgleichungen vorzunehmen.

Alles das mit dem für die immer angestrebte Gerechtigkeit unverzichtbaren Eindruck bei allen Beteiligten, sich auf fundierter Basis und nicht in der bodenlosen Luft willkürlicher Eingebungen zu bewegen.

10.

Ich übertrage die Beurteilungen etc. von den Formularen in die Arbeitshefte der Schüler (vgl. Muster). Beurteilungen von Reifeprüfungsarbeiten unterscheiden sich von denen normaler Arbeiten nur dadurch, daß sie nicht unter den Aufsätzen selbst stehen, sondern auf einem besonderen Blatt.

Reichen die Formularfelder räumlich für meine Notizen nicht aus, benütze ich ihre Rückseiten. Bisher habe ich darauf verzichtet, die Felder zu vergrößern, weil sich dadurch

die Anzahl der für eine Klasse/Gruppe erforderlichen Formularblätter erhöhen wurde, wodurch die vorher erreichte Überschaubarkeit und Übersichtlichkeit wieder verloren ginge.

11.

In die Arbeitshefte der Schüler trage ich alle Noten in ausgeschriebener Form ein - unter Hinzufügung ebenfalls ausgeschriebener Tendenzen. Außerdem, jedoch nicht immer, sondern nur auf Wunsch der Schüler - die Noten in Form von Ziffern, ebenfalls unter Hinzufügung von Tendenzzeichen (+ oder -).

Für meinen eigenen Gebrauch verwende ich die Noten in Form von Dezimalangaben. Ich glaube damit den Schülern gerechter zu werden, insbesondere dann, wenn Noten für einen ganzen Leistungszeitraum zu ermitteln sind, z.B. für die Halbjahres- und Jahreszeugnisse. **E i n f a c h e s B e i s p i e l:** Hat ein Schüler 10 x die Note 2 erhalten - mit Dezimalzahl ausgedrückt $10 \times 1,51$ - dazu 5 x die Note 1 - mit Dezimalzahl ausgedrückt $5 \times 1,0$ - dann ergibt die Additionssumme 20,10. Diese geteilt durch den Divisor 15 ergibt den Quotienten 1,34. Damit steht fest, daß der Schüler, da in Zeugnissen nur glatte Noten zu erteilen sind, die Gesamtnote 1 erhalten muß, da 1,34 deutlich über 1,50 liegt, also über der Grenze zwischen den Noten 2 und 1. **H ä t t e** man die Einzelnoten als ganze Zahlen notiert, hätte sich daraus die Additionssumme 25 ergeben, aus der man nach Teilung durch 15 den Quotienten 1,66 - und damit die Gesamtnote 2 erhalten haben würde.

(01.10.2001)

© Copyright / Urheberrechte

Hans-Günter Marcieniec
Jägerstraße 1
D-36329 Romrod
Telefon 06636-210

Zitate bitte unter Angabe des Verfassernamens (Hans-Günter Marcieniec) und der Informationsquelle (<http://www.marcieniec.de>).