

Hochschule Magdeburg-Stendal
Angewandte Kindheitswissenschaften

Bachelorarbeit zur Erlangung des akademischen Grades

Bachelor of Arts (B.A.)

Titel:

Die Praxis der Notengebung in Bezug auf die Lern- und Leistungsmotivation
von Schüler_innen.

Eine kindheitswissenschaftliche Betrachtung

vorgelegt von Alicja Heckel

Matrikelnummer: 20122521

Erstgutachterin: Prof. Dr. Katrin Reimer

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Beatrice Hungerland

Inhaltsverzeichnis

1. Hinführung zum Thema.....	3
2. Was ist (Lern-/Leistungs-) Motivation?.....	5
2.1 Merkmale interner und externer Motivation.....	6
2.2 Intrinsische und extrinsische Motivation im schulischen Kontext.....	8
2.3 Zwischenfazit.....	11
3. Praxis der Notengebung.....	12
3.1 Ein kurzer Blick in die Geschichte.....	15
3.2 Aufgaben/Funktionen von Schulnoten.....	19
3.3 Das Für und Wider der Leistungsbeurteilung mittels Noten.....	21
3.4 Zwischenfazit.....	27
4. Zusammenführung der Themen Motivation und Notengebung – „Eine Bestandsaufnahme“.....	28
4.1 Bildungsrecht vs. Schulpflicht.....	29
4.2 Das Problem mit den Noten und der Lern- und Leistungsmotivation.....	31
4.3 Die Einbettung der Erkenntnisse in eine Kritik am aktuellen Gesellschaftssystem.....	33
5. Ein Ausblick: alternative Lern- /Schulkonzepte.....	37
5.1 Die Jenaplan-Pädagogik.....	45
5.2 Holzkamps Theorie von defensiven und expansiven Lernprozessen.....	49
6. Fazit.....	52
7. Quellenverzeichnis.....	56

„Für mich gibt es zwei Konzepte: Das Konzept der Angst und das Konzept der Liebe. Und wenn wir bis jetzt mit dem Konzept der Angst gelebt haben, wird es Zeit, dieses zu verlassen.“

Pablo Pineda Ferrer*

1. Hinführung zum Thema

Die geordnete Funktionsweise unserer Gesellschaft basiert auf der Schaffung und dem Bestehen von Institutionen. Liegt ein bestimmtes Zusammenspiel „sozialer Prozesse, Diskurse und rechtlicher, zeitlicher sowie räumlicher Strukturen vor“, die etwas (z.B. eine Lebensphase oder einen wirtschaftlichen, politischen, künstlerischen usw. Bereich) formen und in gewisser Weise kontrollieren wollen, so könne man von einer gesellschaftlichen Institution sprechen. (Zeiger 2009 S.105) Kindheit wäre nach diesem Verständnis eine Institution. Dies war jedoch nicht immer der Fall. Erst mit den zahlreichen gesellschaftlichen Veränderungen der Industriellen Revolution des 18./19. Jahrhunderts erfuhren auch Kinder eine neue und ab sofort gesonderte Stellung innerhalb der Gesellschaft. Es waren vor allem ökonomische und politische Beweggründe, die Kindheit durch die beiden nahezu parallel laufenden Prozesse der Familiarisierung und der Scholarisierung zu institutionalisieren begannen und dies bis heute tun.

Mit Blick auf die zentrale Thematik dieser Arbeit liegt das Augenmerk an dieser Stelle verstärkt auf dem Prozess der Scholarisierung. Mit dem Beginn des modernen Zeitalters gewann das Bildungssystem mit den Schulen als staatlichen Einrichtungen enorm an Bedeutung. Grund dafür war die neue generationale Ordnung, die die Industrielle Revolution mit sich brachte und „Schularbeit der Kinder von der Erwerbsarbeit der Erwachsenen“ trennen wollte. (ebd. S.106) Für die neuen technischen und ökonomischen Errungenschaften brauchte es auch erhöhte Qualifikationen, die man mit der verstärkten Bildung und Unterrichtung der jungen und heranwachsenden Generation erreichen wollte. Zudem gab es das politische Bestreben, eine außerfamiliäre Sozialisationsinstanz zu schaffen, die es dem Staat ermöglichte seine politischen Werte bereits in den frühen Jahren in die Köpfe seiner Bürger zu projizieren. Mit dieser an das Bildungswesen gestellten Aufgabe begann auch seine Rolle als Kontrollinstanz. Es wurde die Schulpflicht eingeführt und die Institutionalisierung der Kindheit durch Scholarisierung nahm ihren Lauf. (ebd. S.108)

* Zitat aus dem Film *alphabet* (2013) von Erwin Wagenhofer

Diese historischen Entwicklungen über die Zusammenführung von *Kindheit* und *Schule* sind deshalb von großer Bedeutung, weil sie das Verständnis von Kindern und auch die Organisation des Bildungssystems sowie die Stellung von und die Rollenerwartungen an Kinder in diesem System nach wie vor in großem Maße beeinflussen, wenn nicht sogar bestimmen. Ebenso ist der Prozess der Scholarisierung bis heute nicht abgeschlossen. Auch im 21. Jahrhundert gibt es Tendenzen, die die Institutionalisierung der Kindheit weiter vorantreiben. So gab es eine Ausweitung der Schulzeit auf zum Teil 13 Jahre, vorschulische Betreuungseinrichtungen, wie Kindertagesstätten, die erhöhte und detailliertere Bildungsaufträge erhielten und auch in den Familien hat sich die Auffassung verbreitet, dass Kinder so früh, wie möglich gebildet und unterrichtet werden sollten und die Freizeit nicht etwa mit scheinbar bedeutungslosem Spielen vergeudet werden darf. Formell bildende Freizeitaktivitäten, wie Nachhilfeunterricht oder der Besuch einer Musikschule bestimmen den Nachmittag vieler Kindern und Jugendlichen. (ebd. S.108f)

Ein Definitionsversuch von Helga Zeiher betont einen für meine Arbeit wichtigen Aspekt der Institutionalisierung von Kindheit: „Institutionen sind soziale Ordnungen, in denen Menschen ihr Leben führen, die ihr Leben formen und deren Macht sie sich mehr oder weniger zu unterwerfen haben.“ (ebd. S.114) Auf die vorliegende Problematik bezogen, ist Schule bzw. das Bildungssystem nicht einfach nur eine Institution, in der Schüler_innen und Lehrer_innen (und andere pädagogische und nicht pädagogische Fachkräfte) einen Teil ihres Lebens verbringen, sondern nach Zeiher bestehe ein gewisses Machtverhältnis zwischen der Institution und den darin befindlichen Menschen.

Die vorliegende Arbeit versucht im weitesten Sinne das Verhältnis zwischen der Schule und den darin praktizierten Organisationsmaßnahmen (hier steht die Notengebung im Vordergrund) einerseits und den Schüler_innen andererseits zu beleuchten. In welchem Maß werden Lernprozesse in den Bildungseinrichtungen positiv wie negativ beeinflusst, wenn man den Aspekt der Notengebung und den damit verbundenen Systemmerkmalen mit in Betracht zieht? Sind Noten eher als ein Mittel zur (weiteren) Kontrolle der Kinder und Jugendlichen zu betrachten oder haben sie gar das Potenzial, die Lern- und Leistungsmotivation von Schüler_innen zu fördern? Diese Fragen liefern den roten Faden für diese Arbeit und ihre Beantwortung soll oberstes Ziel sein. Zur Herleitung von Antworten wird es zunächst einen theoretischen Einblick in die Lern- und Leistungsmotivation von Menschen geben. Im nächsten Schritt steht die Praxis der Notengebung im Zentrum der Diskussion. Ihre Aufgabe,

Vor- und Nachteile aus Sicht von Bildungsexpert_innen, Lehrer_innen und auch Schüler_innen werden erläutert und im nächsten Schritt mit den theoretischen Grundlagen über die Motivationspsychologie verknüpft. Diese Arbeit soll jedoch nicht nur das Problem präsentieren, sondern abschließend einen Ausblick auf alternative Schul- beziehungsweise Lernpraxen geben. Es gibt durchaus Schulkonzepte, die ohne Noten arbeiten und insgesamt eine andere Lernkultur leben. Auch hier soll ein Zusammenhang zur Lern- und Leistungsmotivation hergestellt werden.

2. Was ist (Lern-/Leistungs-) Motivation?

Motive liefern die Energie und die Richtung einer Handlung und ermöglichen es, diese ausdauernd auszuüben. Motive sind also jene Gründe, die uns Menschen überhaupt erst zu einer Handlung bewegen. Und die Gesamtheit aller Motive, die in einer bestimmten Situation im Spiel sind, nennt sich *Motivation*. (Schlag 2004 S.11f.)

Die Umstände unter denen eine Tätigkeit motiviert ist, lassen sich grob in zwei Dimensionen unterteilen: Das Zusammenspiel aus inneren Bedürfnissen und der äußeren Situation charakterisiert die eine Dimension, wohingegen die andere Dimension eine zeitliche ist, also der Umstand, dass gegenwärtige Handlungen stark von vergangenen Erfahrungen aber auch von Zielsetzungen für die Zukunft beeinflusst werden. (ebd. S.12)

Lernmotivation und auch Leistungsmotivation sind spezielle Formen der Motivation und werden für die vorliegende Arbeit eine bedeutende Rolle spielen. Sie sind nicht als Synonyme zu verstehen, jedoch treten sie in der folgenden Arbeit mehrzählig gemeinsam für denselben Sachverhalt auf. Doch zunächst zur Unterscheidung: *Lernmotivation* ist die Gesamtheit der Gründe, die eine Person dazu bewegen neues Wissen zu erschließen. Der Drang, Neues verstehen zu wollen und in sein bisheriges Konstrukt aus Erfahrungen und schon Erlerntem zu integrieren, ist ein wichtiges Lernmotiv. Dabei ist Neugier der wohl wichtigste Motor für Lernprozesse. (ebd. S.20) Der deutsche Psychologe Heinz Heckhausen beschreibt *Leistungsmotivation* als „das Bestreben, die eigene Tüchtigkeit in allen jenen Tätigkeiten zu steigern oder möglichst hoch zu halten, in denen man einen Gütemaßstab für verbindlich hält und deren Ausführung deshalb gelingen oder mißlingen kann.“ (ebd. S.19) Für leistungsorientiertes bzw. leistungsmotiviertes Handeln bedarf es also eines Gütemaßstabs. Es handelt sich dabei um eine Art Messlatte, an der andere oder man selbst die eigene Leistung

beurteilen kann. Dieser Maßstab kann von außen auferlegt (z.B. in Form von Prüfungsanforderungen) oder selbst über eigene konkrete Zielsetzungen festgelegt sein. (ebd. S.125) Ungeachtet von welcher Seite der Gütemaßstab festgelegt wurde, so stellt sich beim Erreichen der festgelegten Mindestleistung ein Gefühl des Stolzes bei der Person ein, die die Leistung erbrachte. Bleibt die Leistung jedoch unter der Messlatte, so ist nicht selten Scham die Folge. (ebd. S.85) Vor allem Leistungsmotivation mit ihren Erfolgen und Misserfolgen steht in engem Zusammenhang mit dem Erleben von Emotionen.

Ob wir eine Leistung anstreben hängt zum einen davon ab, wie groß unsere Hoffnung auf Erfolg ist und zum anderen wie groß die Furcht vor Misserfolg. Je nachdem, welche Komponente überwiegt, sind wir motiviert verschieden hohe Gütemaßstäbe festzulegen und auch, wie gut wir mit einem Rückschlag umgehen. (ebd. S.86f.) „...das richtige Maß liegt in der Herausforderung ohne Überforderung.“, so Schlag (ebd. S.100)

Ebenfalls von Bedeutung scheint die Auseinandersetzung mit den Ursachen eines Erfolgs/Misserfolgs zu sein. Diese Ursachen können dann als stabil (nicht eigens veränderbar) oder variabel erklärt/empfunden werden und beeinflussen das zukünftige Handeln beziehungsweise die Motivation für eine zukünftige Leistungserbringung. Aber auch der Ort der Kausalität spielt eine Rolle; Macht man sich selbst oder die äußeren Umstände verantwortlich für den Erfolg/Misserfolg? Wird die Ursache sich selbst zugeschrieben, so ist mit einer höheren Motivation bei der nächsten Handlung (derselben Art) zu rechnen. Grund dafür ist das intensivere Erleben des Gefühls des Stolzes (bzw. der Scham oder Wut), wenn man sich selbst verantwortet. (ebd. S.89f.)

2.1 Merkmale interner und externer Motivation

Wie bereits erwähnt ist Neugier ein bedeutender Antrieb für Lernprozesse. Doch ob die Neugier nur allein von innen kommt oder von außen geweckt wurde, ist in der Motivationspsychologie eine wichtige Frage. Ebenso verhält es sich mit der oben beschriebenen Leistungsmotivation. Auch hier ist es von Bedeutung für die Erbringung der Leistung, ob die Tätigkeit von innen oder außen motiviert ist.

Die Wissenschaft arbeitet bei dieser Thematik mit den Begriffen *intrinsische* und *extrinsische* Motivation.

Extrinsisch motivierte Handlungen sind Handlungen, für deren Ausübung ein Impuls/Anreiz von außen nötig ist. Extrinsisch motivierte Personen orientieren sich an den Konsequenzen

ihrer jeweiligen Handlung. In der Regel versucht der Mensch positive Folgen mit seiner Tat zu erzielen, während er die negativen Konsequenzen vermeiden will. Das Ergebnis der Handlung liegt bei einer extrinsischen Motivation demnach im Fokus und nicht selten sind jene Tätigkeiten daher nur Mittel zum Zweck, um in den „Genuss der Belohnung“ zu kommen. (Schlag 2004 S.22) Dem gegenüber steht die intrinsische Motivation. Sie treibt Handlungen voran, die eine Person freiwillig und von selbst aus tut, ohne dass sie dafür eine äußere Instanz benötigt. Diese Handlungen werden „der Sache selbst willen“ ausgeübt. Intrinsisch motivierte Tätigkeiten machen Spaß, da man sich nur auf den Akt der Handlung selbst konzentriert und die Konsequenzen keine Rolle spielen. Intrinsisch motivierte Handlungen sind daher wie ein besonderer Gefühlszustand zu betrachten. Der Begriff *flow* wurde von Csíkszentmihályi – ein in den USA unterrichtender Psychologieprofessor – ins Leben gerufen und mit der emotionalen Situation einer vollkommenen intrinsisch motivierten Tätigkeit in Zusammenhang gebracht. (ebd. S.21f.)

Extrinsische und intrinsische Motivation sind nicht immer klar voneinander abzugrenzen. So kann aus einer Handlung mit ursprünglich extrinsischer Motivation durch eine erhöhte Zahl an positiv erlebten Konsequenzen in der Vergangenheit auch für die Zukunft ein intrinsischer Antrieb für dieselbe Handlung entstehen. (ebd. S.23) Zur Verdeutlichung eine Beispielsituation: Ein_e Schüler_in bekommt in einem Schulfach in letzter Zeit ohne Unterbrechung sehr gute Noten, sieht dies als Belohnung ihrer/seiner Anstrengungen und erlebt eine Stärkung des Selbstbewusstseins. Aufgrund der positiven Gefühle, die sie/er nun mit diesem Fach verbindet, öffnet sich der Interessenhorizont für die Themen dieses Faches und das Lernen selbst bereitet ihr/ihm Freude und weniger Anstrengung. In der Regel bestehe aber bei von vorn herein extrinsisch motivierten Tätigkeiten die Gefahr, dass sie auch nur dann wiederholt werden, wenn der bekannte äußere Anreiz vorhanden ist. (ebd. S.25) Intrinsische (wie beispielsweise „Wachstumsmotive“, also der Drang, die „persönliche Entwicklung vorantreiben“) und extrinsische Motive (wie „Belohnungen, Anreize, Vorbilder, Anforderungen“) müssen in einem ausgeglichenen Verhältnis zueinander stehen, denn sobald die äußeren Motive überwiegen so steigt das Risiko für Enttäuschungen und diese wiederum können zu einem „negativen Leistungs-Selbstbild“ führen. Zudem können Rückschläge leichter überwunden werden, wenn eine Tätigkeit intrinsisch motiviert ist und die nun zusätzliche Anstrengung, den Rückschlag wieder wett zu machen sogar als freudvoll empfunden werden. (ebd. S.24f.)

2.2 Intrinsische und extrinsische Motivation im schulischen Kontext

Das angeborene und daher bereits bei jedem gesunden Säugling vorhandene Explorationsverhalten ist gekennzeichnet durch die „Freude am Effekt, den das Kind aktiv und wiederholt herbeiführt“. Dieses Verhalten zeigt sich anfangs nur in der unmittelbaren Umgebung und an den darin befindlichen, dem Kind vertrauten Dingen. Sobald eine sichere Basis geschaffen wurde – in erster Linie über ein sicheres Mutter-Kind-Verhältnis – und diese Basis auch vom Kind selbst als sicher empfunden wird, so gilt es ab sofort Neues zu entdecken. (Schlag 2004 S.96) Dieses intrinsische Explorationsbestreben kann als Vorstufe der Lernmotivation verstanden werden. Die Weichen für das spätere Motivationsverhalten werden demnach bereits in der frühen Kindheit und daher noch vor Eintritt in die Schule gestellt. Folglich ist entscheidend für das spätere Motivationsverhalten und den resultierenden kognitiven Leistungen, welche Sozialisationsbedingungen diesen frühen Lebensabschnitt bestimmen. (Ist die Umgebung reizarm, anregend oder bereits überfordernd gestaltet?) (ebd. S.97)

Normalerweise strebt der Mensch nach Situationen, die freudvoll für ihn sind und die er als positiv und verstärkend empfindet. In der Schule ist dies nicht immer der Fall. Da in Deutschland jedoch Schulpflicht herrscht, werden Kinder folglich zu etwas gezwungen wofür man sie von sich aus nicht immer motiviert sind. (ebd. S.51) Wenn also Kinder zu etwas verpflichtet werden, wofür sie sich nicht immer intrinsisch motivieren können, bedarf es äußeren Anreizen um das gewünschte Verhalten hervorzurufen. Für diesen Zweck wurde das schulische Belohnungs- und Bestrafungssystem ins Leben gerufen, so Schlag. Dieser Praxis liegt wiederum die Annahme zu Grunde, dass sich die Motivation eines Menschen verstärken lasse. Nach Schlag sind sogenannte *Verstärker* „alle Anreize, die die Wahrscheinlichkeit des Auftretens einer Reaktion erhöhen“. (ebd. S.31) Nun lassen sich Verstärker wieder nach einem intrinsischen und extrinsischen Ursprung unterscheiden. Ein zusätzliches Taschengeld von der Oma, um eine gute bis sehr gute Schulnote zu belohnen oder auch die nicht-materielle Anerkennung in Form eines Lobs des Lehrers/der Lehrerin für die erreichte Punktzahl in einer Leistungskontrolle sind eindeutig extrinsische Verstärker. Dagegen ist das eigene individuelle Gefühl des Stolzes als Folge des bloßen „Erfolgs Erlebnis beim Erreichen eines Ziels“ (ebd. S.32) als intrinsischer Verstärker für die persönliche Lern- bzw. Leistungsmotivation zu verbuchen. Was die Freude und den Erfolg von Lernprozessen betrifft, sei die intrinsische Motivation als wertvoller zu betrachten als die extrinsische Motivation. Dies kann folgendes

Experiment verdeutlichen: Es handelt sich um eine Studie, die 1973 von den Wissenschaftlern Lepper, Nisbett und Greene durchgeführt und veröffentlicht wurde. Sie teilten Vorschulkinder in drei Gruppen ein. Die erste Gruppe sollte der, unter den Kindern beliebten Tätigkeit des Malens und Zeichnens nachkommen. Man versprach dieser Gruppe noch vor dem Malen eine Belohnung. Die zweite Gruppe der Kinder sollte ebenso Malen/Zeichnen, nur wurde in diesem Fall keine Belohnung angekündigt. Sie erfolgte überraschend nach der Tätigkeit. Die dritte Gruppe stellte letztlich die *Kontrollgruppe* dar, die zwar auch malen sollte/durfte, dafür aber weder eine Belohnung versprochen bekam noch tatsächlich eine erhielt. Die Forscher versuchten über ihre Beobachtungen herauszufinden, wie sich die Aussicht auf und auch eine tatsächliche Belohnung auf das Motivationsverhalten einer ursprünglich intrinsischen Tätigkeit (das Malen der Kinder) auswirken. Und es konnte tatsächlich festgestellt werden, dass die erste Gruppe (Malen plus Belohnungsankündigung) bereits nach 2 Wochen auffallend weniger malte oder zeichnete. Aus den Beobachtungen ging also eindeutig hervor, dass eine ursprünglich „gern gewählte und beliebte Tätigkeit mit hohem intrinsischem Anreizwert“ deutlich an Beliebtheit verlieren kann, sobald eine Belohnung von außen (extrinsischer Verstärker) ins Spiel kommt. Die Wissenschaftler der Studie bezeichneten diesen Umstand auch als „Nebenwirkung“ extrinsischer Motivation. (ebd. S.22f.) Die pädagogische Kunst bestehe folglich darin, die innere Motivation der Schüler_innen anzusprechen, ohne sie zu stark von außen unter Druck zu setzen oder mit Belohnungen locken zu wollen, denn dann bestünde die Gefahr, dass Lernen an sich keine Bedeutung spielt, sondern Lernen lediglich Mittel zum Zweck wird, um beispielsweise die von der Schule gesetzten Anforderungen zu erfüllen. Am ehesten könne die intrinsische Motivation eines Schülers/einer Schülerin geweckt werden, wenn ein persönlicher Bezug zum Lern-/Unterrichtsstoff hergestellt wird und dessen Sinnhaftigkeit für das eigene Leben erkannt wird. Da aber jedes Kind eine individuelle Geschichte und Interessen hat, wird die Dimension dieser pädagogischen Kunst deutlich. Dennoch sollte es oberstes pädagogisches Ziel sein, die intrinsische Motivation bei seinen Schüler_innen zu wecken und wach zu halten – soweit dies von außen eben möglich ist, denn nur die völlig von innen kommende Antriebskraft könne uns zu Höchstleistungen befähigen. (ebd. S.22)

Verstärkungen können entweder eine äußere Bekräftigung (durch die Lehrperson, die Eltern etc.), eine stellvertretende Bekräftigung (das heißt, dass eine dritte Person in Folge ihrer Handlung eine äußere Bekräftigung erfährt und damit eine gewisse Vorbildfunktion erhält) oder auch eine Selbstbekräftigung sein. (ebd. S.61) Gegenstück zur Verstärkung einer Motivation ist die *Bestrafung*. Darunter zählen jene äußeren Anreize, die dazu führen sollen,

dass eine unerwünschte Handlung nicht wiederholt auftritt. „Mütter und Väter, die den Leistungswunsch und den Erfolg ihres Kindes als etwas Selbstverständliches hinnehmen, mangelnde Bemühungen und Mißerfolge jedoch tadeln, schwächen auf diesem Wege die Motivation des Kindes und lenken seine Aufmerksamkeit auf die bloße Vermeidung von Mißerfolg.“, so Schlag mit einer Aufforderung an Eltern (und auch Lehrer_innen), mehr auf die Erfolge eines Kindes zu blicken und die dafür erbrachte Leistung anzuerkennen, statt sich ausschließlich auf die Misserfolge und deren Bestrafung zu konzentrieren. (ebd. S.100f.) Ressourcen- statt Defizit-Orientierung! Denn Leistungsverhalten und die entsprechende Motivation sei über neue und eben vor allem über Erfolgserlebnisse das gesamte Leben lang veränderbar. (ebd. S.101) Außerdem haben Untersuchungen gezeigt, dass Verstärkungen effektiver sind als Bestrafungen, da letztere nicht selten mit einem verletzenden Effekt (physisch und/oder psychisch) einhergehen können und die Beziehung zwischen dem Strafenden und dem Bestraften negativ beeinflussen, wohingegen das bestrafte Verhalten selten nachhaltig verändert, sondern lediglich zeitweise unterdrückt würde. (ebd. S.34)

Dass eine positive Beziehung zwischen Lehrer_in und Schüler_in allerdings von großer Bedeutung für die Lern- und Leistungsmotivation darstellt, führt zum nächsten Aspekt vor allem von extrinsischer Motivation im schulischen Kontext. Lehrer_innen haben fast ausschließlich extrinsisch bestimmte Motivationsmöglichkeiten und trotzdem lassen sich durch äußere Begebenheiten die intrinsische Motivation eines Schülers/einer Schülerin beeinflussen. (ebd. S.23) Ist die Eigenmotivation der Lehrkraft und deren ehrliche Begeisterung für das unterrichtende Schulfach bei den Schüler_innen spürbar, so besteht eine reelle Chance, dass sich diese Lehr-Motivation auf den Nachwuchs und dessen Interesse und Motivation für den Unterrichtsstoff überträgt. (ebd. S.7) „Lehrer sind nicht nur Vermittler von Fachwissen, sie sind zugleich professionelle ‚Motivierer‘.“, so Schlag. (ebd. S.139) Aber nicht nur die Beziehung zwischen Lehrer_in und Schüler_in beeinflusst die Lern- und Leistungsmotivation eines Kindes, sondern auch die sozialen Beziehung unter den Schüler_innen selbst. Während in der ersten Schulphase (Grundschulzeit) der Wunsch nach einem Beziehungsaufbau zum Lehrer beziehungsweise zur Lehrerin überwiegt und sich dieses Bemühen um Anerkennung und Lob positiv auf die Schulleistung auswirkt, entwickeln sich die sozialen Zugehörigkeitsgefühle und Anerkennungsbestrebungen im späteren Verlauf der Schulzeit eher weg von der Lehrperson und hin zur Peer Group, das heißt zu den mehr oder weniger gleichaltrigen Mitschüler_innen. Hier gilt es nicht selten als „uncool“, wenn man viel für die Schule lernt und ein_e leistungsstarke_r Schüler_in sein will, weshalb sich die sozialen

Motive einerseits und die Lern- und Leistungsmotive andererseits oftmals widersprechen und die Schulleistung folglich darunter leiden kann. (ebd. S.19)

Nach all den aufgezeigten Möglichkeiten und Realitäten, auf welche Weisen die Lern- und Leistungsmotivation von Schüler_innen beeinflusst werden kann, vertritt Schlag abschließend die Position, dass „Motivation ein wesentlich individuelles Geschehen [ist], das allerdings Anregungen von außen gut verträgt!“ (ebd. S.139) Nur eben auf die richtige Art und Weise der „Anregung von außen“ komme es an.

2.3 Zwischenfazit

Es konnte gezeigt werden, dass der Mensch nicht einfach irgendetwas tut. Man unterliegt einem Netz aus persönlichen (innere Bedürfnisse) und gesellschaftlichen/sozialen (äußere Situation) Umständen. Diese wiederum sind nicht ohne die Vergangenheit oder die Zukunft zu denken. All jene Umstände ergeben für jeden einzelnen Menschen ein individuelles Muster aus Motivationen für die verschiedensten Handlungen.

Intrinsisch motivierte Handlungen werden ihrer selbst willen ausgeübt und besitzen daher ein höheres Befriedigungspotenzial als dies bei extrinsisch motivierten Tätigkeiten der Fall sein könnte. Für letztere benötigt eine Person einen äußeren Katalysator, einen Anreiz oder Verstärker, damit sie eine bestimmte Handlung ausführt. In vielen dieser Fälle ist das eine Belohnung oder auch nur die Aussicht auf eine Belohnung, die zum Handeln anspricht und es ist nicht die Tätigkeit selbst.

Wir leben in Deutschland in einer Gesellschaft, in der die Erbringung von Leistungen einen hohen Stellenwert hat. Und weil das so wichtig ist, wird dieses Ethos den Kindern so früh wie möglich, aber spätestens mit dem Eintritt in die Schule beigebracht.

„Die meisten Kinder beginnen ihre Schullaufbahn mit einem starken Erkundungs- und Wissensdrang. Sie sind neugierig, ihr Leistungsbestreben kommt von innen und sie sind an der Sache interessiert. In der Schule werden die Kindern dann häufig in Leistungsvergleiche hineingezwungen, ihre Eltern, teilweise die Lehrer und auch sie selbst beginnen sich an den Leistungen anderer und den Erwartungen der für sie wichtigen Personen (Eltern, Lehrer) zu orientieren. Ihre Leistungen werden von außen bewertet, sie erfahren teilweise Rückmeldungen, die sie in ihrem Selbstwertgefühl

kränken und ihre ursprünglich eigenständige Leistungs- und Erfahrungsbereitschaft wird in ein Vergleichs- und Konkurrenzsystem sozialisiert, intrinsische wird zu extrinsischer Motivation, kann diese jedoch in ihrer Wirksamkeit nicht erreichen. Es kann ein Prozeß der Entfremdung gegenüber dem Lerngegenstand einsetzen; Schule wird dann zunehmend als nicht selbstgewählte Institution der Fremdbestimmung aufgefasst.“

(Schlag 2004 S.99)

3. Die Praxis der Notengebung

Nachdem nun also die Merkmale von (Lern- und Leistungs-) Motivation, ihre Unterscheidung nach extrinsischem und intrinsischem Ursprung, sowie deren jeweilige Bedeutung im Kontext der Schule erläutert wurden, soll im Folgenden eine Praxis diskutiert werden, die für die Organisation der Institution Schule in Deutschland eine kennzeichnende Rolle übernimmt.

Obwohl schon seit langem (Eine, dieser Arbeit zugrunde liegende Quelle wurde 1968 veröffentlicht.) und von vielen Beteiligten, darunter Bildungsexpert_innen, Lehrer_innen und auch Schüler_innen kritisiert, hat sich der Staat bis heute nicht für eine Veränderung oder gar Abschaffung der deutschen Notengebungskultur entschieden. Ein Versuch, diesen Umstand zu erklären wird Teil dieses und vor allem des nächsten Kapitels sein.

Auch wenn man davon ausgehen kann, dass die Mehrzahl der Leser_innen der hier vorliegenden Arbeit eine grundlegende Kenntnis über die allgemeinen Prinzipien der Notengebung besitzt, so sollte man an dieser Stelle trotzdem nicht darauf verzichten eine kleine Übereinkunft zu treffen, welches Verständnis von Noten – und auch von einem Zeugnis als bedeutendes Dokument der Notengebung hinter den folgenden Ausführungen steckt.

Welche zentralen Begriffe spielen für die betrachtete Praxis eine Rolle? Zunächst einmal wäre das die kleinste Einheit des Problems, die sogenannte *Note* oder auch *Zensur*. Das Brockhaus-Lexikon definiert Zensur (natürlich bezogen auf das Schulwesen und nicht etwa auf Pressearbeit etc.), als eine

„in einer Zahlen- oder Punktskala ausgedrückte Bewertung von Schülerleistungen; anhand dieser Skalen sollen Leistungsfeststellungen und –vergleiche vorgenommen werden. Die Skalen sind von den zuständigen Kultusbehörden bzw. übergreifenden Einrichtungen (in Dtl. die Kultusministerkonferenz) auch verbal definiert. Im dt. Schulwesen werden die Noten 1 bis 6 (sehr gut bis ungenügend) und v.a. in der gymnasialen Oberstufe die Punkteskala 15 bis 1 (sehr gut bis mangelhaft; 0 Punkte entsprechen dem ‚Ungenügend‘) verwendet. [...] Zensuren werden für Einzelerarbeitungen und Unterrichtsbeiträge sowie im Zeugnis für die Gesamtleitung eines Zeitraumes vergeben. Zensuren sind nicht Ausdruck einer exakt gemessenen Leistung, sondern Einschätzungen der Lehrer, die v.a. einen Rangplatz in der Schülergruppe (die jeweilige Klasse oder der Kurs) angeben. [...] Zensuren sind [...] aus dem Schulwesen nicht wegzudenken, sie gelten als am besten geeignetes Instrument zum Nachweis der Leistungsorientierung der Schule wie der Schüler. (Brockhaus-Enzyklopädie 1991 S.501f.)

Außerdem wäre da noch der Begriff des Zeugnis‘ von Bedeutung. Auch hierfür findet sich eine Auskunft im Lexikon:

„urkundl. Bescheinigung über die Leistungen in allen Schulfächern oder Kursen während eines bestimmten Zeitabschnitts, im oder nach Ablauf eines Schuljahrs (i.d.R. als Versetzungszeugnis) oder einer Schullaufbahn (Abgangs-, Abschlusszeugnis). [...] Die Bewertung der Schulleistung wird i.a. durch Zensuren vorgenommen, lediglich Schüler der ersten beiden Grundschulklassen erhalten Zeugnisse ohne Zensuren, in denen die Lernfortschritte allgemein beschrieben werden. [...] Der Hauptschulabschluß ist Voraussetzung für die Aufnahme einer Berufsausbildung (Lehre), bevorzugt werden oft aber Inhaber eines mittleren Bildungsabschlusses oder sogar des Abiturs. Der Nachweis von i.d.R. drei Jahren Unterricht in zwei Fremdsprachen ist Voraussetzung für die Aufnahme in die gymnasiale Oberstufe. Das Abitur gilt als Befähigungsnachweis für ein Hochschulstudium, schlechte Noten machen allerdings in besonders überlaufenen Fächern einen Studienplatz fast unerreichbar.“ (Brockhaus-Enzyklopädie 1991 S.528f.)

Hier wurde auch besonders die Funktion des Zeugnis‘ deutlich. Vor allem die Bedeutung des Abgangs- bzw. Abschlusszeugnis als Voraussetzung für weitere Bildungs- und Berufswege scheint in unserer Gesellschaft enorm groß zu sein. Die pensionierte Lehrerin Ursula Leppert, deren Eindrücke zur Praxis der Notengebung auch an späterer Stelle dieser Arbeit eine Rolle spielen werden, unterstreicht diese Annahme, indem sie behauptet: „Das Jahrgangszeugnis ist, egal wie nüchtern es aussieht, bedeutungsvoll. Es entscheidet über die Zukunft des Lernenden, über Vorrücken oder Wiederholen oder Verlassen der Schule. Es entscheidet über den Lebensweg eines jungen Menschen.“ (Leppert 2010 S.26)

Leistungsbewertung im Allgemeinen sei nach Bernhard Schlag immer ein Akt des Vergleichens. Für diesen Prozess bedarf es wiederum sogenannte Bezugsnormen, also Richtwerte, mit deren Hilfe man die Leistung eines Schülers/einer Schülerin vergleichen kann, denn nicht die bloße Leistungserbringung an sich ist von Bedeutung, sondern diese muss immer relativiert werden, um für das System aussagekräftig zu sein. Betrachtet man nun diese Bezugsnormen genauer, lassen sich drei wesentliche Unterscheidungen treffen zwischen einer sozialen (entspricht dem Vergleich mit den Leistungen anderer Personen in derselben Situation), einer sachlichen (also der Vergleich mit vorab festgelegten Lernzielen/Leistungskriterien beziehungsweise Leistungsanforderungen) und einer individuellen Bezugsnorm (bezieht sich auf den Vergleich mit bereits vergangenen Leistungen derselben Person; die individuelle Leistungsentwicklung wird betrachtet). Bedeutsam ist, dass diese drei voneinander zu unterscheidenden Bezugsnormen auch verschiedene Wirkungen auf die bewertete Person haben. So können die soziale und die sachliche Bezugsnorm durchaus auch negative Konsequenzen für die künftige Leistungsmotivation nach sich ziehen. Dies ist der Fall, wenn die bewertete Person bisher zur leistungsschwächeren Gruppe gezählt hat und sich nun einem ständigen Vergleich mit anderen Schüler_innen, die in der Regel besser abschneiden, unterziehen muss. Eine mögliche und nicht seltene Folge ist im bedrohten und dadurch sinkenden Selbstvertrauen zu finden. Ähnlich steht es um die negativen Auswirkungen eines durchweg sachlich bezogenen Leistungsvergleichs. Denn sobald die gesetzten Anforderungen keinem geeigneten Level entsprechen, also die Anforderungen entweder zu hoch oder zu niedrig sind, dann kann das die Leistung erbringende Person unter- oder überfordern und beide Momente verfälschen die tatsächlich mögliche (Lern-) Leistung. Vor allem eine regelmäßige Überforderung von Schüler_innen durch ein zu schnelles Unterrichtstempo oder schwierige Prüfungsfragen kann dazu führen, dass es aufgrund ausbleibender Erfolgserlebnisse zu einer Demotivierung

kommt. Dagegen sei die individuelle Bezugsnorm für die Bewertung und den Vergleich von Leistung als durchweg positiv zu bewerten. Der Schüler/die Schülerin selbst steht im Mittelpunkt der Betrachtung und Beurteilung und weil der Fokus eher auf der individuellen Leistungsentwicklung liegt, könne sich der Lehrer/die Lehrerin auch besser auf das Fördern und Motivieren, statt auf die bloße Beurteilung konzentrieren. (Schlag 2004 S.122f.) Außer Frage steht hier natürlich der erhöhte Zeitfaktor, der mit der Diagnose jedes einzelnen Kindes bezogen auf seine bisherigen Leistungen verbunden ist, jedoch sind die positiven Auswirkungen dieser Art des Vergleichens nicht außer Acht zu lassen.

Es folgt nun ein kurzer Exkurs in die Geschichte, der dabei hilft, die Ursprünge der Notenvergabe nicht außer Acht zu lassen. Da der Zusammenhang von Noten und Zeugnissen nicht zu leugnen ist, soll zunächst die *Geburt* des Zeugnisses beschrieben werden bevor wir auf die historische Entwicklung der Zensuren selbst zu sprechen kommen.

Danach folgt eine Auflistung und kritische Betrachtung der Funktion von Noten im deutschen Bildungssystem. Auf dieser Grundlage werden im Anschluss Pro- und Kontra-Standpunkte zur Praxis der Notengebung präsentiert. Dabei fließen Aussagen von Wissenschaftlern ebenso in die Erläuterungen ein, wie Meinungen von Lehrer_innen, Schüler_innen oder Eltern.

3.1 Ein kurzer Blick in die Geschichte

Nachdem nun die Begrifflichkeiten und der Ablauf dieses Kapitels geklärt wurden, widmet sich dieser Abschnitt folglich der geschichtlichen Entwicklung von Zeugnissen einerseits und Zensuren andererseits. Denn auch wenn diese beiden Phänomene in der Gegenwart in einem engen Zusammenhang stehen, dass sie kaum noch ohne einander gedacht werden können, haben sie doch in ihren Anfänge keine gemeinsame Geburtsstunde. Über den jeweiligen Ursprung ist sich die Wissenschaft uneins und der Versuch nach den ersten richtigen Nachweisen von Zeugnissen oder Zensuren in der frühen Geschichte der Menschheit zu recherchieren würde den Rahmen dieser Arbeit überspannen. Somit wird sich auf die Ereignisse in Europa und der deutschen Geschichte im 18./19. Jahrhundert beschränkt, also vor allem dem Zeitalter der Industriellen Revolution.

a) Zeugnisse

Ende des 18. Jahrhunderts bestanden Zeugnisse nicht aus Noten, sondern aus schriftlichen Aussagen über Verhalten und Leistungsstand eines Schülers. (Ziegenspeck 1999 S.66f.)

Im Preußischen Zeitalter waren diese schriftlichen Aussagen unter anderem in sogenannten *Empfehlungsschreiben* festgehalten. Kinder aus mittellosen Familien benötigten diese *Gezeugnisse* oder auch *Benefizzeugnisse* um sich für Stipendien oder ähnliches bewerben zu können, da die höheren Bildungsmöglichkeiten normalerweise nur dem Nachwuchs aus der privilegierteren Schicht zustanden. Diese Regelung steht so beispielsweise in der Schulordnung von Wittenberg aus dem Jahr 1559. (ebd. S.67) Diese Benefizzeugnisse waren (anders als heutige Zeugnisse) in der Regel „Ausdruck des Guten“ eines Schülers und hatten damit einen rein unterstützenden Charakter für die schriftlich beurteilte Person. Außerdem hatten diese Schriftstücke das Ziel, auch Benachteiligten den Weg zu höherer Bildung zu eröffnen und verfolgten damit dem lobenswerten Anspruch einer höheren Bildungsgerechtigkeit, also Bildung unabhängig vom Stand in der Gesellschaft zu ermöglichen. (ebd. S.71)

Der Bedarf nach Zeugnissen als *amtlich beglaubigte Dokumente* entstammt den gesellschaftlichen Folgen der Industriellen Revolution im 18./19. Jahrhundert. Die Fortschritte in Technik und Wissenschaft benötigten eine deutlich höhere Zahl an entsprechend qualifizierten Personen, was eine Expansion an Bildungsmöglichkeiten nach sich zog. Nun brauchte man allgemein-gültigere und aussagekräftigere Dokumente über den Wissensstand des gesamten Nachwuchses. Der nächste Schritt sah dann auch die Nutzung dieser Abschlusszeugnisse für die Zulassungsberechtigung zum Universitätsstudium vor. (ebd. S.68)

Doch prompt mit der Entstehung dieser neuen Art von Zeugnissen wurden auch die ersten kritischen Stimmen laut. Schon damals befürchtete man, dass es durch die Einführung von Examen zu einem „mechanischem Einpauken von Prüfungswissen“ kommen könne. Und auch die Sorge, zu sehr ins Elternrecht einzugreifen, spielte eine Rolle. Mit Einbezug der verlauteten Befürchtungen entschied man sich 1788 dennoch für die Durchführung einer gymnasialen Reifeprüfung, legte damit den Grundstein für das heutige Abitur und versprach aber zunächst, dass diese Prüfung keine Folgen im Sinne einer Garantie für die Zulassung zu einem höheren Studium habe. Die aufgeführten Gründe dafür waren

„1. [der] Respekt vor der Freiheit, sich auf eigene Kosten zu bilden, wo immer man wolle,

2. die von den preußischen Universitätsprofessoren mehrfach erklärte Unmöglichkeit, die allgemeine Reife für das Studium in objektiver Form festzustellen, und
3. die Verlegenheit [...] sich gegen die Elternwünsche und den Elterndruck glaubhaft durchsetzen zu müssen.“

(ebd. S.69)

Schon erstaunlich, wie sehr sich die damaligen Befürchtungen den gegenwärtigen Lernbedingungen in deutschen Schulen ähneln.

Nachdem die gymnasiale Reifeprüfung eine beschlossene Sache war, stand man vor der schwerwiegenden Frage, wie und vor allem was nun genau geprüft werden solle. Einigkeit herrschte bei den Begriffen „geistige Reife“, „allgemeine Bildung“ und „Eignung zum Studium“, doch musste man sich eingestehen, dass diese Qualifikationen auch den Charakter mit einschließen, dieser aber nur schwer in einer Prüfung zu erfassen sei. (ebd. S.69)

Es folgte eine „Verlegenheitslösung“, so Ziegenspeck, die irgendwann eine Summe aus bestimmten Fachkenntnissen zur Allgemeinbildung erklärte und zum Prüfgegenstand machte. (ebd. S.70)

b) Zensuren/Noten

Ursprünglich dienten Zensuren der Vergabe eines Rangplatzes innerhalb einer Klasse abhängig von der jeweiligen Leistung. Die Rangplätze spiegelte sich außerdem in der Sitzordnung in einem Klassenraum wider – je leistungsstärker ein_e Schüler_in, desto weniger betrug der Abstand zum/zur Lehrer_in. Die Ziffer, die angab auf welchem Rangplatz man sich befand, wurde zudem schriftlich mitgeteilt. (ebd. S.73)

Eine Skala ist für die Verteilung von Noten/Zensuren unabdingbar, da sie die Leistung in unterschiedliche Stufen einteilt und, in Bezug auf in der Regel vorher festgelegte Leistungsanforderungen die Schülerergebnisse aus einer Prüfung vergleichbar und bewertbar macht. Dabei hat sich die Anzahl der Skaleneinteilungen im Laufe der Zeit gewandelt. Beginnend mit sechs Stufen auf lateinischer Sprache (16. Jahrhundert), halbierte man beispielsweise um 1850 die Zahl der Stufen und bezeichnete sie mit *über dem Mittelmaß* (entsprach der Ziffernote 1), *im Mittelmaß* (entsprach der Ziffernote 2) und *unter dem Mittelmaß* (Ziffernote 3). Die Skaleneinteilung in Hamburg im Jahr 1893 kommt – ausgenommen der römischen Zahlen anstelle der Ziffern – der heutigen Notenskala schon

recht nah: I = sehr gut; II = gut; III = genügend; IV = mangelhaft und V = nicht genügend. (ebd. S.74)

Volle Übereinstimmung unserer heutigen Notenskala mit der Geschichte liefern jedoch erst die Bezeichnungen und die Anzahl der Leistungsstufen der NS-Zeit. (ebd. S.77)

Die Herausforderung für Lehrer_innen bestand zu Beginn der Notenvergabe in den anfangs noch fehlenden Bezugsnormen, um Leistungen vergleichen zu können und eben aussagen zu können, welche Leistung nun gut oder ungenügend ist. Offiziell zog man z.B. 1961 die sogenannte Durchschnittsleistung zurate, während man sich 1968 beispielsweise an den Unterrichtsanforderungen orientierte. Fatalerweise war weder die eine noch die andere Bezugsgröße in Gänze definiert oder allgemeingültig festgelegt, wodurch sich Lehrer_innen schließlich am schulinternen Klassenmaßstab orientieren mussten. (ebd. S.78f.)

1970 gestand sich die Bildungskommission des Deutschen Bundesrates ein, dass man „das Leistungsprinzip, wie es im gesellschaftlichen Wettbewerb gilt, [...] nicht auf den Bildungsprozeß der Jugendlichen oder gar der Kinder übertragen [könne].“ Konsequenz aus diesem Eingeständnis war jedoch lediglich die Abschaffung der Benotung für die erste und zweite Jahrgangsstufe. (ebd. S.80)

Diese Distanzierung von der Notenpraxis für die ersten Schulklassen setzte sich bis heute fort, sodass – je nach Bundesland – bis zur vierten oder sechsten Klasse auf die bloße Vergabe von Zensuren verzichtet wird. Die höheren Jahrgänge sind dabei in der Regel weiterhin dem Prinzip des Leistungsvergleichs und der Reduzierung ihrer Leistungen auf Ziffernnoten ausgesetzt. Und auch wenn die meisten Grundschulen in Deutschland nun ohne Noten arbeiten, ist nicht automatisch gesagt, dass kein Leistungslernen und dessen Vergleichen stattfinden.

Ein bedeutender Moment in der Geschichte des deutschen Bildungswesens war die Durchführung des ersten PISA-Tests im Jahr 2001. Deutschland belegte damals die Plätze 21 (Bereich Mathematik) und 22 (Lesekompetenz) von insgesamt 32 teilnehmenden Ländern. In Anbetracht des eher schlechten Abschneidens des deutschen Schulsystems folgte der berühmte *PISA-Schock*. Man versuchte nun händeringend Gründe und Lösungen für die Misere zu finden. „Die Kultusminister erklärten sich das schlechte Abschneiden mit der ‚Monokultur des Frontalunterrichts‘“. Forderungen nach Methoden der Kompetenzentwicklung und –förderung statt bloßer Wissensvermittlung im Unterrichtsgeschehen wurden laut. Zudem eröffnete sich eine Diskussion, ob man eher *Mindest- oder Regelstandards* festlegen sollte, um Leistungsanforderungen neu zu definieren.

Mindeststandards gelten für alle Schulformen und „formulieren Grundqualifikationen, die für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben unabdingbar sind.“. Regelstandards sind dagegen für jede Schulform unterschiedlich hoch definiert und „müssen [folglich] nicht von allen Schülern erreicht werden“. „Die Kultusminister der Länder entschieden sich unter der Beratung und Mitarbeit Bildungsforschers Olaf Köller für die Entwicklung und Festschreibung von Regelstandards und schufen damit wiederum eine Grundvoraussetzung für ein System, was zwischen Gewinner_innen und Verlierer_innen unterscheiden will. (Leppert 2010 S.74f.)

3.2 Aufgaben/Funktionen von Schulnoten

Die Geschichte der Zensuren zeigt, dass alles mit dem Vorhaben angefangen hat, Schüler_innen in Rängen einzuordnen, also über Leistungsüberprüfungen eine Liste zu erstellen mit dem leistungsstärksten Kind an der Spitze und in der ersten Sitzreihe im Klassenzimmer. Laut Jörg Ziegenspeck spielt „eine rangmäßige und einstufige Beurteilung“ (Ziegenspeck 1999 S.97) auch heute noch eine große Rolle für die Organisation einer Schule und eines Klassenverbands. Lediglich das Widerspiegeln der Leistung in der Sitzordnung der Schüler_innen sei heute nicht mehr der Fall. Der deutsche Erziehungswissenschaftler formuliert darüber hinaus drei wesentliche Funktionen von Zensuren: Zum ersten haben Ziffernnoten den Anspruch zu berichten und eine Orientierung zu geben. Die berichtende Funktion gilt dabei sowohl für Schüler_innen, als auch für deren Eltern und spätere Arbeitgeber_innen oder Ausbildungsinstitute, wie Berufsschulen und Universitäten. Zensuren sollen dem Kind selbst aber auch eine Orientierung verschaffen, also wo es mit seinem momentanen Leistungen steht und welche weiteren Bildungsmöglichkeiten, Ausbildungen oder gar Berufschancen damit momentan möglich sind. Schüler_innen erhalten Auskunft, ob sie durch ihre Leistungen eher zu den leistungsstärkeren Kindern zählen oder sich *nur* im Mittelfeld oder unter dem Klassen- beziehungsweise Jahrgangsdurchschnitt liegen. Diese Information führt zur nächsten Funktion – eine Funktion mit pädagogischen Absichten. Hier soll der Nachwuchs über die Vergabe von Noten „zu verstärkten Anstrengungen oder zum Beibehalten seiner Lernleistung“ gebracht werden. (ebd. S.100) Das Bestreben, die Schüler_innen zu guten oder besseren Leistungen zu motivieren ist hierfür eine andere Umschreibung und verdeutlicht, dass Zensuren an dieser Stelle als externe Verstärker und damit als äußere Anreize zu verstehen sind, also in gewisser Weise ein Mittel zum Zweck

darstellen. Dieses Mittel würde auch nicht selten zu disziplinierenden oder bestrafenden Zwecken eingesetzt. Eine dritte Funktion, die Ziegenspeck und weitere Wissenschaftler auf diesem Gebiet (z.B. Huisken oder auch Schlag) den Zensuren zuschreiben, geht mit Prozessen der Auslese, Sortierung oder auch Selektierung einher – alles Prozesse, die dazu dienen, Schüler_innen in irgendeiner Weise zu vergleichen und die Ergebnisse dieses Vergleichs dafür zu benutzen, ihnen gesellschaftlich verschiedenwertige Bildungs-, Berufs- oder gar Lebenschancen zu vergeben. (ebd. S.98)

Auch der deutsche Psychologe Bernhard Schlag hat in seinem Buch *Lern- und Leistungsmotivation* (2004) den Versuch unternommen alle Funktionen, die mit der Leistungsdiagnostik in der Schule in Verbindung stehen aufzulisten. Doch was ist mit Leistungsdiagnose gemeint? Leistungsbeurteilen impliziert drei Schritte, von denen die Notenvergabe nur einen Teil einnimmt, so Schlag. Zunächst werden über Tests, Prüfungen, Klassenarbeiten, Exen etc. *Lernergebnisse festgestellt*, um diese im zweiten Schritt zu *bewerten*. Dieses Bewerten geschieht anhand von Bezugsnormen, die in der Regel von den Bildungsministerien der einzelnen Länder in Form von Lern-/Leistungsanforderungen in bestimmten Jahrgangphasen formuliert wurden. Diese Bezugsnormen legen fest, wie viel ein Kind zu diesem Thema wissen muss, um diese oder jene Punktezahl zu erreichen. Und erst nach dieser Bewertung kommt es zur *Rückmeldung* an den Schüler/die Schülerin – in der Regel über Noten und Zeugnisse. (ebd. S.104) Obwohl sich die Auflistung von Schlag nicht konkret an der Notenvergabe konzentriert, sondern die Aufgaben der Leistungsdiagnostik (erster bis zweiter Schritt der Leistungsbeurteilung) im Blick hat, soll diese Liste in die folgenden Ausführungen einfließen, da Noten die gängige Folge der Leistungsdiagnostik sind und die jeweiligen Funktionen nicht unbedingt getrennt voneinander betrachtet werden können. Außerdem verweist Schlag auf zusätzliche Funktionen, die Ziegenspeck nicht explizit aufführt. So nennt er neben Auslese-/Selektierungsfunktion ebenfalls die informierende Funktion für die Schüler_innen selbst und potenzielle Arbeitgeber_innen oder Ausbildungsstätten. Doch in der Rolle des Informanten erfüllt die Leistungsdiagnose noch eine weitere wichtige Aufgabe. Damit ist vor allem die Funktion für die Lehrer_innen gemeint. Sie erhalten nicht nur eine bloße Auskunft über den Lern- und Leistungsstand ihrer Schüler_innen, sondern erhalten zudem eine Rückmeldung über den Erfolg (oder Misserfolg) ihres Unterrichts. Sinnvoll genutzt könne diese Information dazu beitragen Veränderungen der Unterrichtsgestaltung und damit der Lernbedingungen für den Nachwuchs in Gang zu stoßen, wie z.B. die „Planung aufbauender Lernschritte und ihres Schwierigkeitsgrades“ neu zu überdenken, so Schlag. (ebd. S.106f.) Bedauerlicherweise bleibt die Frage zurück, ob es

aufgrund der Leistungsdiagnostik tatsächlich zu grundlegenden Veränderungen in der Unterrichtspraxis kommt. Zur Beantwortung dieser Frage bedarf es empirischen Untersuchungen, deren Durchführung oder bloße Diskussion in der hier vorliegenden Arbeit leider nicht berücksichtigt werden können.

In ihrem Buch *Ich habe eine Eins! Und du? – Von der Notenlüge zur Praxis einer besseren Lernkultur* lässt Ursula Leppert Schüler_innen, Lehrer_innen und auch Eltern zu Wort kommen. Zwei Jugendliche vertreten die Meinung, dass „unser Notensystem [...] darauf aus [ist], dass du es mit Auswendiglernen schaffst und ohne Verständnis.“ oder „dass in unserem Schulsystem das eigenständige Denken überhaupt nicht belohnt wird.“ (Leppert 2010 S.30,35) Natürlich sind diese Aussagen keine wissenschaftlichen Argumente, doch geben sie einen Einblick in die Beziehung zwischen Schüler_innen und der Praxis der Notengebung. Zur Vervollständigung muss an dieser Stelle jedoch vermerkt werden, dass sich Schüler_innen in Lepperts Buch nichts ausschließlich negativ über Zensuren geäußert haben. So meinten einige der Kinder, dass sie Noten durchaus brauchen, um sie orientieren und ihre Leistung einschätzen zu können. „Man braucht ja einen Anhaltspunkt, wo man sehen kann, wo ich gerade stehe“, und Noten sind ja so ein Hilfsmittel. Die beruhen auf jahrelanger Erfahrung. [...] Ich kann natürlich beurteilen, ob ich was kann oder nicht. Aber nur eingeschränkt. Und ich muss mich auch mit den anderen vergleichen können.“; oder: „Ich finde gut, dass es Noten gibt, dann weiß man, was man noch üben muss oder was man schon gut kann.“ (Schüleraussagen in: Leppert 2010 S.36, 31) Damit könne die offizielle Funktion (Berichterstattung und Orientierung) von Zensuren aus Sicht dieser beiden Schüler_innen bestätigt werden.

3.3 Das Für und Wider der Leistungsbeurteilung mittels Noten

Aus den Recherchen für diese Arbeit geht hervor, dass es verallgemeinernd drei Positionen in Bezug auf die Praxis der Notengebung gibt. Zum einen sind das die Vertreter_innen und zum anderen der Gegenpol aus kritischen Gegner_innen. Und dann hat sich zudem eine Meinungsgruppe herauskristallisiert, die zwar die Nachteile einer Notenvergabe erkennen und einsehen, sich aber in einem System verortet fühlen, deren Prinzipien sie sich schlichtweg unterordnen müssen.

Es ist weder sinnvoll noch wissenschaftlich, ein Problem nur von einer Seite aus zu betrachten, denn wie heißt es so schön heißt: Alles hat seine Vor- und Nachteile!

Und weil das so ist, will ich im ersten Schritt dieses Abschnittes auf die positiven Aspekte der Zensurenvergabe eingehen. Diese Sichtweise hängt stark mit zwei wichtigen offiziellen Funktionen von Noten zusammen. Es gibt Wissenschaftler_innen, die davon ausgehen, dass es in der Natur des Menschen liege, sich mit anderen zu vergleichen. unter anderem vertrat Leon Festinger, ein US-amerikanischer Psychologe die These, dass der Mensch stets danach strebe, sich selbst konkret wahrzunehmen und einschätzen zu können. (Schlag 2004 S.126) Der soziale Vergleich scheint dafür ein nützliches und gängiges, wenn auch nicht unbedingt als ein rein objektives Instrument. Demnach würden die Noten und das durch sie am Leben gehaltene Leistungsprinzip inklusive Leistungsvergleich dem Bedürfnis des Menschen zunächst nicht widersprechen. Auch der deutsche Psychologe Rudolf Weiss schließt sich dieser Auffassung an. „Es wurde bereits festgestellt, dass nichts stärker motiviere als der Erfolg, der u.a. auch durch die (gute) Note ausgedrückt werden kann.“ Ausnahme dieser Erkenntnis bilden jedoch die schwächeren Schüler_innen, die zwar einen höheren Bedarf an Motivation bedürfen, diese aber am wenigsten über die Ziffernbenotung erreicht werden könne. (Weiss 1968 S.41)

Ein anderes befürwortendes Argument ist die Möglichkeit, den Schüler_innen und auch den pädagogischen Fachkräften eine Orientierung zu geben. „Ich finde gut, dass es Noten gibt, dann weiß man, was man noch üben muss oder was man schon gut kann.“ (Schüleraussage In: Leppert 2010 S.31) Und ohne Zweifel stellen der soziale Vergleich und von Ministerien geforderte Anforderungen, die die Verortung der eigenen Leistung erst möglich machen, einen potenziellen Motivationsverstärker dar. Man will zu den guten Schüler_innen gehören, will auf dem Gymnasium bleiben und damit sich und seine Eltern stolz machen, man will eine bestimmte Fachrichtung studieren oder strebt einen besonderen Beruf an und benötigt dafür entsprechende Qualifikationen. Ohne Vergleich gäbe es demnach keine Orientierung und daher auch keine Auskunft darüber, wie sehr man sich zusätzlich anstrengen und verbessern muss, um gewisse Ziele im Leben zu erreichen?

Freerk Huiskens behauptet in seinem Werk mit dem Titel *Erziehung im Kapitalismus*, dass der Staat zudem ein Interesse daran hat, den Nachwuchs so früh wie möglich an das von der kapitalistischen Arbeitswelt geforderte Konkurrenzdenken heranzuführen. (Huiskens 2001 S.245) Und Ziffernnoten sind dafür nun einmal bestens geeignet, weil sie kurze und daher schnelle Auskunft über den jeweiligen Leistungsstand und Rangplatz eines Kindes geben.

Die nun andere Seite der Thematik, also die *gegnerische Seite* lässt sich aufgrund ihrer Fülle an Argumenten in einzelne Kategorien untergliedern. Im Folgenden werden die negativen Aspekte der Notengebung in Hinblick auf die Beziehung zwischen Lehrkraft und Kinds sowie auf die Unterrichtsgestaltung betrachtet. Doch auch die Frage nach der Aussagekraft von Zensuren über die tatsächliche Lernleistung oder ob Zensuren überhaupt eine Berechtigung als Messinstrumente verdienen, wird diskutiert. Außerdem spielen Argumente der Willkür und der Ungerechtigkeit von Noten eine Rolle, bevor abschließend die Schüler_innen selbst im Fokus der negativen Auswirkungen stehen.

Es konnte – vor allem in Hinblick auf das Motivationsverhalten eines Kindes gezeigt werden, wie bedeutend hierfür eine positive Beziehung zwischen Lehrer_in und Schüler_in ist. Nun ist scheint es jedoch so, dass die Notengebung in der Schule diese wichtige Beziehung negativ beeinflussen kann. So meint Leppert beispielsweise, dass „[v]iele Lehrer, die ein Jahr lang Kinder und Jugendlichen erlebt haben [...und] die sie als Menschen kennen gelernt und eine Beziehung zu ihnen aufgebaut haben, [...] es unerträglich [finden], an vier Stichproben (Bsp. Bayern) in zufälligen Unterrichtsstunden an zufälligen Tagen ein Urteil zu fällen über die weitere Schullaufbahn dieses jungen Menschen.“. (Leppert 2010 S.15) Weiterhin ergibt sich ein regelrechtes Beurteilungsdilemma für die Pädagog_innen. Nahezu bei jeder Leistungsüberprüfung und deren Beurteilung sehen sie sich gezwungen sich zwischen der Erfüllung staatlicher Interessen (Aufteilung der Schüler_innen auf das drei bzw. viergliedrige Schulsystem) auf der einen Seite und ihrem pädagogischen Auftrag, die Kinder zum Lernen und Verstehen anzuregen und möglichst viel Wissen für jede_n zur Verfügung zu stellen auf der anderen Seite, zu entscheiden. (Schlag 2004 S.108) Die Belastung aufgrund dieses Dilemmas kann sich vermutlich kaum positiv auf die Beziehung zwischen Lehrperson und Kind auswirken.

Leppert stellt fest, dass das Testen von Schülerleistungen zum Teil erhebliche Auswirkungen auf den Schulunterricht haben kann. Indem ein_e Lehrer_in vor allem in der Freizeit mit Korrigieren mehrerer Arbeiten von meist mehreren Klassen beschäftigt ist, komme es nicht selten zur Übermüdung. Dieser Umstand führe wiederum dazu, dass keine Zeit für neue Ideen bleibt, wie man den Unterricht besonders kreativ und spannend gestalten kann. Es bleibt bei der stupiden Wissensvermittlung getreu des *Nürnberger Trichters*, das heißt, die Aufgaben an die Schüler_innen werden vereinfacht und es komme nicht selten zum „teaching to the test“, also den Verzicht auf alles, was nichts mit der anstehenden Prüfung zu tun hat. „Je mehr Prüfungen, desto dirigierender der Unterricht. Das ist frustrierend für die Schüler, die nicht mehr denken dürfen und frustrierend für die Lehrer, die den Stoff durchpauken müssen.“, so

Leppert. Der auf die ständige Leistungsüberprüfung abgestimmte lehrerzentrierte Unterricht wird von Wissenschaftler_innen als „störanfällig, anstrengend für Schüler und Lehrer und wenig effektiv“ beschrieben. (Leppert 2004 S.25f.) Auch Thomas Jahnke, ein Mathematikprofessor an der Universität Potsdam findet: „[Testen] trägt zur administrativen Verflachung von Bildung bei.“ (Zitat von Thomas Jahnke in Leppert 2010 S.78) Das gerade erst angesprochene Dilemma von Lehrer_innen äußert sich auch in der Unterrichtsgestaltung und einer widersprüchlichen Funktion von Noten. Sollen sie nun einen Anreiz für Schüler_innen darstellen, um diese besser für Lernprozesse motivieren zu können oder sollen sie viel mehr ihrem Zweck der Selektion beziehungsweise Platzierung nachkommen. Je nachdem, welche Funktion ein_e Lehrer_in vorzieht, ist der Unterricht entweder anregend oder schlichtweg trocken und einheitlich gestaltet, um möglichst gerechte Prüfchancen zu sichern. Zudem wird behauptet, dass Noten immer mehr für Disziplinierungszwecke von Lehrer_innen missbraucht werden. (Schlag 2004 S.130) Und tatsächlich ist es nicht unüblich, dass für mehrmals fehlende Hausaufgaben auch schon mal eine Note Sechs vergeben wird, ohne dass auch nur ansatzweise eine Leistungsüberprüfung stattgefunden hat.

Überhaupt wird man das Gefühl nicht los, dass Noten nicht in jedem Fall etwas mit der tatsächlichen Leistung eines Kindes zu tun haben. Nach Rudolf Weiss' Argumentation kann „[e]in ‚Befriedigend‘ einen hochbegabten Nichtstuer ebenso kennzeichnen, wie einen flüchtig arbeitenden Denker oder einen fleißigen Durchschnittskopf.“ Auch die Eltern schauen bei der Schulleistung ihres Kindes viel mehr auf die Noten, als auf das tatsächlich Geleistete. (Weiss 1968 S.42) Mit den folgenden Worten eines Schülers, wird ebenfalls die Frage aufgeworfen, ob Zensuren ausschließlich die Leistung im Blick haben und sie stellvertretend dafür stehen können: „Also in der Klassenarbeit kann's ja sein, dass man's eigentlich kapiert, aber da haut man am Anfang irgendeinen Leichtsinnsfehler rein und dann kriegt man eine schlechte Note. Auf der anderen Seite gibt's auch viele, die irgendwelche Formeln auf die Hand schreiben oder so – und deshalb spiegelt die Note die Leistung nicht wider.“ (Schüleraussage in Leppert 2010 S.34f.)

Ein weiteres Argument von Notengegnern ist der Umstand, dass Zensuren gar keine richtigen Messinstrumente sind. Noten werden oft als „Maßeinheit zur Messung geistiger Leistung [umschrieben]. Sie müssen [als solche] bestimmten Messkriterien genügen: Objektivität („Das Ergebnis ist unabhängig vom Prüfer“), Reliabilität („Das Ergebnis ist nicht vom Zufall abhängig“) und Validität („Die Messung misst, was sie messen soll“ – auf Schule übertragen: „Ist das, was im Wesentlichen abgefragt wird auch im Unterricht das Wesentliche

gewesen?“). Empirische Forschung konnte jedoch nachweisen, „dass Noten weder objektiv, noch valide noch reliabel sind; dass sie Urteilsfehler und Messfehler enthalten.“ (ebd. S.47f.) Doch die wohl am aussagekräftigsten Argumente, die sich gegen eine Praxis der Notengebung aussprechen sind vom Vorwurf der Ungerechtigkeit und emotionaler Belastung gekennzeichnet. Die Ungerechtigkeit beginnt bereits bei der Übertragung der Punkteskalen auf die Notenskalen. Erreicht ein_e Schüler_in die Hälfte der zu erreichenden Punkte innerhalb eines Tests, so erhält er oder sie nicht automatisch auch die Hälfte der Noten (was einer Drei entspräche). Die Hälfte der Punktezahl führt zur Note Vier Minus. Schüler_innen empfinden dies als ungerecht, da ihre Leistung nicht in ausreichendem Maße geschätzt werde. (ebd. S.20) Weiterhin gibt es wissenschaftliche Belege dafür, dass vor allem mündliche Noten ungerecht verteilt werden, weil sie in viel zu hohem Maße von der subjektiven Verfassung und Meinung der Lehrkraft abhängig sind. (ebd. S.18) Aufgrund ihrer Erfahrungen als Lehrerin vertritt Ursula Leppert außerdem die Theorie, dass es beim Korrigieren von Schülerarbeiten mehrere Phasen gäbe und dieser Umstand eine durchweg gleiche Strenge oder Milde beim Punkteverteilen verhindere. Das „Gesetz der Reihe“ bezeichnet in diesem Zusammenhang das Phänomen, dass beim Korrigieren eine nicht ganz so gute Arbeit als viel schlechter beurteilt wird, wenn sie einer Reihe sehr guter Arbeiten folgt. Und ebenso kann eine zwar nicht ganz schlechte Arbeit als viel zu positiv bewertet werden, wenn sie nach einer Reihen eher schlechter Arbeiten unter dem roten Korrigierstift landet. (ebd. S.49) Ebenso gibt es das Phänomen mit Namen „self-fulfilling-prophecy“. Hier geht es vor allem um die Einstellung des Lehrers/der Lehrerin gegenüber den Schüler_innen, die sich auf wiederum deren Einstellung übertragen kann. (ebd. S.48f.) Nicht immer überträgt sich eine Lehrereinstellung auf die Einstellung und Leistung eines Schülers/einer Schülerin. Tatsache ist jedoch, dass es dieses Phänomen nachweislich in Schulen gibt und einmal mehr die Berechtigung von Noten anzweifeln lässt. Zudem konnten die PISA-Studien nachweisen, dass in Deutschland auch noch andere Ungerechtigkeitsmuster vorherrschen, die durch die Verteilung von Noten nur zusätzlich unterstrichen werden. Demnach erhalten Mädchen oft eine bessere Bewertung als Jungen; „Kinder aus sozial benachteiligten Schichten werden schlechter bewertet, als Kinder aus der Oberschicht.“ und Kinder mit einem sogenannten Migrationshintergrund erfahren ebenso eine Benachteiligung, wohl besonders in der Grundschulzeit. (ebd. S.51f.) Die Schwierigkeit beim Beurteilen von Schülerleistungen ist demnach die persönlichen Erwartungen und Erfahrungen aus der Vergangenheit so weit wie möglich außen vor zu lassen. (Schlag 2004 S.104) Aber ist dies denn überhaupt möglich? Schlag meint dazu, dass die Praxis der Leistungsbewertung nicht ausschließlich auf der

Betrachtung und Bewertung von Leistung beruht. Stattdessen ist Leistungsbewertung auch „Ergebnis von Tendenzen auf Seiten des Beurteilers und von Aspekten der Beziehung zwischen beiden.“ (ebd. S.132) „Viele Untersuchungen belegen, [so Schlag,] dass unser Urteilsvermögen stark von Vorinformationen oder unseren in Sekundenschnelle getroffenen Kategorisierungen beeinflusst werden. Schon allein der „falsche“ Vorname kann die Bewertung einer Schulleistung herabsetzen. Dabei gilt zu betonen, dass diese Prozesse und Kategorisierungen ebenso wie die teils ungerechte Bewertung der Leistungen in den meisten Fällen unbewusst sind, also keineswegs mutwillig von Lehrperson getätigt werden. (ebd. S.133f.) Dies kann die folgende Forschung von Steich & Elliot (1912) zeigen: Sie schickten Kopien der geschriebenen Schülerarbeiten einer Geometrieprüfung an 180 verschiedene Schulen mit Bitte um Korrektur. Bei den letztlich 128 verbliebenen auswertbaren Korrekturen schwankte die vergebene Punktezahl zwischen 25 und 90 Punkten (bei einer Gesamtpunktzahl von 100). Die Forscher schlussfolgerten, dass es darauf ankommt, ob der kontrollierende Lehrer die Fehler oder die richtigen Lösungen im Blick hat. Die Einstellung des Lehrers/der Lehrerin ist entscheidend und dabei in diesem Fall sogar unabhängig von der Vorgeschichte der Schüler_innen, da diese ja nicht bekannt waren. (ebd. S.44) Doch davon abgesehen, hat sogar die Laune des Beurteilers, die von Tag zu Tag schwanken kann, das Potenzial sich negativ oder positiv auf die Bewertung auszuwirken. Schlag fordert daher, dass Beurteilungen immer durch konkrete Beobachtungen und Aussagen belegt werden sollten. (ebd. S.135) Rudolf Weiss lässt jedoch verlauten, dass nicht etwa die Unzuverlässigkeit und Ungerechtigkeit der Notengebung die größten Gefahren darstellen, sondern die Auswirkungen der Ziffernnote auf reale Bildungsprozesse bei Schüler_innen. „[D]as schulische Interesse des Schülers (und seiner Eltern) [kann] durch [die Note] von der Bildung [weg] auf den ‚Erfolg‘ verlagert werden [...], der mit der guten Note [bereits] erreicht scheint.“ (Weiss 1968 S.42) Er schließt dieses Argument damit ab indem er festlegt: „Die Ziffernbenotung erwies sich als unzuverlässig. Lehrer sind Menschen und als solche außerstande, vollkommene Gerechtigkeit zu üben.“ (ebd. S.45)

Das vorerst letzte Argument gegen die Praxis der Notengebung betrifft deren Folge für die Schüler_innen selbst. Was macht es mit Kindern der heutigen Gesellschaft, wenn die nur unter Leistungsdruck lernen müssen, dadurch einem ständigen Vergleich ausgeliefert sind und ihre Lebenschancen von zum Teil willkürlichen und wie gezeigt wurde oftmals ungerechten Noten abhängt? Ursula Leppert ist der Überzeugung, dass man nicht in der Lage ist entspannt und damit erfolgreich zu lernen, wenn man regelmäßig unter Druck steht. Am meisten ist dies wohl bei Gymnasialschüler_innen der Fall, obwohl ihre Perspektiven in der Regel besser

aussehen, als jene von Hauptschüler_innen beispielsweise. (ebd. S.103) „Wenn Mütter vor mir sitzen und in Tränen ausbrechen und sich die Schuld geben. Weil sie versagt haben. Die einfach nicht so weit kritisch reflektieren und sagen: Das System ist hier so. Was mir noch viel näher geht sind die Kinder, die in Tränen ausbrechen über eine drei. Oder die Kinder in der 3.Klasse, die man fragt, was sie beschäftigt und woran sie denken, dann sagen sie: Noten. Tag und Nacht: Noten.“ (Aussage einer Schulleiterin in Leppert 2010 S.100) Schlag geht von einer möglichen Entstehung von Schulangst aus, immer dann wenn das Selbstwertgefühl eines Kindes durch zu hohe Leistungsanforderungen beispielsweise gefährdet wird. (Schlag 2004 S.137) Und wie steht es eigentlich um die Individualität des Nachwuchses? „Leistungsvergleiche in der Gruppe machen Rangdenken selbstverständlich. Die eigene Individualität kann sich nicht entwickeln. Dass jeder etwas gut kann, geht unter.“, meint Leppert. (Leppert 2010 S.102) Die Information über Qualifikationen und Berechtigungen (z.B. für ein bestimmtes Studium) haben überhandgenommen und den diagnostischen Wert und die Verbesserungsoption von Lernprozessen in den Hintergrund gerückt. (Schlag 2004 S.129f.) Das bedeute, dass nicht mehr alle Funktionen gleichermaßen geschätzt und verwirklicht werden. Nicht länger geht es hauptsächlich um reelle Bildungsprozesse und die individuelle Persönlichkeitsentwicklung des Nachwuchses, sondern viel mehr um das Füttern eines Systems aus Verlierer_innen und Gewinner_innen. Doch dazu im nächsten Kapitel mehr. Wichtig für die Betrachtung von Leistungsbewertung, vor allem mittels Noten ist die Aussage von Bernhard Schlag über einen Bezugsrahmen, der „außerhalb des Kindes“ liegt und damit das Kind mit seinen Bedürfnissen und Wünschen auch nicht im Blick und Sinn hat. (ebd. S.130)

3.4 Zwischenfazit

In diesem nun abgeschlossenen Kapitel standen die Noten, als Instrumente für die Bewertung und den Vergleich von Schülerleistungen im Fokus. Sie führen weiterhin zur Entstehung von Zeugnissen (Ausnahme sind die ersten beiden Jahrgangsstufen, deren Zeugnisse ohne Noten auskommen.), die auf ihre Weise als Eintrittskarten für spätere Bildungs-, Berufs- oder Lebensmöglichkeiten zu verstehen sind. Die Noten selbst sollen gleich mehrere Funktionen gleichzeitig erfüllen, was nicht selten dazu führt, dass sich Lehrer_innen und eigentlich das gesamte Bildungssystem in einem Dilemma befindet – ein allgegenwärtiges Spannungsfeld aus pädagogischen Ansprüchen einerseits und der Unterwerfung politischer und

ökonomischer Zwecke von Schulen. Natürlich sind Noten nicht als durchweg schlecht zu betrachten, doch wiegen die negativen Folgen nach ausführlicher Betrachtung des wissenschaftlichen Diskurses deutlich mehr als die mit Noten verbundenen positiven Chancen für Kinder und ihr Recht auf Bildungsprozesse.

Bisher wurde versucht, sich den beiden Themen Motivation und Notengebung getrennt anzunähern. Dies soll nicht länger die Vorgehensweise dieser Arbeit beherrschen. Vielmehr kommt es im folgenden Kapitel zu einer Fusion beider Sachverhalten. Die sich daraus ergebenden Bedarfe und Missstände, aber auch Herausforderungen und mögliche Chancen für die Zukunft werden mit Hilfe der bereits aufgeführten Wissenschaftler im nächsten Schritt thematisiert.

4. Zusammenführung der Themen Motivation und Notengebung – „Eine Bestandsaufnahme“

Dieses Kapitel wird von einer Gesamtbetrachtung der bisher behandelten Themen leben. Dabei geht es zum einen darum, die beiden Hauptstränge der vorliegenden Arbeit – Motivation und die Praxis der Notengebung zusammenzuführen. Aber ein weiterer Inhaltspunkt dieses Abschnittes versucht diese beiden Probleme in einem übergeordneten System zu betrachten. Das Bildungssystem, das wiederum durch das gesamte Regierungs-/ bzw. Staatssystem bestimmt wird trägt wesentlich dazu bei, wie Kinder in dieser Gesellschaft aufwachsen und lernen. Zunächst wird der Zwiespalt zwischen einem völkerrechtlich verankerten Recht auf Bildung und der gegenüberstehenden gesetzlichen Schulpflicht thematisiert. Der Kernpunkt dieses Kapitels ist jedoch eine Hypothese, die behauptet, dass sich Noten eben nicht durchweg positiv auf Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen auswirken, sondern vielmehr politische und wirtschaftliche Interessen hinter dem Schulsystem stecken. Bei der Erläuterung dieser These wird vor allem der deutsche Wissenschaftler Freerk Huisken zu Rate gezogen.

4.1 Bildungsrecht vs. Schulpflicht

Der Besuch einer Schule ist heute und vor allem in den sogenannten westlichen Staaten ein selbstverständliches gesellschaftliches Merkmal. Wie ein Blick in die Vergangenheit zeigt, war das nicht immer der Fall. Die Geschichte der Kinderrechte beginnt wider Erwarten nicht mit der Vorstellung, dass man Kindern Rechte zusprechen wollte, stattdessen waren die Anfänge vielmehr vom Schutzgedanken getragen. Und dieser Schritt, Kindern einen gesonderten und schützenden Raum zu schaffen, begann vor allem während der Industriellen Revolution. Damals war es üblich, dass man Kinder nicht etwa in einer Schule vorfand, sondern als Arbeitskräfte in Fabriken und Bergwerken. Aufgrund der weitreichenden Armut in vielen Familien waren sie gezwungen, ihre Eltern beim Geldverdienen zu unterstützen und Bildung oder der Besuch einer Schule waren zunächst zweitrangig bis gar nicht von Bedeutung. 1836 schloss sich in England eine Gruppe mutiger Kinder zusammen und verfasste einen Brief an das Parlament, in dem sie ihre Lage schilderten und Dinge benannten, die sie für ihre Zukunft forderten. Dieses Dokument verkörpert in einer gewissen Weise die Anfänge von, von Kindern selbst eingeforderten Rechten und ist ein Beweis für erste partizipatorische Bewegungen von Kindern im Europa der damaligen Zeit. So forderten sie unter anderem mehr Freizeit, um Spielen und sich Erholen zu können. Und sie verlangten weniger Zeit in den Fabriken und Bergwerken und dafür mehr Zeit in einer Schule und mit Lernen verbringen zu dürfen und können. (Liebel 2007 S.14f.) Der Kampf für diese Rechte sollte leider noch Jahre andauern (und ist bis heute nicht beendet) und fand einen wichtigen offiziellen Höhepunkt mit dem Beschluss der Generalversammlung der Vereinten Nationen in Form der sogenannten UN-Konvention über die Rechte des Kindes (kurz: KRK) am 20.11.1989. (ebd. S.39) Das darin enthaltene Recht auf Bildung (besonders in Artikel 28) findet sich jedoch auch schon in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (1948) und wurde im Sozialpakt (1966) erstmalig in völkerrechtlicher Verbindlichkeit erklärt. (ebd. S.115)

Betrachtet man den Artikel 28 der UN-Kinderrechtskonvention genauer, wird deutlich, dass mit dem ausgesprochenen Recht auf Bildung gleichzeitig Formen der Verpflichtung deutlich werden:

„(1) Die Vertragsstaaten erkennen das Recht des Kindes auf Bildung an; um die Verwirklichung dieses Rechts auf der Grundlage der Chancengleichheit fortschreitend zu erreichen, werden sie insbesondere

- a) *den Besuch der Grundschule für alle zur Pflicht und unentgeltlich machen;*
- b) *die Entwicklung verschiedener Formen der weiterführenden Schulen allgemeinbildender und berufsbildender Art fördern, sie allen Kindern verfügbar und zugänglich machen und geeignete Maßnahmen wie die Einführung der Unentgeltlichkeit und die Bereitstellung finanzieller Unterstützung bei Bedürftigkeit treffen;*
- c) *allen entsprechend ihren Fähigkeiten den Zugang zu den Hochschulen mit allen geeigneten Mitteln ermöglichen;*
- d) *Bildungs- und Berufsberatung allen Kindern verfügbar und zugänglich machen;*
- e) *Maßnahmen treffen, die den regelmäßigen Schulbesuch fördern und den Anteil derjenigen, welche die Schule vorzeitig verlassen, verringern.*¹

So unterschiedlich die Regelungen über Bildungs- und Schulorganisation in den einzelnen Ländern ist, so verschieden sind auch die Geburtsstunden der Schulpflicht in den jeweiligen Ländern. Im weitesten Sinne beginnen sie aber mit dem Zeitalter der Aufklärung und einer vom damaligen preußischen König Friedrich Wilhelm I. durchgesetzten Unterrichtspflicht (vorerst nur für Jungen). Unterrichtspflicht bedeutete allerdings nur die Pflicht zur Unterrichtung der Kinder und Jugendlichen und legte nicht fest, ob dies in einer Schule oder durch einen Privatlehrer geschehen sollte. (van Ackeren & Klemm 2009 S.14f.) Erst 1919 wird in der Weimarer Verfassung eine deutschlandweite allgemeine Schulpflicht verkündet. (ebd. S.32) Die heutige allgemeine Schulpflicht (auch Vollzeitschulpflicht) schreibt Kindern und Jugendlichen vor, ab einem Alter von sechs Jahren für mindestens neun Jahre die Schule zu besuchen.² Schön verpackt handelt es sich bei der Schulpflicht um die Realisierung gleicher Zugangschancen zu allgemeiner Bildung. Doch wird diese Art von Verpflichtung der Kinder seitens des Staates auch von Wissenschaftlern kritisiert, die meinen, dass es undemokratisch sei, eine Bildung zu forcieren, die statt auf Kooperation und Selbstbestimmung, auf Zwang setze. Zwar wird durchaus auch der Staat verpflichtet, indem er genügend kostenlose Bildungsmöglichkeiten für die ersten Schuljahre zur Verfügung zu stellen und auch den Ausbau verschiedener allgemeinbildender und weiterführender Schularten zu fördern hat, aber Kinder haben diese Möglichkeiten und Angebote auch zu nutzen. Manfred Liebel, ein für die Kindheitswissenschaften bedeutender deutscher Soziologe betont daher, dass „die Wahrnehmung eines Rechts [...] auf dem freien Willen beruhen

1 BMFSFJ (2014): Übereinkommen über die Rechte des Kindes.

2 Kultusminister Konferenz (2014): Grundstruktur des deutschen Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland

[muss].“ (Liebel 2007 S.118). Diese Forderung ist mit den Erkenntnissen aus vorangegangenen Kapiteln dieser Arbeit vereinbar. Die Qualität und Quantität von Lernprozessen bei Kindern und Jugendlichen steigt bei intrinsischer Motivation für das Lernen oder das Erbringen einer Leistung. Wenn jedoch von Beginn an ein Zwang, also ein eindeutig von außen stammender Anreiz die Kinder in der Institution Schule zum Lernen bewegen soll, ist erstens fraglich, mit wie viel freiwilliger Motivation und Begeisterung die Kinder am Unterrichtsgeschehen beteiligt sind und inwieweit sie ihr Recht auf Bildung überhaupt als Recht im Sinne einer bedeutenden Möglichkeit für ihre momentane und spätere Lebensführung wahrnehmen.

4.2 Das Problem mit den Noten und der Lern- und Leistungsmotivation

Die leitende Fragestellung dieser Arbeit untersucht den Zusammenhang zwischen der Praxis der Notengebung und eventuellen Konsequenzen für die Lern- und Leistungsmotivation von Schüler_innen. Es konnte bereits gezeigt werden, dass für den Lernprozess vor allem die intrinsische Motivation, also das freiwillige und aus eigenem Interesse an der Sache selbst, wertvoller zu bewerten ist als äußere Anreize. Nun besteht jedoch in Deutschland eine gesetzliche Schulpflicht für Kinder und Jugendliche und wie das so ist mit Zwängen und Pflichten braucht es überwiegend extrinsische Verstärker um Schüler_innen zum *Lernen* zu bewegen. Frau Ursula Leppert ist als pensionierte Lehrerin davon überzeugt, dass das Messen von Leistung (vor allem über Noten/Zensuren) und Lernen unvereinbar sind, denn das „Verständnis für logische Zusammenhänge, die Anstrengung, die zur Erkenntnis führt, die Freude über ein Aha-Erlebnis sind nicht messbar.“ (Leppert 2010 S.18) Auch Rudolf Weiss zieht die für sich notwendigen Schlüsse über die Auswirkungen der Notengebungspraxis: „Wer durch Noten motiviert wurde, legt am Ende seiner Schulzeit Bücher und Hefte für immer zur Seite, weil diese Motivierung nun für ihn wegfällt. Zum ‚selbsttätigen Bildungserwerb‘ wird nur gelangen, wer Freude an der Sache selbst gewonnen hat. Diese Freude an der Sache kann die Ziffernote nicht schaffen. Bestenfalls kann sie von der guten Note gefördert worden sein.“ (Weiss 1968 S.43f.) Außerdem kann es durch den Akt der Benotung zu einer Vielzahl von Gefühlen kommen, die der Schüler/die Schülerin im Inneren erlebt. Das Potenzial negativer Emotionen, wie *Angst*, *Freudlosigkeit* bis hin zu der Möglichkeit einer *Depression*, überwiege laut Ziegenspeck. Spätestens mit der Benennung

des für ihn einzig positiven Gefühls in Bezug auf den Erhalt einer Note wird deutlich, wie der Wissenschaftler zu benannter Praxis steht: *Erleichterung*. (Ziegenspeck 1999 S.100)

Doch aus den bereits hergeleiteten Erkenntnissen über Motivation und dem Prinzip „Verstärkung ist Motivationsprinzip“ (Schlag 2004 S.61) lässt sich durchaus auch eine positive Folge der Notengebung herleiten. Wie bereits in Kapitel 3 erläutert, gibt es drei Arten der Motivation durch Verstärkung: die äußere Bekräftigung, die stellvertretende Bekräftigung (über Vorbilder) und die Selbstbekräftigung. (ebd.) Man könne nun durchaus behaupten, dass das Prinzip der Notenvergabe die Lern- und Leistungsmotivation der Schüler_innen steigern kann, da bessere Schüler_innen in gewisser Weise eine Vorbildfunktion für leistungsschwächere Schüler_innen verkörpern. Jene Kinder, die auf einen Test eine gute bis sehr gute Note erhalten, freuen sich darüber und bekommen auch nicht selten die Anerkennung der Lehrperson zu spüren. Diese Art der Bekräftigung beobachten wiederum jene Schüler_innen, die eine schlechtere Note erhalten haben und bei denen positive Gefühle meist ausbleiben. Schlussfolgerung wäre dann, dass sie sich die leistungsstarken Mitschüler_innen zum Vorbild nehmen und dadurch stellvertretend bekräftigt werden, eine bessere Leistung anzustreben.

Dieser Hypothese steht jedoch Schlags Behauptung entgegen, dass sogenannte „misserfolgsängstliche und wenig leistungsmotivierte Kinder“ dazu neigen ihre doch eher seltenen Erfolge eher Umständen zuzuschreiben, die nicht bei ihnen sondern extern liegen. Misserfolge wiederum begründen sie über ihre unzureichenden Fähigkeiten, also internal. Dies kann zur Meidung von Leistungssituationen führen oder zu verringerter Anstrengung bzw. Motivation. (ebd. S.92) Schlussfolgernd also hat eine bloße Darstellung einer Leistung in der Schule in Form von Ziffernnoten durchaus negative Auswirkungen auf das Leistungsverhalten des Schülers/ der Schülerin, als dass sich das Kind nicht mit den Kausalitäten des Erfolgs/ Misserfolgs auseinandersetzen muss. Gerade bei einem Misserfolg und einer ständigen Zuschreibung auf mangelnde Fähigkeiten, sinkt die Motivation für weitere Leistungen. „Die Anregung zu einer internal-variablen Attribution (mangelnde Anstrengung bei Misserfolg, persönlicher Einsatz bei Erfolg) scheint eine erfolgsversprechende Strategie zur Veränderung ungünstiger Attributionsmuster zu sein.“, so Schlag. (ebd. S.92)

Die Arbeit konnte bisher zeigen, dass sich die Praxis der Notengebung – abgesehen von wenigen positiven Aspekten – eher negativ auf die Lernmotivation von Schüler_innen auswirkt. Eine verständliche Schlussfolgerung wäre es dann, sich Alternativen zur

Notengebung zu überlegen und entweder die bestehende Praxis unter Beibehaltung der Noten umzustrukturieren oder sie abzuschaffen, um im Sinne der Kinder eine bessere Lernkultur zu kreieren. Da dies aber bei weitem keine neue Erkenntnis und Schlussfolgerung ist und sich bisher auch keine nennenswerten grundlegenden Veränderungen im allgemeinbildenden Schulsystem gezeigt haben, liegt der Verdacht nahe, dass der Staat mit seiner Tradition des Notenvergebens (und auch mit der Dreigliedrigkeit des deutschen Schulsystems) eine andere Absicht forciert: die Selektierung oder auch Sortierung des Nachwuchts in Gewinner_innen und Verlierer_innen.

4.3 Die Einbettung der Erkenntnisse in eine Kritik am aktuellen Gesellschaftssystem

Bei der Betrachtung von Bildung und der Organisation des modernen Schulsystems betonen Wissenschaftler, dass keine klare Trennung zwischen dem pädagogischen und dem ökonomischen Leistungsbegriff bestünde. Vielmehr gäbe es eine „Vorherrschaft der Ökonomie“ und „Bildung [würde] nur an ihrem produktiven Beitrag für das Wirtschaftswachstum gemessen“. (Ziegenspeck 1999 S.52) Es sind mächtige aber nicht seltene Behauptungen von Experten, die das Bildungssystem als ein bedeutendes Instrument für die Umsetzung staatlicher und, in einer kapitalistisch geprägten Gesellschaft vor allem ökonomischer Ziele beschreiben.

Hierzu äußert sich auch Freerk Huisken, gelernter Lehrer, anschließend Professor für „Politische Ökonomie des Ausbildungssektors“³, in seinem 2001 erschienenen Text *Erziehung im Kapitalismus*. Auf zum Teil polemische Art und Weise diskutiert er die Aufgaben und Absichten des staatlichen Schulwesens, auf die im Folgenden näher eingegangen wird. Denn die Institution Schule habe neben ihrem Auftrag, die nachkommende Generation zu lehren und zu bilden, eine weitere damit eng verknüpfte und entscheidende Aufgabe, die sich durch die gesamte Argumentationslinie seines Textes zieht: die Sortierung des Nachwuchses nach späteren Führungspersonen (Funktionären) und den übrigen Personen, die scheinbar nur zum Geführt-Werden taugen. Die erstgenannte Gruppe ist dabei aus den besten Schüler_innen zusammengesetzt. Deren ausgezeichnete Abschlussnoten geben jedoch lediglich darüber Auskunft, wie gut sie sich an das bestehende System angepasst und

³ Huisken, Freerk (o.J.): Zur Person.

untergeordnet haben und genau hier liegt laut Huisken die Absicht des Staates am Schulwesen: Menschen herauszufiltern, die sich am besten an das System und seine Regeln und Normen anpassen können und wollen und auf die man sich folglich am ehesten verlassen könne, wenn sie nach dem Abschluss der Schule die Spitzenpositionen der erfolgreichen Arbeitsbranchen besetzen. (Huisken 2001 S.233)

Doch nach welchem Prinzip wird das Herausfiltern durchgeführt? – nach dem sogenannten Leistungsprinzip. Über ständige Leistungsüberprüfungen lasse sich der Nachwuchs in Gewinner_innen und Verlierer_innen einteilen. Dabei sei erwähnenswert, dass die gestellten Leistungsanforderungen so gestaltet sein müssen, dass es eben auch Verlierer_innen geben kann. Nachdem in der Vergangenheit ungerechterweise immer nur einer bestimmten Bevölkerungsgruppe der Zugang zu Bildung erlaubt war und einer oder mehrerer Gruppen verwehrt blieb, so verpflichtet sich das heutige Bildungssystem mit dem Prinzip der Chancengleichheit dazu, grundsätzlich jedem Kind Bildung zu ermöglichen. Es verpflichtet ein jedes Kind gar dazu. Doch die Chancengleichheit hat laut Huisken so einige Tücken. Durch die Einführung der Chancengleichheit habe sich der „Ausschluss von weiterführender Bildung für einen Teil des Nachwuchses“ (ebd. S.234) lediglich verlagert. Waren in der Vergangenheit unter anderem das Geschlecht oder die Herkunft eines Menschen gängige Ausschlusskriterien waren, noch bevor Bildung überhaupt begann, so ist heute die Bildung selbst das Ausschlusskriterium, indem es durch das Leistungsprinzip wieder nur bestimmten Schüler_innen den Zugang zu weiterführenden Bildungsmöglichkeiten eröffnet. Dass sei jedoch moralisch zu vertreten, da ja jedem Kind theoretisch die Chance gegeben wird, unter gleichen Rahmenbedingungen (gleiche Lern-/Leistungsanforderungen) seine beste Leistung zu zeigen. (ebd. S.234f.) So viel zur Theorie.

Die vom Schulsystem gelebte Chancengleichheit erfährt jedoch Kritik. Es sei keine tatsächliche Chancengleichheit gegeben, da aus gleichen Bildungschancen auch gleiche Bildungsergebnisse folgen müssten. Dies ist aber nicht der Fall, da es ganz offensichtlich Bildungsverlierer_innen und –gewinner_innen gibt. (ebd. S.237f.)

Ein weiterer Kritikpunkt sei die Zweideutigkeit der Chancengleichheit: die Objektivität und Subjektivität einer Chance. Ein Recht für alle auf Bildung und alle Bildungsabschlüsse (objektive Chancengleichheit) kann nur von jenen Personen wahrgenommen werden, die auch dazu befähigt sind (subjektive Chancengleichheit). Der allgemeinen theoretischen Erlaubnis, sich bilden zu können/dürfen/müssen stehen die individuellen Fähigkeiten der Kinder gegenüber und erzeugen nicht selten Widersprüche. (ebd. S.238)

Aber: „Ein Versprechen gleicher Startbedingungen hat das Schulwesen mit der Einrichtung gleicher Chancen nie gegeben.“ (ebd. S.239) Damit verdeutlicht Huisken, dass der Staat sich der Widersprüchlichkeit der Chancengleichheit in der Praxis sehr wohl bewusst ist, es sogar begrüße. Denn gäbe es sowohl gleiche Startbedingungen also auch gleiche Bildungschancen für jeden, so würde das System des Sortierens in Bildungsgewinner_innen und –verlierer_innen nicht länger funktionieren und der Staat müsse einen enormen Teil seiner kontrollierenden Macht über den Nachwuchs einbüßen. Die Einteilung der Gesellschaft in Ober-, Mittel- und Unterschicht wäre nicht länger legitim. Huisken setzt ein solches Szenario mit der „Abschaffung der Klassengesellschaft“ (ebd. S.239) gleich und betitelt das Szenario gar als eine „Revolution“ (ebd.).

Im nächsten Abschnitt setzt der Autor den Unterricht als konkretes Werkzeug zur Sortierung des Nachwuchses in den Fokus. „Präsentation, Einübung und Kontrolle“ (oder aus der Sicht des Schülers/der Schülerin: „Zurkenntnisnahme, Aneignung und Wiedergabe“) sind die drei Lernschritte, die das Unterrichtsgeschehen weitestgehend bestimmen und denen nach Huisken an sich nichts vorzuwerfen sei. Da das Leistungsprinzip aber auch hier über allem steht, werden aus einer harmlosen Kontrolle oder Wiedergabe des Unterrichtsstoffes Leistungsüberprüfungen, die er als „eine Reihe von Fallgruben“ umschreibt „in die alle Schüler plumpsen können und immer auch einige fallen sollen.“ (ebd. S.239) Dieser Umstand mache erfolgreiches, also tatsächliches Lernen, bei dem jeder Schüler/jede Schülerin im individuell angemessenem Tempo den vermittelten Stoff verinnerlichen darf und darauf geachtet wird, dass auch jedes Kind den Stoff verstanden hat, nahezu unmöglich. Und wieder wirft Huisken dem Schulsystem und auch den Lehrer_innen (als verlängerter Arm dieses Systems) vor, eben nicht die Absicht zu verfolgen, jene Mängel oder Lücken, die sich aus den Ergebnissen der Leistungsüberprüfungen ergeben, beheben zu wollen. Stattdessen geht es darum, ein Unterrichtskapitel so schnell wie möglich abzuschließen und damit der Sortierung des Nachwuchses in Verlierer_innen und Gewinner_innen wieder einmal Vorrang zu geben. (ebd. S.240f.) „Anliegen des Unterrichts [ist es], Unterschiede per Leistungslernen herzustellen.“ (ebd. S.240)

Dass der Vergleich der Schüler_innen an oberster Stelle steht, zeige auch die Art und Weise, wie Leistung von Seiten der Schule (und vielen weiteren Teilen der Gesellschaft) betrachtet wird. Nicht individuelle Erfolgserlebnisse oder die individuelle Anstrengung, die ein Kind aufbringt um ein Ziel zu erreichen (In den meisten Fällen ist das der Erhalt einer guten Note.), interessieren den Lehrer/die Lehrerin und die Eltern eher das Verhältnis der Leistung zum Rest der Klasse beziehungsweise des Jahrgangs. Eine Schülerleistung ist selten einfach gut

und damit für sich aussagekräftig. Nein, „Leistung wird relativ gemessen“ und somit stets als besser oder schlechter eingestuft. (ebd. S.242) Der Konkurrenzkampf gelte damit als eröffnet! Deutschland denke nicht einmal daran, dass Leistungsprinzip abzuschaffen. Es bereite den Nachwuchs am ehesten auf die kapitalistischen Begebenheiten der Arbeitswelt vor. (ebd. S.245) Jenen Schüler_innen, die beim Leistungslernen durch das Raster fallen, also den Anschluss verlieren (denn auf sie kann ja, wie bereits gezeigt wurde nicht gewartet werden), steht der Besuch einer Sonderschule bevor. Ohne das Ziel, hier nun endlich die angesammelten Lernrückschritte aufzuholen und entstandene Wissenslücken zu füllen, und auch ohne das Ziel einer anschließenden Wiedereingliederung in die ursprüngliche Schule, könne die Sonderschule vielmehr als Endstation mit „Aufbewahrungsfunktion“ betrachtet werden – obwohl auch hier nicht auf das Leistungsprinzip verzichtet wird. (ebd. S.244)

Die durch ständige Leistungstests gesammelten Noten bilden einen Durchschnitt (bei dem Misserfolge übrigens ebenso schwer wiegen wie Erfolge), der zweimal in einem Schuljahr in Form von Zeugnissen an die Schüler_innen übergeben wird. Hier finden sie jene Gesamtnoten, von denen die Kinder wissen, dass sie irgendwie willkürlich, mehr subjektiv als objektiv und nicht selten unter Druck zustande gekommen sind und trotzdem soll diese Endnote ihre Persönlichkeit verkörpern – eine Persönlichkeit, wie die Schule sie nach ihrem Gutdünken geformt und gefördert (beziehungsweise nicht gefördert) hat. (ebd. S.246) „Denn die Noten halten nun einmal fest, wie erfolgreich der Schüler seinen Verstand in den Dienst der Anpassung an das schulisch Verlangte gestellt hat.“ (ebd. S.249)

Festzuhalten ist, dass dem Nachwuchs ja gar nicht viel mehr übrig bleibe, als sich an das bestehende System anzupassen und für sich das bestmögliche rauszuholen. Da gibt es eben Leistungsüberprüfungen, die sie zwingen in, für jeden gleich festgelegten Zeitabschnitt ein vorgegebenes Pensum des Unterrichtsstoffes wiedergeben zu können. Ob sie ein ehrliches Interesse an dem Stoff haben oder alle Zusammenhänge tatsächlich verstanden haben oder sie vielmehr nur Pseudowissen vortäuschen, dafür will und kann sich die pädagogische Lehrkraft nicht interessieren. Es genüge, wenn die Schüler_innen über die Inhalte „verfügen“, sie also kennen und vielleicht sogar auch anwenden können; „Mehr wird nicht verlangt.“ (ebd. S.250) Es gehe der Schule ja auch nicht darum, den Schüler/die Schülerin dabei zu unterstützen, sich eine eigene Meinung über den vermittelten Unterrichtsstoff zu bilden. Von Bedeutung ist, dass das System irgendwie funktioniert, die Schule also sowohl Gewinner_innen als auch Verlierer_innen hervorbringt. (ebd. S.249f.)

Zusammenfassend vertritt Huisken die Auffassung, dass das deutsche Schulsystem vielmehr daran interessiert ist den Absichten des Staates nachzukommen, als Bedingungen zu schaffen, die sich an dem Wohl und den Interessen des Kindes orientieren. Jeder Aspekt, wie Schule in Deutschland organisiert ist und wie Lehrer_innen ihre Arbeit verrichten scheint laut Huisken darauf ausgelegt, den Nachwuchs nach Gewinner_innen und Verlierer_innen zu sortieren und dem Staat dabei zu helfen eine Vorauslese für den Arbeitsmarkt zu treffen: Wer wird später Arbeitgeber_in/Führungskraft und wer Arbeitnehmer_in/Angestellte_r? Das Werkzeug mit vergleichender und sortierender Funktion nennt sich Leistungsprinzip. Schüler_innen werden rein nach ihrer erbrachten Leistung beurteilt – so lautet das offizielle Ziel der Chancengleichheit. Studien konnten jedoch zeigen, dass die Realität anders aussieht: Lehrer_innen sind nicht in der Lage Leistungen von Schüler_innen objektiv zu beurteilen. Ebenso widerspricht das Leistungsprinzip jeglichen Prinzipien realer Lernprozesse. Die Regierung weiß sehr wohl um diese Umstände, ist jedoch nicht an einem grundlegenden Wandel in der Organisation von Lern- und Bildungsprozessen interessiert. Die Stimmung in Huiskens Ausführungen ist wenig hoffnungsvoll. Die Vorliebe des Staates für die Einteilung der Gesellschaft in Verlierer_innen und Gewinner_innen, in Ober-, Mittel- und Unterschicht, in Systembefürworter und –gegner wird wohl auch in naher Zukunft weiterhin Steine in den Weg jener Menschen legen, die versuchen, sich für die Rechte der Kinder einzusetzen und eine bessere Lernkultur in deutschen Schulen zu schaffen.

5. Ein Ausblick: alternative Lern- /Schulkonzepte

Als Einstieg in dieses letzte Kapitel erscheint ein Blick auf die offiziellen Bildungsaufträge sinnvoll. Da in der Bundesrepublik jedoch nach wie vor ein, Bildung und Kultur betreffender Föderalismus herrscht, es also 16 sich unterscheidende Schulgesetze gibt und im Rahmen dieser Arbeit nicht auf jedes einzelne davon eingegangen werden kann, soll das Berliner Schulgesetz im Folgenden stellvertretend stehen. Der Fokus liegt dabei vor allem bei der Frage, welchen Auftrag die Institution Schule demnach heute erfüllen soll und welche Rolle Noten im Gesetzestext spielen.

„Auftrag der Schule ist es, alle wertvollen Anlagen der Schülerinnen und Schüler zur vollen Entfaltung zu bringen und ihnen ein Höchstmaß an Urteilskraft, gründliches Wissen und Können zu vermitteln. Ziel muss die Heranbildung von Persönlichkeiten sein, welche fähig sind, der Ideologie des Nationalsozialismus und allen anderen zur Gewaltherrschaft strebenden politischen Lehren entschieden entgegenzutreten sowie das staatliche und gesellschaftliche Leben auf der Grundlage der Demokratie, des Friedens, der Freiheit, der Menschenwürde, der Gleichstellung der Geschlechter und im Einklang mit Natur und Umwelt zu gestalten. Diese Persönlichkeiten müssen sich der Verantwortung gegenüber der Allgemeinheit bewusst sein, und ihre Haltung muss bestimmt werden von der Anerkennung der Gleichberechtigung aller Menschen, von der Achtung vor jeder ehrlichen Überzeugung und von der Anerkennung der Notwendigkeit einer fortschrittlichen Gestaltung der gesellschaftlichen Verhältnisse sowie einer friedlichen Verständigung der Völker. Dabei sollen die Antike, das Christentum und die für die Entwicklung zum Humanismus, zur Freiheit und zur Demokratie wesentlichen gesellschaftlichen Bewegungen ihren Platz finden.“

(Schulgesetz für das Land Berlin, Stand 2004, TEIL I, § 1 Auftrag der Schule)⁴

Wichtige Schlüsselbegriffe und Ziele, denen sich die Schule gegenüber dem Nachwuchs verpflichtet und verantwortlich fühlt sind demnach „ein Höchstmaß an Urteilskraft, gründliches Wissen und Können“. Doch ebenso von Bedeutung scheint dem Gesetzgeber die „Herausbildung von Persönlichkeiten“, die nach „Demokratie“, „Frieden“ und der Achtung der „Menschenwürde“ leben sowie die „Gleichstellung der Geschlechter“ anerkennen. Und genau bei diesem anspruchsvollen Ziel der Persönlichkeitsbildung, steht die Institution Schule in dem Verdacht, sich selbst zu widersprechen. Wie kann eine Einrichtung ein Ziel verfolgen nach dessen Prinzipien sie selbst nur in geringem Maße arbeitet und lebt? Wie soll ein Kind oder Jugendliche_r Urteilsfähigkeit erlangen, wenn es doch größtenteils vorgefertigte Meinungen und Wissenspakete vorgesetzt bekommt, ohne den Raum oder die Zeit darüber reflektieren und sich selbst in Bezug zum Gehörten oder Gelesenen setzen zu können. Andere urteilen über die eigene Leistung und man selbst bekommt in der Regel nicht oder nur selten die Möglichkeit, sich selbst einzuschätzen. Weiterhin meint Demokratie unter anderem die Mitbestimmung aller Beteiligten, also der Lehrer_innen, Schüler_innen, Eltern und anderen pädagogischen und auch nicht pädagogischen Mitarbeiter_innen einer Schule.

⁴ Berlin.de (2004): Schulgesetz für das Land Berlin

Tatsächlich gibt das jeweilige Ministerium den gesetzlichen Rahmen vor, aus dem sich die Schulleitung und die Lehrerschaft das für sie Passende und Sinnvollste herauspicken und im schulischen Alltag umsetzen. Einer Schule die Missachtung der Menschenwürde vorzuwerfen ginge zu weit. Doch wenn individuelle Bedürfnisse von Kindern und auch Erwachsenen übergangen werden, einzelne Schüler_innen vor der Klasse vorgeführt werden und damit psychisch gezüchtigt werden, wenn nicht die Orientierung an und Stärkung der Ressourcen zählt sondern Bestrafung und Disziplinierung mittels schlechter Zensuren an der Tagesordnung stehen, so bleibt zu fragen, inwieweit diese Organisationsmuster menschenwürdig sind. Dieser Punkt scheint vielleicht dramatisiert, jedoch wird auch die Gleichstellung der Geschlechter nicht vollends von der Schule vorgelebt. Untersuchungen zeigen, dass Mädchen und ihre Schulleistungen nach wie vor bevorzugt gefördert und bewertet werden. (Leppert 2010 S.51f.)

Etwas konkreter ertönen dagegen die Forderungen Wolfgang Klafkis, sich auf die demokratischen Prinzipien unserer Gesellschaft zu konzentrieren und mehr danach zu fragen, wie eine demokratische Schule organisiert sein sollte und weniger an die gewünschten und zum Teil auch realitätsfernen Idealcharaktere der fertigen Schüler_innen zu denken.

„...die Verantwortung vor den jungen Menschen, die Anerkennung des Eigenrechts und des eigenen Wertes jedes jungen Menschen als sich entwickelnder Person, die Aufgabe, jedem einzelnen Menschen zu seiner optimalen Entfaltung, seinen individuellen Möglichkeiten zu verhelfen, zu seiner Mündigkeit und seiner Selbstbestimmung.“

(Klafki 1989 S.26f.)

Auffallend ist die Verantwortung der Schule, die an erster Stelle pädagogischen und erzieherischen Prinzipien zu Grunde liegt. Es ist eine „spezifisch pädagogische Aufgabe“, die dem modernen und neuzeitlichen Bewusstsein Rousseaus‘ und Comenius‘ einerseits und den Reformbestrebungen zu Beginn des 20. Jahrhunderts andererseits geschuldet ist. (ebd. S.26) Klafki nennt in dem ausgewählten Text anschließend die Merkmale einer demokratischen Gesellschaft, wie die „Gleichheit der Lebens- und Bildungschancen“, „der Abbau der Herrschaft von Menschen über Menschen“ oder auch „die Freiheit, Alternativen zu gegebenen Verhältnissen zu vertreten“. (ebd. S.27) Und er fordert, dass diese demokratischen Merkmale sowohl fester Diskussionsbestandteil im Unterricht, aber ebenso Merkmale der

Einrichtung selbst auf organisatorischer Ebene sein müssten, damit Bildung entsprechend unserer aktuellen Gesellschaftsbedingungen und Ansprüche gelingen kann. Klafki unternimmt also den Versuch eine Schule zu beschreiben, die nach den von ihm genannten demokratischen Prinzipien lebt und arbeitet. So müsse eine demokratische Schule die „Erfahrungswelt“ und das „außerschulische Leben“ der Kinder zum Unterrichtsgegenstand machen. Realisiert werden könnte dies indem man Eltern und andere Experten aus den verschiedensten Berufsfeldern in die Schule einlädt und als Vermittler von (praktischem) Wissen einsetzt. Eine demokratische Schule würde stets ihre Schüler_innen zum Denken über Alternativen anregen und dabei vor allem auch die Organisation von Schule mit einer Selbstverständlichkeit und mit allen Beteiligten reflektieren und gegebenenfalls neu denken. In Hinblick auf die Thematik der hier vorliegenden Arbeit und den eben genannten Räumen für alternatives Denken wird besonders die folgende Forderung Klafkis wichtig: „In der Schule müßten Modelle angstfreien Lernens, Modelle solidarischer Hilfe im Lernprozeß, Modelle konkurrenzfreier Kooperation, Modelle rationaler Konfliktlösung, Modelle gelingender Mitbestimmung erprobt werden.“ (ebd. S.28ff.) Diese letzte Forderung wird an späterer Stelle in den pädagogischen Grundzügen Peter Petersens wiederzuentdecken sein.

So viel zu den offiziellen allgemeinen Bildungsaufträgen der Institution Schule und ihrer damit verbundenen Verantwortung gegenüber den Kindern und Jugendlichen dieser Gesellschaft. Doch bisher fehlte die Brücke zu der Praxis der Notengebung in den gesetzlich geregelten Zielvorgaben. Es stellt sich heraus, dass diese Brücke im Berliner Schulgesetz natürlich vorhanden ist, überraschenderweise jedoch keine unausweichliche Verpflichtung darstellt. Laut §58, Abschnitt III – „Lernerfolgsbeurteilung, Versetzung, Prüfungen, Anerkennungen“, muss ein (Halb-) Jahres- oder Abschlusszeugnis nicht zwingend aus Ziffernnoten bestehen: „(2) Die Schülerinnen und Schüler erhalten am Ende des Schuljahres und des Schulhalbjahres, am Ende eines Ausbildungsabschnitts oder eines Bildungsgangs und beim Verlassen der Schule ein Zeugnis, einen schriftlichen Bericht oder eine andere dem Bildungsgang entsprechende Information über die im Unterricht erbrachten Leistungen, den Stand ihrer Kompetenzentwicklung und die erreichten Abschlüsse.“ Außerdem offenbart der Gesetzestext Wahlmöglichkeiten, in welcher Form die Leistungen der Schüler_innen beurteilt werden: „(3) Die Leistungen der Schülerinnen und Schüler werden durch Noten, Punkte oder schriftliche Informationen zur Lern- und Leistungsentwicklung beurteilt.“ Demzufolge sind Ziffernnoten gesetzlich nicht die einzig akzeptierte Form der Leistungsrückmeldung. Auch *kann* eine Schule Schulleistungstests zum vergleichenden Leistungsbeurteilung einsetzen. Es bestehe jedoch kein *Muss*: „(6) Zur vergleichenden Feststellung der Lern-, Leistungs- und

Kompetenzentwicklung können die Schulen Schulleistungstests durchführen.“⁵ Theoretisch hören sich diese Interpretationen des Berliner Schulgesetzes flexibler an, als eingangs angenommen. Allerdings muss ergänzt werden, dass die Entscheidungen über die Art und Weise der Leistungsüberprüfung und -beurteilung bei höheren Instanzen, wie beispielsweise der Schulkonferenz oder Senatsverwaltung liegen. Inwieweit in diesen Gremien die Meinungen der Lehrkräfte und Schülerschaft einfließen und berücksichtigt werden, bleibt offen und daher anzuzweifeln.

Es gilt nun zu diskutieren, ob die Schulentwicklung einer Zukunft ohne oder mit Noten entgegenblicken sollte. Ursula Leppert schlägt in ihrem Buch vor, einen Blick auf die Ergebnisse der neuesten Forschung auf diesem Gebiet zu wagen. Denn diese sprechen sich zumindest deutlich gegen eine Vergabe von Noten während der Unterrichtszeit aus, damit sind wohl vor allem mündliches Abfragen zu Beginn einer Unterrichtsstunde oder auch unangekündigte, wenn auch meist nur kurze schriftliche Leistungskontrollen (auch *Exen* genannt) gemeint. Die Begründung: Die Unterrichtsphase diene der Vermittlung neuen Wissens und dessen Verarbeitung in den Köpfen der Schüler_innen. Es wäre fatal, diesen Lernprozess durch vorschnelle Abfragen und Bewerten des eigentlich noch reifenden Wissensstandes zu unterbrechen und damit zu stören. Daher wird von den entsprechenden Forschern eine klare Trennung zwischen Prüfungssituationen und Unterrichtseinheiten gefordert. Scheitern könne dieser Hinweis jedoch an der gesetzlichen Vorgabe der Ministerien, die eine zum Teil exakte Anzahl an verschiedenen Varianten der Leistungsüberprüfungen für die Bildungseinrichtungen vorgeben. Wiederum handelt es sich also um einen Konflikt zwischen pädagogischen Ansprüchen und gesetzlichen Richtlinien. (Leppert 2010 S.18) Die Beobachtungen und Meinung einer in Deutschland praktizierenden Lehrerin aus England verdeutlichen die Konsequenzen dieses Spannungsfeldes und offenbaren gleichzeitig Informationen darüber, welche Unterschiede zum britischen Schulsystem bestehen: „Die englischen Lehrer schauen den ganzen Menschen an, nicht nur die Noten. Deutsche Lehrer schauen immer auf Leistung. Das fängt hier ganz früh an, in der Grundschule. Das passiert nie in England, die Kinder so zu messen – so früh, da kann man noch nichts sagen! In England gibt’s keinen Stoff, es gibt einen Lehrplan, aber Lehrer müssen nicht zeigen, dass sie alles geschafft haben. [...] Zweimal im Jahr gibt es einen Fachtest, nur um zu zeigen, wo die Kinder stehen, nur zur Information. [...] Und was das für ein Kind bedeutet, in dieser Entwicklungsphase. Das *self-concept* entwickelt sich, alles entwickelt sich:

5 Berlin.de (2004): Schulgesetz für das Land Berlin

Wer bin ich, wie verhalte ich mich, in was für einer Gesellschaft bin ich, bin ich ok, bin ich brav, alles. [...] Man spürt hier nicht die Freude an den Kindern. [...] Alles ist sehr ernst hier.“ (ebd. S.37f.) Auch Jörg Ziegenspeck behauptet ergänzend dazu, dass aus der gegenwärtigen allgemeinbildenden Schule eine „Leistungsschule“ geworden sei, die den „Ausleseauftrag durch die Gesellschaft immer mehr an erster Stelle“ rücke. Folglich würden sich Schüler_innen in einer Aneinanderreihung ständiger Überprüfungen und Auslesesituationen wiederfinden. (Ziegenspeck 1999 S.52) Raum und Zeit zum wirklichen Lernen und Verstehen kann man dann vermutlich weniger erwarten.

Doch bedeuten all diese Informationen und Erkenntnisse, dass man die Ziffernnote abschaffen sollte?

Den Schüler_innenaussagen in Lepperts Buch zufolge scheint dieser Vorschlag auf nicht allzu große Begeisterung zu stoßen. „...nicht in unserer leistungsorientierten Gesellschaft.“ oder „Man braucht ja einen Anhaltspunkt, wo man sehen kann, wo ich gerade stehe, und Noten sind ja so ein Hilfsmittel. [...] Ich kann natürlich beurteilen, ob ich etwas kann oder nicht. Aber nur eingeschränkt und ich muss mich auch mit anderen vergleichen können.“ sind die beispielhafte Antworten von Schüler_innen auf die Frage, ob sie sich eine Schule ohne Zensuren vorstellen können. (Leppert 2010 S.36) Und auch Eltern scheinen der Vorstellung ohne Noten nicht ausschließlich positiv zugeneigt zu sein: „Man müsste [das Notensystem] grober unterteilen in drei oder vier Stufen, das genügt. Sehr gut und gut, und dann mittel und schlecht, das reicht. Ich glaube nicht, dass man auf sechs Stufen beurteilen kann. Benotung macht schon Sinn, auch für Schüler zur Orientierung. Also Noten ja, aber nicht so feinmaschig.“ (ebd. S.37) Bei diesen Positionen wird deutlich, dass die Orientierungsfunktion von Ziffernnoten in der Schule eine bedeutende Rolle spielt. Schüler_innen haben den inneren Wunsch nach Beurteilung und danach ihre Leistung im Vergleich zu ihren Mitschüler_innen zu sehen. Auch für Eltern scheint dieses Bedürfnis entscheidend für die Einschätzung ihrer Kinder in Bezug auf deren schulische Leistung. Rudolf Weiss merkt an, dass eine regelmäßige Überprüfung von Lernfortschritten für den Prozess des Lernens unabdingbar sei. „Es steht aber auch fest, dass diese Überprüfung auch auf andere Weise als durch Ziffernnoten erfolgen kann.“, betont er im nächsten Atemzug. (Weiss 1968 S.40) Beurteilung von Leistung darf sich unter keinen Umständen auf die Fehler oder Defizite konzentrieren und diese durch die Form der Rückmeldung an die Schüler_innen betonen. Ziffernnoten in Ergänzung einer verbalen Einschätzung könnten diesen Umstand berücksichtigen. Es käme dann durch die Zensur (die Mängel an Objektivität sei hier einmal ausgeblendet) zum einen

zu einer knappen Orientierungshilfe und durch die verbale (und schriftliche) Ergänzung auch zu einem Bericht über individuelle Lernfortschritte inklusive eventuellen Hinweisen zur Verbesserung. Dies könne oder müsse aber auch über tägliche Rückmeldung während des Unterrichtsgeschehens (z.B. in Form eines Lobs und zuwendender Aufmerksamkeit) praktiziert werden, so Schlag. (Schlag 2004 S.109f.)

Bevor diese Arbeit sich im aktuellen Kapitel auf zwei Lösungsvorschläge konzentriert, die zum einen auf Peter Petersen und zum anderen auf Klaus Holzkamp zurückgehen, sollen an dieser Stelle noch jene Autoren zur Sprache kommen, deren Ausführungen sich bereits durch das bisherige Schriftstück gezogen haben. Denn auch diese Wissenschaftler_innen und Pädagog_innen haben aufgrund ihrer Untersuchungen und Schlussfolgerungen Überlegungen angestellt, in welcher konkreten Form eine Verbesserung der bestehenden Lern- und Schulkultur aussehen kann. Besonders die Autoren Schlag und Leppert formulierten einige Lösungsvorschläge. Letztere schlägt vor, dass Referate, Zusammenfassungen und Berichte bevorzugt als Formen der mündlichen Leistungserhebung angewandt werden sollten, da sich Schüler_innen gezielt darauf vorbereiten können und somit die Möglichkeit bekommen, den tatsächlichen Umfang ihres Wissensstands und Könnens zu zeigen. Doch auch wenn neben diesen Vorteilen auch das oft negative Überraschungsmoment bei den Kindern und die situative Machtüberlegenheit der Lehrkraft vermindert werden, bestehe weiterhin ein zu großes Risiko der subjektiven und daher weniger gerechten Bewertung der Schüler_innenleistung. (Leppert 2010 S.16) Zudem weiß Bernhard Schlag, dass ein geeignetes Verfahren zur Leistungsfeststellung bei jedem Schüler/jeder Schülerin anders aussähe, je nachdem wie die individuellen Leistungsmöglichkeiten angemessen gezeigt werden können. (Schlag 2004 S.111) Daher rät er an, den Kindern in der Schule verschiedene Wahlmöglichkeiten an Schwierigkeitsgraden bereitzustellen. Somit könne garantiert werden, dass die Schüler_innen erstens lernen, ihr Leistungsvermögen selbst einzuschätzen (entspreche einem realistischeren Anspruchsniveau) und sich zweitens weder von außen gedrängt unter- beziehungsweise überfordern. (ebd. S.125) Weiter empfiehlt er das Ziffernzeugnis durch ein Berichtszeugnis abzulösen, also jene Praxis, die bereits in den ersten zwei Schuljahren der Grundschule umgesetzt wird auf nahezu die gesamte Schulzeit auszuweiten, da sie einen individuellen Bezugsrahmen, also das Kind und seine Persönlichkeit im Blick hat. (ebd. S.130) Jene Abschlussberichte würden sich auf Notizen regelmäßiger Verhaltensbeobachtungen und auf Ergebnisse sogenannter „diagnostischer Gespräche“ zwischen Lehrer_innen und Schüler_innen berufen. Bei der

Verhaltensbeobachtung ginge es stets auch darum, die Leistung des Kindes im jeweiligen Kontext zu beurteilen. Denn für die Erbringung einer Leistung zählen viele Faktoren der Situation hinein, wie beispielsweise der Gesundheitszustand des Kindes (und auch des beurteilenden Lehrers), eventuelle familiäre Probleme, Störfaktoren durch Mitschüler_innen etc. Darüber hinaus könnte sogar die Form der Selbstbeobachtung einen noch viel höheren Erfolg für die Motivation und Schulleistung haben, so Schlag. (ebd. S.117) Beim diagnostischen Gespräch gehe es nicht um den selektiven Charakter der Leistungsbeurteilung (wie es bei der Notenvergabe leider zu oft der Fall sei), stattdessen stehe der Lern- und gesamte Entwicklungsfortschritt im Fokus. Dabei ginge es nicht ausschließlich darum, dem Kind Beobachtungen mitzuteilen und Hinweise zur Verbesserung auf den Weg zu geben, sondern dem Schüler/der Schülerin dabei zu helfen, das eigene (Lern-) Verhalten einzuschätzen und aus eigenem Antrieb heraus auf mögliche positive Veränderungen zu stoßen. (ebd. S.114) Mit den von Leppert vorgeschlagenen „Lernentwicklungsberichten“ oder den in ihrem Buch diskutierten Wortgutachten verhält es sich ähnlich zu Schlags Lösungsalternativen. Doch ihre Berücksichtigung der Lehrer_innenperspektive zeigt das gespaltenen Verhältnisse zu diesen alternativen Bewertungsmethoden. Denn auch wenn Lehrkräfte einen Vorteil darin sehen, sich rein auf das Positive der Entwicklung der Schüler_innen konzentrieren zu können und zudem der Prozess der Beurteilung und auch der Leistungsüberprüfung für Lehrkraft wie Kind transparenter werden, so spielt der Zeitfaktor, wie so oft eine entscheidende Rolle und lässt verbale Berichtszeugnisse in einem weniger angenehmen Licht stehen. Natürlich dauert das Schreiben von Texten, in denen man die individuellen Persönlichkeiten der Kinder berücksichtigt länger, als schlichtweg einzelne willkürliche Ziffern in einen Durchschnittswert umzuwandeln, doch der Gewinn für die Lernkultur und auch für die Beziehung zwischen Pädagog_innen und Kindern in einer Schule sollte dem höhergewichtig gegenüberstehen. (Leppert 2010 S.15; S.39f.)

Was bereits bei diesen Lösungsansätzen deutlich wird, ist die Einsicht, dass es wenig Sinn macht, den Fokus allein auf die Praxis der Notengebung zu legen und sie zum einzig erklärten Feind zu machen und folglich eliminieren zu wollen. Dieses Vorhaben ziehe vermutlich nur wenig Erfolg nach sich – vorausgesetzt der angestrebte Erfolg hofft auf bessere Lern- und Leistungsbedingungen für die Kinder dieser Gesellschaft. Das System der Notenvergabe ist stets in dem übergeordneten Konzept des bestehenden Bildungssystems zu betrachten. Darin eingeflochten unterstützt es wiederum andere Prozesse, die dem Kind und seinen Rechten an der einen oder anderen Stelle widersprechen. Daher wäre es nicht allein oder vielleicht sogar überhaupt kein Erfolg, lediglich die Ziffernnote abzuschaffen, und stattdessen

Berichtszeugnisse zu vergeben. Es geht um eine Kritik an der gesamten Bildungs-/Lern-beziehungsweise Schulkultur dieser Gesellschaft. Es müsste eine Veränderung des Blickes auf Kinder und ihr natürliches Lernverhalten angestrebt werden, statt einzelne Faktoren abändern zu wollen. Aus Leistungsdruck sollte wieder Freude am Lernen, das Ausleben der Neugier werden. Ein Versuch, wie diese Veränderung gelebt werden kann präsentiert Peter Petersen in seinem pädagogischen Konzept mit Namen „Jenaplan“ aus dem Jahr 1927.

5.1 Die Jenaplan-Pädagogik

Die für diese Arbeit wichtigste Aussage innerhalb Peter Petersens pädagogischer Idee sei dieses Mal gleich vorweg präsentiert – Der Jenaplan lehnt die Praxis der Notengebung grundlegend ab (auch wenn die Vergabe von Ziffernnoten nicht absolut ausgeschlossen ist!). Aus welchen Erkenntnissen und pädagogischen Ansichten diese Entscheidung entspringt und welche Alternativen der gängigen Praxis entgegengesetzt werden, soll in diesem Abschnitt erläutert und diskutiert werden.

Die Informationen für den hier folgenden Text wurden zum einen dem „Kleinen Jena-Plan“ aus dem Jahr 1927 und zum zweiten einem Sammelband, in welchem sich verschiedene Pädagog_innen und Expert_innen dieser Thematik widmen, entnommen. Im ersten dieser beiden Werke beschreibt der deutsche Pädagoge Peter Petersen seinen Versuch, das deutsche Schulsystem zu reformieren. Und auch wenn es eben eher die Beschreibung seiner Grundideen und Umsetzungsmethoden ist und kein ‚Plan‘ im herkömmlichen Sinne, so ist es doch (mit den Worten des niederländischen Jenaplan-Pädagogen Kees Both) „ein Schulkonzept mit großem aktuellen Wert“ und „eine konsistente Antwort auf die pädagogischen Probleme unserer Zeit. (Both 2000 S.11)

Doch warum genau ist das so? Nun zum einen ist der Jenaplan in der Zeit der großen internationalen Reformbewegung, die etwa 1890 begann, um 1910 ihren Höhepunkt hatte und mit dem Erstarken des NS-Regimes endete, geboren. Neben seinen damaligen Interessenskolleg_innen Maria Montessori, Célestin Freinet und vielen anderen machte sich auch Petersen stark für ein anderes, moderneres Kindbild in Bezug auf Lernen und Bildung und damit im Verhältnis zur öffentlichen Schule. Die Idee der selbstständigen Lernarbeit der Kinder wurde in besonderem Maße vertreten. Außerdem verabschiedete er sich, wie viele andere Reformpädagog_innen auch, von der Überzeugung, dass Jahrgangsklassen, ein vorgesetzter Stundenplan oder auch die Einteilung des Unterrichtsstoffes in mehrere

voneinander getrennte Schulfächer irgendeinen Gewinn für die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen haben könnten. (Eichelberger 2000 S.20f.) Was jedoch kennzeichnend ist für die Jenaplan-Pädagogik ist der Rhythmus aus den „vier Urformen des Lernens und Sich-Bildens“. Spiel, Arbeit, Gespräch und Feier sind die „Formen des natürlichen Lernens, wie sie vor der Schulzeit allein herrschen. [Sie] sind von Beginn der Schulzeit an zu erhalten, innerlich fortzuentwickeln und auch dem, was ich [Petersen] das ‚Aufgabe-Lernen‘ nenne, dienstbar zu machen.“ (Petersen 1927 S.89) Es muss nicht notwendigerweise im Detail auf diese vier Lern- bzw. Bildungsformen eingegangen werden, weil sie größtenteils selbstbezeichnend sind. Zu erwähnen ist nur, dass sich diese Urformen im ausgeglichenen Wechsel in den sogenannten Wochenplänen der Kinder widerfinden und dass mit Arbeit hauptsächlich die Lern- oder Denkarbeit gemeint ist. (Eichelberger 2000 S.44) Körperliches Arbeiten, wie beispielsweise die Tätigkeit im Schulgarten oder das Sauberhalten der Schulwohnstube zählen aber auch dazu. (Petersen 1927 S.90) Eine weitere Besonderheit ist das Lernen in altersheterogenen Gruppen. Die sogenannte Stammgruppe gilt dabei als Bezugsgemeinschaft und verkörpert laut Petersen die „verwirklichte Idee der sozialen Vielfalt“, aus der heraus „Situationen des Helfens, des Voneinander-Lernens [und] des Rücksicht-Nehmens“ entstehen. (Eichelberger 2000 S.58) Diese Stammgruppe umfasst in der Regel 25 Kinder aus drei aufeinanderfolgenden Jahrgängen. Dabei gibt es Unter-, Mittel- und Obergruppen. Und jede Stammgruppe wird durchgängig von einer Lehrkraft betreut. Die Altersheterogenität wird durch den Umstand begründet, dass Kinder gleichen Alters nicht automatisch auch auf dem gleichen Entwicklungsstand stehen, also z.B. jedes zehnjährige Kind die exakt gleiche Anzahl englischer Vokabeln beherrscht. Altershomogene Jahrgangsklassen, wie man sie aus dem gängigen staatlichen Schulkonzept kennt, würden lediglich den bürokratischen Akt der Bildungsinstitution erleichtern. Kinder, die in altersgemischten Gruppen lernen, erreichen ebenso all ihre Lernziele, nur eben zu unterschiedlichen Zeitpunkten der individuellen Schullaufbahnen. (ebd. S.46ff.) Zusätzlich zur Lernerarbeit in den Stammgruppen, wo sich Kinder parallel verschiedenen Themen auseinandersetzen können, gibt es noch die Kurse, die Kindern die Möglichkeit gibt, sich je nach Leistungsstand und Interessenschwerpunkt in einer Gruppe zusammenzuschließen und gemeinsam einer Thematik nachzugehen. (ebd. S.43)

Wie zu Beginn dieses Abschnittes angesprochen, positioniert sich die Jenaplan-Pädagogik entschieden gegen die Vergabe von Ziffernnoten. Stattdessen werden verbale Berichte an die Kinder aber auch an die Eltern verteilt. Berichte seien schlichtweg viel aussagekräftiger als

eine einzelne Ziffer im Stande ist zu informieren. (ebd. S.51) Und auch wenn Petersens Position zur Zensurenvergabe leicht dramatisch klingen mag, so spricht er wichtige kindheitsrelevante Prinzipien an: „Die Gefahr der Zensur durch den Lehrer kann als nicht groß genug bezeichnet werden. Sofort befördert sie die Einstellung des Lernens auf den Lehrer und verdirbt die eigene Arbeitslinie des Kindes und verstört das eigene sittliche Urteil, die Sicherheit der eigenen Stimme im Kinde.“ (Petersen 1927 S.99) Auch wenn nicht explizit als solche benannt, beinhaltet diese Aussage eine Motivationsebene. Die Einstellung zum Lernen, also die Lern- und Leistungsmotivation verlagert sich von innen (intrinsische, „eigene Arbeitslinie“, „eigene Stimme“) nach außen (extrinsisch, „auf den Lehrer“). Und hierin bestehe laut Petersen die Gefahr der Notenpraxis. Er vermerkt auch, wie andere Bildungsexperten, dass Kinder aber dennoch eine Art von Beurteilung ihrer Leistungen verlangen und benötigen. Jedoch sollte die Leistung nur dann auch bewertet werden, wenn das Kind an seine Grenzen der Selbstbewertung stößt und nach einer Einschätzung von außen verlangt. (ebd. S.98) Es gilt also den Spagat zu meistern, zwischen dem richtigen Maß aus Eigen- und Fremdbewertung.

Die grundsätzliche Alternative zur Notenvergabe ist in den Jenaplan-Schulen durch Berichtzeugnisse bestimmt. Zum Schuljahresende wird von jedem Kind eine sogenannte Charakteristik angefertigt. Diese wiederum unterteilt sich in einen objektiven und subjektiven Bericht. Ersterer beinhaltet im weitesten Sinne Beobachtungen und Urteile aller Lehrer_innen des jeweiligen Kindes und ist zunächst aber nur für die Eltern zur Einsicht und Kritik beziehungsweise Ergänzung vorgesehen und nicht für die Augen des Schülers/der Schülerin bestimmt! Grund dafür ist der Wunsch nach einer intensiveren gemeinsamen Erziehungsarbeit von Pädagog_innen und Eltern, indem mit diesem Bericht und auch durch mehrere Treffen über das Schuljahr verteilt eine Übereinkunft gleicher Grundsätze gefunden wird. Denn aus einer stärkeren Zusammenarbeit zwischen Lehrer_innen und Eltern würden Widersprüche in der Erziehung minimiert und dadurch eine bessere Förderung des Kindes ermöglicht. Der objektive Bericht ist daher auch nur erfolgreich, wenn vorab eine Vertrauensbasis zu den Eltern hergestellt wurde. Der zweite Teil, also der subjektive Bericht ist dagegen für das Kind bestimmt, orientiert sich jedoch an den Inhalten des vorangegangenen objektiven Gutachtens. Dieses subjektive Feedback-Schreiben wird von dem/der Gruppenleiter_in des jeweiligen Kindes verfasst und beinhaltet alles, „was nach seiner besten Überzeugung für dieses Kind das Beste ist, was die reinste erzieherische Wirkung auszuüben imstande sein mag. So muß manches verschwiegen, anderes milder oder stärker gesagt werden als im objektiven Bericht.“ Laut Petersen käme es dadurch zu keinem Bruch des Vertrauensverhältnis‘, obwohl die

Kinder von dem objektiven Bericht und den zum Teil verschwiegenen Informationen über ihre Person wissen. (ebd. S.99ff.)

Mit dem kleinen Jenaplan und den darauffolgenden zahlreichen und ausführlicheren Werken von Peter Petersen über seine Idee und seinem Versuch einer „freien, allgemeinen Volksschule“ (ebd. S.10) legte er neben Montessori, Freinet und Co. einen bedeutenden Grundstein für eine alternative Lern- und Schulkultur, die sich von konfliktreichen und widersprüchlichen Organisationsmustern, wie den Jahrgangsklassen, den 45-Minuten-Unterrichtseinheiten oder eben auch der Praxis der Notenvergabe losgesagt hat und dies auch heute noch tut.

Natürlich existieren auch bei dieser von Petersen geschaffenen Alternative Kritikpunkte, die an dieser Stelle nicht verschwiegen werden sollen. Beispielsweise findet sich in eingängiger Literatur immer wieder der Verweis auf ein Spannungsfeld zwischen der angestrebten Gruppendynamik und der Betonung von Individualität. So beschreibt Petersen selbst ein sogenanntes „Gesetz der Gruppe: Im Rahmen darf nur geschehen, was alle gemeinsam wollen und was das Zusammenleben und die Schularbeit in Ordnung, Sitte und Schönheit allen in diesem Raume gewährleistet. [...] Einer dient dem anderen.“ (ebd. S.108) Es bleibt offen, ob hier ein hoher Anspruch an Demokratie angestrebt oder doch eher Gleichmachung der individuellen Kinderpersönlichkeiten passiert. Sicher arbeitet jede einzelne Jenaplan-Schule etwas anders und somit wäre ein Besuch einer solchen Schule für die Beurteilung dieser Problematik unausweichlich. Doch die wohl schwerwiegendste Kritik an Petersen selbst ist wohl folgende: Es kam der Verdacht unter Wissenschaftlern auf, dass der Reformpädagoge eine Kooperation mit dem NS-Regime pflegte, allerdings kann dies ebenso auf verschiedene Art und Weise dementiert werden. Eichelberger versucht den Diskurs wie folgt zu schließen: „Die Erziehungstheorie Peter Petersens [könne] keineswegs mit der nationalsozialistischen Ideologie bzw. mit faschistischen Erziehungsvorstellungen übereinstimmen, allerdings konnten bestimmte Formen dieser Reformpädagogik in einer bestimmten Phase leicht für die nationalsozialistische Erziehung vereinnahmt werden.“ (Eichelberger 2000 S.34) Sich hier für eine Wahrheit zu entscheiden, liege dieser Arbeit fremd. Nur so viel - 1940 wird Petersen der Einfluss auf die Lehrer_innen-Ausbildung entzogen. Auch gab es ein Druckverbot seiner Werke. (Eichelberger 2000 S.35).

In der darauffolgenden historischen Phase des geteilten Deutschlands, wurde seine Schule in Jena (damals zur DDR gehörend) geschlossen, da als ein „reaktionäres Überbleibsel aus der Weimarer Republik“ befunden wurde. Es sollte bis in die 1960er Jahre dauern (Petersen stirbt 1952) bis die Jenaplan-Bewegung von den Niederlanden aus beginnend wieder neu belebt und

in Europa und Deutschland verbreitet wurde. (ebd.) Die Gesellschaft für Jenaplanpädagogik in Deutschland e.V. zählt für die Bundesrepublik allein über 30 Schulen.⁶

„Mir war klar geworden, daß es um etwas ganz anderes geht, nämlich darum: Aus der Schule als Ganzem etwas Neues zu machen, d.h. das ganze Schulleben von Grund auf zu ändern.“
(Petersen 1927 S.106)

5.2 Holzkamps Theorie von defensiven und expansiven Lernprozessen

In gewisser Weise lehnen sich die folgenden Erkenntnisse des deutschen Psychologen Klaus Holzkamp an die, zu Beginn dieser Arbeit erläuterten Unterscheidung von intrinsischer und extrinsischer Motivation in Bezug auf das Lernen. Auch er unternimmt eine Unterteilung von in der Institution praktizierten Lernprozessen und nennt sie „expansives“ und „defensives Lernen“. Expansive Lernprozesse stehen in enger Verbindung zu intrinsisch motivierten Handlungen und Bildungsbestrebungen, weil es sich laut Holzkamp um etwas handelt, was aus eigenem Interesse heraus getan wird. Die Lerninhalte werden von den Schüler_innen in diesem Fall als für sie selbst bedeutend und daher als wissenswert und nützlich empfunden. (Holzkamp 1991 S.8) Doch offenbaren Holzkamps Ausführungen, dass die Realität der Schulpraxis anders aussähe. Nicht Formen expansiven Lernens, sondern sogenanntes defensives Lernen überwiege unter den Schüler_innen. Der wohl grundlegende Umstand dafür ist ein Verhalten, was in erster Linie unangenehmen Situationen und Bedrohungen auszuweichen versucht. Das beginnt bereits damit, dass die Lehrperson als letzte ausführende Kontrollinstanz in der Regel darüber entscheidet, welche Themen im Unterricht behandelt und in welcher Form sie vermittelt werden. Somit ist dem Schüler/der Schülerin kaum eine andere Wahl gelassen, als die Zufriedenstellung des Lehrers/der Lehrerin als wichtiges Handlungsmotiv anzunehmen. (ebd. S.10) In der Schule seien Kinder und Jugendlichen eher damit beschäftigt den Lernanforderungen der Lehrer_innen nachzukommen, als tatsächliche (expansive und intrinsisch motivierte) Lernprozesse zu erleben. Feste Unterrichts-Verhaltensregel (wie beispielsweise „Man darf nicht im Unterricht aufstehen.“ oder „Man muss sich vorher melden und vom Lehrer/von der Lehrerin aufgerufen werden, wenn man etwas sagen möchte.“), wie auch die Form des gesamten Frontalunterrichts, der 45-Minuten-Stunden und der nie endenden Reihe an Leistungsüberprüfungen und –bewertungen

⁶ Gesellschaft für Jenaplanpädagogik in Deutschland e.V. (o.J.): Schulen in Deutschland

zwängen Schüler_innen in ein Korsett aus Handlungsoptionen, die sie in den bekannten staatlichen Schulen zu Lernobjekten herabgestuft. (ebd. S.5) „Es ist für mich [als Schüler_in] unter bestimmten Prämissen am vernünftigsten, mögliche Nachteile oder Bedrohungen nicht nur durch bloß aktuelle Bewältigungsversuche, sondern auch durch ein gewisses Maß an Lernen abwenden zu wollen. [...] Dabei sind Ausmaß und Art eines solchen defensiven Lernens nicht primär am Lerngegenstand orientiert, sondern [...] bewältigungszentriert.“ (ebd. S.8) Schüler_innen entscheiden sich für das Vortäuschen von Wissen, da der Rahmen des Unterrichtes es nicht zulässt bestimmte Sachverhalte tatsächlich zu hinterfragen und verstehen zu können. (ebd. S.11f.)

Der Lösungsansatz liegt für Holzkamp demnach in der Überwindung des Primats defensiver Lernsituationen, also dem Abbau konfliktreicher Organisationsstrukturen einerseits und gleichzeitiger Realisierung von Veränderungen in diesen Schulstrukturen, um expansiven Lernprozessen Raum und Zeit zu geben. Es müsse unter anderem die Unterrichtskultur eine enorme Veränderung erleben, und dies könne wiederum nicht ohne eine Veränderung der Rolle von Lehrer_innen auskommen. (ebd. S.15) Holzkamp verweist auf seine kalifornische Kollegin Jean Lave, die gemeinsam mit ihren Mitarbeitern ein Konzept erarbeitete, was sich „apprenticeship“ nennt und später im deutschsprachigen Raum auch als „partizipatives Lernen“ übersetzt wird. Apprenticeship beschreibt das Lehrer-Schüler-Verhältnis als ein Verhältnis zwischen Master und Lehrling. Denn wie aus Laves Beobachtungen hervorgeht, laufen eigentliche Lernprozesse des Lebens, wie beispielsweise das Erlernen einer neuen Fähigkeit, wie beispielsweise das Stricken folgendermaßen ab: Zunächst sucht man sich eine Person, die das zu Lernende beherrscht (Master). Der Experte, wenn man so will führt das zu Lernende vor und man beobachtet aufmerksam. Im nächsten Schritt geht es darum, die Tätigkeit nachzuahmen, also an der Handlung aktiv teilzuhaben, um damit selbst über eigene Erfahrung zu lernen und abschließend in der Lage zu sein, es wiederum anderen Menschen beibringen zu können. Diese Lernprozesse sind expansiv, da auf Weiterentwicklung der Persönlichkeit und Handlungsoptionen ausgelegt. Und sie sind sachorientiert, das heißt, dass man von selbst, also aus eigenem Interesse (intrinsisch motiviert) vor einem Problem steht (Bsp.: Ich kann nicht stricken, will aber auch so schöne selbstgemachte Socken herstellen können, wie meine Freundin.) und gewillt ist, dieses zu lösen. Da man es aber in der Schule mit einer viel zu großen Zahl an Themen zu tun hat, die ein Kind oder einen Jugendlichen auf den ersten Blick nicht von selbst interessieren, kommt es auf das besondere Engagement und eben eine veränderte Aufgabe des Lehrers/der Lehrerin an. (ebd. S.16f.)

Zunächst einmal fordert Holzkamp für die Umsetzung partizipativen Lernens eine Behandlung wirklicher Probleme im Unterricht. Damit sind Herausforderungen gemeint, vor denen die Kinder stehen, wenn sie bestimmte Informationen oder eine Fähigkeit brauchen, um etwas zu lösen, woran sie wirklich interessiert sind. Nicht länger sollten „problems of performance“ (Bewältigungsprobleme) das Handeln der Schüler_innen im Unterricht bestimmen (wie vor allem das Vortäuschen von Wissen). Stattdessen müsse die Lehrperson Situationen schaffen, die wirkliche mathematische, physische, künstlerische etc. Probleme hervorrufen, und an deren Lösung die Schüler_innen und Lehrer_innen gleichermaßen interessiert und beteiligt sind. (ebd. S.17)

Der nächste nötige Veränderungsvorschlag für partizipatives Lernen schließt sich an das vorangegangene an. Um Schüler_innen nicht länger vor bloße Bewältigungsprobleme zu stellen, gehöre das ganze Konzept der Dilemmata verursachenden Handlungsregeln abgeschafft. Konkret bedeutet dies auf die Prinzipien des „Aufrufens, Abfragens, Kontrollierens, Zensierens“ zu verzichten, da diese Schüler_innen vor Schwierigkeiten stellen, die mit dem eigentlich behandelten Stoff nichts zu tun haben und somit vom tatsächlichen Lerngegenstand eher ablenken.

Auf den folgenden wichtigen Veränderungsschritt wurde bereits eingegangen, denn er behandelt die Rolle des Lehrers/der Lehrerin. Indem er/sie sich entgegen der gängigen Praxis nicht länger mit der unsinnigen Aufgabe beschäftigt in 45-Minuten getaktete Wissenspakete in die Köpfe der Schüler_innen zu trichtern, von deren Nützlichkeit die wenigsten überzeugt sind und daher größtenteils gelangweilt und nur rein körperlich anwesend sind, soll der Lehrende nicht länger lehren sondern vielmehr seine Expertise und auch seine Persönlichkeit in den Unterricht einfließen lassen. Denn diese beiden Aspekte weisen am ehesten das Potenzial auf, Engagement zu vermitteln und die Schüler_innen für das eigene Thema – im besten Fall die persönliche Leidenschaft – zu begeistern. Ziel ist das Machtgefüge zwischen Lehrer_innen und Schüler_innen zwar nicht abzuschaffen, jedoch in gewisser Weise aufzuweichen. Die Lehrperson agiert als Master und gibt den Schüler_innen die Möglichkeit, sich aktiv an einem Thema zu beteiligen, wirkliche Fragen zu stellen, die darauf abzielen, neues Wissen zu erschließen – im besten Fall gemeinsam mit der Lehrperson, denn die neue Rolle ist nicht etwa, den Allwissenden zu spielen, sondern auch zu zeigen, dass jeder Mensch Fehler machen kann und soll, um ein Leben lang dazu zu lernen. (ebd. S.17ff.) Vor allem dieser letzte Veränderungsvorschlag grenzt sich deutlich zu anderen bereits gelebten Alternativen zum gängigen Schulkonzept ab. In Schulen, die eine deutlich andere Lernkultur leben, sich also von den kontrollierenden Arrangement, wie 45-Minuten-Stunden,

Frontalunterricht und Notengebung verabschiedet haben, nimmt der Lehrer/die Lehrerin ebenso eine veränderte Rolle ein. Nur ist diese eher von Rückzug und einem rein helfenden, unterstützenden Charakter geprägt, um den Schüler_innen einen breiten Selbstständigkeitsbereich zu offenbaren und selbstständiges, wie vor allem individuelles Lernen zu zulassen. (ebd. S.19) Doch Holzkamp fordert eben nicht den Lehrer/die Lehrerin von seiner Präsenz ein Stück weit zu befreien, sondern diese in abgeänderter Form gar zu verstärken – als Master, der seine Lehrlinge dazu einlädt, sich an der Lösung für ein tatsächlich thematisches Problem zu beteiligen und auf Augenhöhe gemeinsame Lernprozesse zu leben.

Es kann folglich zusammengefasst werden, dass in der Regel der heutigen Arbeitsweise deutscher Schulen die Lehrer_innen-Interessen über denen der Schüler_innen stehen, obwohl man sich in den Bildungseinrichtungen offiziell und vordergründig für letztere Personengruppe zusammenfindet. Dies ist ein erstes Paradoxon. Das nächste besteht in der Unterrichtskultur, die falsche Lernprozesse initiiert. Junge Menschen bekommen nicht etwa die Möglichkeit expansiv-sachorientiert, also aus eigenem Interesse und im Sinne der persönlichen Sinnhaftigkeit der Themen für das spätere Leben zu lernen, sondern suchen sich defensive, also bewältigungsorientierte Lösungen. Es brauche vor allem eine veränderte Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden, die bereits damit beginnt, den Lehrer/die Lehrerin nicht länger als reine Lehrkraft zu bezeichnen, sondern im Sinne des „partizipativen Lernens“ („apprenticeship“) als Master, als Experte, der sich leidenschaftlich und mit persönlichen Gedanken in den Unterricht einbringen kann und die Schüler_innen zum Verstehen einlädt.

6. Fazit

Die Basis dieser Arbeit bildet die Institutionalisierung von Kindern beziehungsweise von Kindheit als wiederum eigenständiges gesellschaftliches Konstrukt. Dieser Prozess begann vor allem mit den Veränderungen, die die Industrialisierung im 18./19. Jahrhundert in Europa mit sich brachte. Besonders der Prozess der Scholarisierung ist für das eben diskutierte Thema von großer Bedeutung. Mit dem damit verbundenen Ausbau von Bildungseinrichtungen und

der Einführung der gesetzlichen Schulpflicht wurde sichergestellt, dass Kinder einen Großteil ihrer Lebenszeit in der Schule und weniger mit körperlicher Arbeit, in der Familie oder mit Spielen in der Freizeit verbringen. Dieser Trend setzt sich auch heute – wenn auch in modifizierter Form weiter fort, wie durch Helga Zeiher gezeigt wurde. Schulunterricht, anschließender Nachhilfeunterricht und Hausaufgaben bis zum Abend beherrschen den Alltag nicht weniger junger Menschen in Deutschland. Wenn also Kinder einen so erheblichen Teil ihrer kostbaren Zeit in oder mit der Schule verbringen müssen, so sollte sich diese Institution meiner Meinung nach mehr an den Interessen und den Bedürfnissen der Zielgruppe, also den Kindern und Jugendlichen orientieren.

Über die Themen der Motivation und deren Verbindung zum Lern- und Leistungsverhalten von Schüler_innen, sowie mit der genaueren Betrachtung der Praxis der Notengebung wollte ich dieser Frage auf den Grund gehen. Dabei galt es die Hypothesen zu bestätigen (oder auch zu widerlegen), dass weder die *richtige* Motivation als Voraussetzung für reale Bildungsprozesse im Schulalltag überwiege, noch die Vergabe von Zensuren einen nennenswerten Beitrag leisten könnte, das Lern- und Leistungsverhalten der Kinder motivierend zu verstärken. Und tatsächlich ist sich die Wissenschaft einig, dass die sogenannte intrinsische, also die freiwillige und an der Sache selbst interessierte Motivation als wertvoller und nachhaltiger zu betrachten ist als das extrinsische Motivationsverhalten, jedoch letzteres in den gängigen öffentlichen Schuleinrichtungen vorherrsche. Besonders die Schulpflicht lässt keine Freiwilligkeit zu. Daher gehe es den Lehrer_innen darum, wie sich Anreize schaffen lassen, die das Potenzial besitzen die Lernbereitschaft der Schüler_innen zu verstärken oder überhaupt erst einmal zu wecken.

Die Notengebung ist ein allgegenwärtiges Merkmal innerhalb der Organisation von Schule. Nicht selten wurde und wird diskutiert, ob Zensuren aufgrund ihrer Verknüpfung zur deutschen Schulgeschichte traditionell sind, oder doch eher einen veralteten Beigeschmack besitzen. Das Ergebnis dieser Arbeit erklärt Ziffernnoten als nicht mehr zeitgemäß und mit den neuesten Erkenntnissen der Bildungs- und Kindheitsforschung nicht länger vereinbar. Trotzdem können sich Eltern, Lehrer_innen und Schüler_innen eine Schule, die ganz ohne Noten arbeitet nur schwer vorstellen. Vor allem weil diese Alternative so schlecht mit dem bestehenden Gesellschaftssystem zu vereinbaren scheint. Daher muss man die Zensuren-Praxis auch stets im möglichst gesamten System betrachten und kritisieren. Denn das wohl kräftigste Argument gegen die Notengebung ist die damit verbundene Bürokratisierung und Ökonomisierung von Bildung sowie die für den Staat durchaus nützlichen Funktionen als Anpassungs- und Selektierungswerkzeug. Das sind natürlich starke Vorwürfe, die das Ziel der

Bildung von Kindern schattieren, doch wie steht es um Alternativen und sollte das Bildungswesen folglich wirklich auf Noten verzichten?

Peter Petersens Jenaplan setzt vielmehr auf eine gesamte Umstrukturierung der Institution Schule. Aus dem momentanen Leistungskult sollte nach seiner Ansicht eine Leistungskultur werden, die Leistung immer noch schätzt, aber im Fokus steht das Ziel, dass die Kinder eine gesunde Beziehung zur eigenen Leistung aufbauen und zu pflegen lernen.

Außerdem fordern viele Reformpädagog_innen und auch Bildungsexpert_innen, dass sich das Verhältnis zwischen Lehrer_innen und Schüler_innen verändern muss. Wolfgang Klafki beruft sich auf die demokratischen Prinzipien, die es auch in der Schule umzusetzen gilt. Damit meint er unter anderem, dass sich die Macht von Menschen über andere Menschen auflösen sollte. Klaus Holzkamp wiederum schreibt den beiden Hauptcharakteren des Unterrichtsgeschehens neue Rollen zu. Aus dem Lehrer/der Lehrerin werde ein Master und leidenschaftlicher Experte, der aber ebenso wie seine Schüler_innen, die zu praktischen Lehrlingen werden, stets dazulernen will. Partizipatives Lernen ist hier der Schlüsselbegriff.

In einer globalisierten und hochtechnisierten Welt, in der sich die Medien einen machtvollen Platz erkämpfen, sollte die Reflexion und Kritikfähigkeit definitiv zu den obersten Bildungszielen auf dem Weg zu einer *gesellschaftsfähigen* Persönlichkeit gehören. Aktuell könnte die Entwicklung und Stärkung solcher Fähigkeiten innerhalb der Schule noch deutlichen intensiviert werden. Unter anderem zählt hier auch das Training der Selbsteinschätzung dazu, wie es auch von Petersen bereits 1927 gefordert wurde.

Fehler sollten in Zukunft als Anstöße für Verbesserungen und nicht länger als Anlässe für Sanktionierung und der daraus oft folgenden gesellschaftlichen Platzierung betrachtet werden.

Worin nun aber könnte die Aufgabe der Kindheitswissenschaftler_innen bestehen?

Während des Studiums der Angewandten Kindheitswissenschaften wurden uns gewisse Werte und besondere Perspektiven vermittelt. Partizipation, Subjektorientierung, kindliche Lebenswelten und Empowerment sind nur einige solcher Begriffe, die das moderne und aktuelle Kindbild prägen (sollten). Leider ist dies noch nicht in allen Institutionen und Bereichen, in denen mit oder für Kinder gearbeitet wird oder wo sich Kinder aufhalten, umgesetzt. Die Verantwortung der Kindheitswissenschaftler_innen besteht also unter anderem darin, die Rechte und Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen anwaltschaftlich zu vertreten, wo sie selbst an ihre Grenzen stoßen. Schule ist in meinen Augen und vor allem mit Blick auf die Erkenntnisse dieser Arbeit ein solcher Ort. Das Recht auf Bildung wird natürlich realisiert.

(Wobei hier auch die Frage offenbleibt, was man genau unter Bildung versteht und welche Art von Bildung in der Schule angestrebt wird.) Doch wie steht es um das Recht auf Spiel und Freizeit oder das Recht auf Mitbestimmung in all jenen Entscheidungen, die das Kind selbst betreffen? Hier gibt es noch viel Handlungsbedarf!

Ein weiteres Fazit dieser Arbeit, ist die Forderung, dass sich die Situation und die Praxis der Leistungsüberprüfungen und deren anschließende Bewertung ändern müssen. Zwar muss man nicht zwingend auf Noten verzichten, da sie scheinbar eine gute erste Orientierung für Schüler_innen, Eltern und auch Lehrer_innen liefern. Doch gilt es diese, immer noch an objektiver Gerechtigkeit mangelnde einzelne Ziffer durch verbale Einschätzungen und Hinweise zur Verbesserung zu ergänzen. Auch wäre es eine Bereicherung für beide Seiten, wenn die Überprüfung von Leistung und Wissen verstärkt in Form von Präsentationen oder Berichten stattfindet. Diese Methode forciert das Selbstvertrauen der Schüler_innen, sie könnten sich nach ihren Interessen weiterbilden, ihre Mitschüler_innen am neuen Wissen teilhaben lassen und meist sind die, aus eigenen Recherchen stammenden Erkenntnisse ohnehin nachhaltiger.

Außerdem sollte der Druck auf Schüler_innen verringert werden, ständig das Beste leisten zu müssen. Daher muss man sich längerfristig vom dreigeteilten Schulsystem und Prinzipien, wie dem Sitzenbleiben verabschieden.

Dies sind nun viele Ideen und Forderungen und mir ist bewusst, dass solche Veränderungen Zeit und nicht selten auch Geld brauchen. Doch vor allem brauchen diese angestrebten Veränderungen Menschen, die den Mut, die Kraft und die Ausdauer aufbringen das Bestehende kritisch zu hinterfragen und die bestrebt sind Neues zu denken.

7. Quellenverzeichnis

Literatur

Both, Kees: *Der Jenaplan*. In: Eichelberger, Harald & Wilhelm, Marianne (2000): *der Jenaplan heute. eine Pädagogik für die Schule von morgen*. Innsbruck, Wien, München: Studien-Verlag. S.11-17

Brockhaus Enzyklopädie (1994): *Zensur*. Mannheim: F.A. Brockhaus GmbH. 19. Auflage. 24. Band Wek-Zz. S.501ff.

Eichelberger, Harald: *Peter Petersen und der Jenaplan*. In: Eichelberger, Harald & Wilhelm, Marianne (2000): *der Jenaplan heute. eine Pädagogik für die Schule von morgen*. Innsbruck, Wien, München: Studien-Verlag. S. 18-61

Heger, Ingrid & Höchtel, Susanne: *Beurteilen und Beraten*. In: Eichelberger, Harald & Wilhelm, Marianne (2000): *der Jenaplan heute. eine Pädagogik für die Schule von morgen*. Innsbruck, Wien, München: Studien-Verlag. S.203-213

Holzcamp, Klaus: *Lehren als Lernbehinderung?* In: *Forum Kritische Psychologie* 27 (1991). Argument-Verlag. S. 5-22

Huisken, Freerk (2001): *Erziehung im Kapitalismus. Von den Grundlügen der Pädagogik und dem unbestreitbaren Nutzen der bürgerlichen Lehranstalten*. Hamburg: VSA-Verlag. Studienausgabe der Kritik der Erziehung Bd.1 und 2. S.233-254

Klafki, Wolfgang: *Gesellschaftliche Funktionen und pädagogischer Auftrag der Schule in einer demokratischen Gesellschaft*. In: Braun, Müller & Odey (Hrsg.) (1989): *Subjektivität Vernunft Demokratie*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. S.4-33

Leppert, Ursula (2010): *Ich habe eine Eins! Und du? – Von der Notenlüge zur Praxis einer besseren Lernkultur*. München: Uni-online Press Verlag

Liebel, Manfred (2007): *Wozu Kinderrechte. Grundlagen und Perspektiven*. Weinheim und München: Juventa Verlag

Petersen, Peter (1927): *Der Kleine Jena-Plan*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. 61. Auflage

Schlag, Bernhard (2004): *Lern- und Leistungsmotivation*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften; 2. überarbeitete Auflage

van Ackeren, Isabell & Klemm, Klaus (2009): *Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 1. Auflage

Weiss, Rudolf (1968): *Leistungsbeurteilung durch Ziffernnoten*. Linz: Verlag Quirin Haslinger

Zeiger, Helga: *Ambivalenzen und Widersprüche der Institutionalisierung von Kindheit*. In: Honig, Michael-Sebastian (Hrsg.) (2009). *Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung*. Weinheim und München: Juventa Verlag. S.103-126

Ziegenspeck, Jörg (1999): *Handbuch Zensur und Zeugnis in der Schule*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt

Internetquellen

Berlin.de (2004): *Schulgesetz für das Land Berlin*. Verfügbar unter:
<http://gesetze.berlin.de/jportal/?jsessionid=8BF6FBB8EBF928964BFCB45107CD84B1.jp23?quelle=jlink&query=SchulG+BE&psml=bsbeprod.psml&max=true&aiz=true#jlr-SchulGBEpG1> letzter Zugriff: 19.02.16

BMFSFJ (2014): *Übereinkommen über die Rechte des Kindes*. Verfügbar unter:
<http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf->

Anlagen/_C3_9Cbereinkommen-_C3_BCber-die-Rechte-des-Kindes,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf letzter Zugriff: 26.01.16

Huisken, Freerk (o.J.): *Zur Person*. Verfügbar unter: <http://www.fhuisken.de/index.html> letzter Zugriff: 19.02.16

Kultusminister Konferenz (2014): *Grundstruktur des deutschen Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland*. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/doc/Dokumentation/Bildungswesen_pdfs/dt-2014.pdf letzter Zugriff: 19.02.16

Gesellschaft für Jenaplanpädagogik in Deutschland e.V. (o.J.): *Schulen in Deutschland*. Verfügbar unter: <http://www.jenaplan.eu/schulen/in-deutschland/index.html> letzter Zugriff: 19.02.16

Selbstständigkeitserklärung

Hiermit versichere ich, die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst und keine anderen Hilfsmittel als die angegeben verwendet zu haben. Insbesondere versichere ich, dass ich alle wörtlichen und sinngemäßen Übernahmen aus anderen Werken als solche kenntlich gemacht habe.

Datum, Unterschrift