

Georg Lind

Von der Leistungs- zur Lernkultur

Anmerkungen zur Resolution des Grundschulverbands zur Ziffernnoten-Beurteilung

Unabhängig von ihrer Form behindern Bewertungen durch den Lehrer das Lernen der Schüler, wenn sie mit der Prüfung von Leistungen vermischt werden, die über den weiteren Bildungs- und Berufsweg entscheiden. Die Bewertungen werden dann nämlich von Schülern als Ausdruck einer Macht wahrgenommen werden, vor der sie Angst haben müssen. Angst aber ist der Hauptfeind erfolgreichen Lernens (und der Demokratie). Der Beitrag behandelt das Dilemma von Lernen und Leistung, und wie ein Ausweg möglich ist.

Der Grundschulverband (GSV) ist mit seiner Resolution von der Ziffernnoten-Beurteilung der Schüler/-innen durch die Lehrer/-innen abgerückt. Das kann man nicht hoch genug einschätzen. Er bezieht sich in seiner Kritik an den Noten nicht nur auf die Verwendung von Ziffern, sondern auch auf den Umstand, dass die Beurteilung der Schüler sich auf den Vergleich mit den Leistungen zwischen den Schülern einer Klasse (oder eines Jahrgangs) stützen. Nicht die Vergleiche mit anderen, sondern mit den Lernzielen sollte die Grundlage für die Bewertung der Schülerleistung sein. Ob sich hierfür verbale Beurteilungen besser eignen als Ziffern, wird sich in der Praxis zeigen müssen.

Der GSV übersieht aber eine andere wichtige Kritik an der jetzigen Benotungspraxis, nämlich dass sie bei Schülern oft starke Angst auslöst, was ihr Lernen eher

bremst als fördert. Sie lösen deshalb Angst aus, weil sie weitreichende Folgen für ihre schulische und berufliche Laufbahn haben, und weil Lehrer viel Spielraum bei der Benotung haben und einige sie gar als Mittel der Disziplinierung einsetzen. Damit sind die Noten, die der Lehrer vergibt, nicht nur eine Rückmeldung über eine „Lernleistung“, sondern in den Augen der Schüler immer auch Ausdruck der Macht des Lehrers über ihr Schicksal (Lind 2014).

Kommunikation hat, wie *Watzlawik et al.* (1969) gezeigt haben, immer zwei Aspekte: einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt. Nach ihren Beobachtungen tritt in der Kommunikation der Inhaltsaspekt umso mehr zurück („Welchen Fehler habe ich gemacht?“), desto mehr der Beziehungsaspekt dominiert („Gibt er mir eine gute Bewertung?“). Rückmeldungen können für das Lernen

also nur dann eine konstruktive Rolle spielen, wenn sie beim Schüler keine Angst auslösen und nicht als Demütigung empfunden werden. Das ist dann am ehesten der Fall, wenn nicht der Lehrer sie vornimmt, sondern die Aufgaben die Bewertung richtig/falsch in sich selbst tragen bzw. der Lernende dies selbst feststellen kann, oder wenn die Bewertung von Gleichgestellten kommt, die keine Macht über die schulische und berufliche Zukunft des Schülers haben. Dies ist auch die Erklärung für die schon von Piaget gemachte Beobachtung, dass peers (Gleichgestellte) oft die effektiveren Lehrer sind. Sprinthall & Scott (1989) bestätigen durch ihre Studie, dass „Schülerdozenten“ nach einer kurzen Ausbildung Mädchen in Mathematik effektiver unterrichten können als Lehrer. Bei peers entfällt der Angstfaktor. Wie Loy (2004) zeigte, war das Abschneiden in einem gekürzten PISA-Mathe-Test deutlich negativ mit Testangst und positiv mit Selbstvertrauen und Lernfreude korreliert.

In der Resolution des GSV wird nicht dargelegt, wie das Konzept der „pädagogischen Leistungskultur“ verhindern kann, dass Lehrerurteile bei Schülern Angst erzeugen und damit ihr Lernen behindern. Mit den geforderten „gemeinsamen Aktivitäten“ wird das Kind zwar beteiligt (worunter man sich sehr Verschiedenes vorstellen kann), aber wer im Konfliktfall das Sagen hat, wird offen gelassen. Damit bietet dieser pädagogische Leistungsbegriff keinen Schutz vor einer autoritären Handhabung durch entsprechend disponierte Lehrkräfte und Bildungsadministrationen und damit letztlich auch keinen Schutz vor der das Lernen hemmenden Angst. Wird mit „Zielvereinbarungen“ wirklich dem Recht der Kinder auf selbstbestimmtes Lernen Rechnung getragen? Wer entscheidet letztlich, wenn die Lehrer und Kinder verschiedener Meinung sind? Warum muss für das Lernen überhaupt eine Zielvereinbarung geschlossen und Anforderungen formuliert werden? Eine Alternative könnte sein, dass Schüler sich, wie beim Münchner Logbuch (siehe Beitrag in diesem Heft), selbst etwas vornehmen oder Lehrer durch durchdachte Fragen und Problemstellungen zu eigener Lernaktivität animieren.

„Individuelle Lernwege“ sollen mit den Kindern „abgesprochen“ werden. Hier entsteht leicht Hybris. Selbst Lernspezialisten wissen in Wirklichkeit wenig über individuelle Lernwege. Statt sich mit der Analyse individueller Lernwege aufzuhalten, erscheint es oft sinnvoller, bei gescheiterten Lernversuchen andere Lernprozesse zu fördern, die dem Kind momentan leicht fallen, als herauszufinden versuchen, woran es lag. Ein Beispiel aus dem vom WDR dokumentierte „Offene Unterricht“ von Falko Peschel zeigt schön, wie gut Kinder mit Lernblockaden konstruktiv umgehen, wenn man ihnen eine anregende, angstfreie Lernumwelt bietet und sie ihre eigenen Wege finden lässt¹: Eine Schülerin, die sich lange dem Rechnen verweigerte, holte das Versäumte schnell auf, als sie das Rechnen für sich als wichtig entdeckte. Sie war in dieser Zeit aber nicht faul; statt zu rechnen hat

sie (im ersten Schuljahr!) am Computer ganze Romane verfasst. Niemand weiß, was die Motivation für den enormen Lernwillen war, den dieses Mädchen zeigte. Weder Lehrer noch Eltern haben es instruiert. Aber man kann annehmen, dass sie die Lust am Lernen schnell verloren hätte, wenn sie ständig mit Bewertungen konfrontiert worden wäre (Czerny 2010, Leppert 2011). *Peschel* (2003) hat in seiner Langzeitstudie gezeigt, dass die Lernleistungen von Schüler, die ihre individuellen Lernwege selbst finden durften, mindestens genauso gut waren wie die anderer Schüler. Darüber hinaus lernten diese Kinder noch Dinge, zu denen im gesteuerten Unterricht kaum Gelegenheit besteht, vor allem lernten sie, für ihr Lernen Verantwortung zu übernehmen und ihr Lernen selbst zu steuern, was vielen Schülern heute ganz abgeht.

Auch „dialogische Bewertung“ kann Angst beim Lernenden auslösen, wenn das Kind den Lehrer als Machtinstanz wahrnimmt. Falls man Schüler zum Lernen motivieren will, wäre ein Angebot von spannenden Aufgaben und Fragestellungen effektiver, die von den Kindern als machbare Herausforderung angenommen werden (mehr dazu findet man bei Kohn 1999). Wenn ich möchte, dass Kinder ihre Armkraft üben, brauche ich oft nur eine Stange oder ein Mäuerchen aufzubauen: schon nutzen die Kinder das, um ihre Armkraft zu erproben, ohne dass ich sie dazu zwingen muss. Wenn ich aber in einen „Dialog“ darüber eintrete, wer was besser gemacht hat und ob jeder Klimmzug wirklich perfekt war, werde ich feststellen, dass sich viele Kinder von dieser Übung abwenden, da ein solcher Dialog ihnen meist Misserfolgserlebnisse beschert.

„Leistung erfordert Anstrengungsbereitschaft“. Dieser Satz hätte auch einem Lehrbuch der traditionellen Pädagogik entstammen können. Nur wer Kinder nicht selbst lernen lässt, muss sich um ihre Anstrengungsbereitschaft Sorgen machen. Was *Hannelore Zehnpfennig* (1994) und *Falko Peschel* (2003) im Offenen Grundschulunterricht erleben konnten, habe ich auch bei Studierenden gefunden: Als ich die Bestimmung der Lerninhalte und auch die Lernwege in einem weiten Fachrahmen freigegeben hatte, musste ich die Lehramtsstudierenden nicht mehr motivieren; eher musste ich sie bremsen, damit sie nicht zu viel arbeiteten. Ihre Themenauswahl hätte ich als Lehrender nicht besser treffen können.

Wenn es uns ernst mit einer angstfreien „Gemeinschaft der Lernenden und Lehrenden“ (Humboldt) ist, dann sollten Fremd-Prüfungen nicht länger Teil des Unterrichts sein, sondern separat durchgeführt werden, und zwar nicht tagtäglich, sondern nur zu besonderen Anlässen (wie Abschluss- und Eingangsprüfungen). Solche Prüfungen könnten dann auch professioneller gestaltet werden und höheren Ansprüchen genügen als die Zensuren, wie sie heute vergeben werden. Wenn Lehrer nicht mehr Anwalt, Trainer, Schiedsrichter und Richter

des Kindes in einer Person sein müssen, können sich ganz auf die Gestaltung förderlicher Lernumwelten für ihre Schüler konzentrieren. Und – befreit von der Last der behördlichen Autorität – könnten sie mit ihren Schülern dann auch in einen Dialog über deren Lernleistung eintreten, ohne befürchten zu müssen, dass sie diese damit ängstigen und ihr Lernen behindern.

Ich wünsche mir, dass wir wieder mehr über Lernen reden, und weniger über Leistung. Lernen scheint in unseren Schulen ein Fremdwort geworden zu sein. Wenn ich meine Kinder frage, was sie am Vormittag in der Schule gelernt haben, bekomme ich einen erstaunten Blick. Allenfalls können sie sich erinnern, welche Lehrer sie hatten, aber oft noch nicht einmal welches Fach. Fragen danach, was besonders interessant war, kann ich mir sparen. Frage ich aber nach Noten, dann bekomme ich genaueste Informationen bis hinter das Komma darüber, wer welche Beurteilungen durch die Lehrer bekommen hat, also welche Schüler mehr geschätzt werden und welche weniger. Das ist natürlich keine Erfindung der Kinder, sondern das Produkt der real existierenden „Leistungskultur“ an den Schulen. Lernen kommt nur noch in Verbindung mit dem Urteil der Lehrperson vor, wie zufrieden er oder sie mit den Schülern ist, nicht aber wie gut diese das durchgenommene Wissen verstehen, anwenden und verantworten können.

Aus diesen Überlegungen folgen drei Empfehlungen für Schule und Lehrerbildung:

- (1) Um die Lernkultur an den Schulen zu fördern, muss das Recht des Kindes auf eigene Lebens- und Lernziele anerkannt werden, und sein Recht, sich danach selbst zu bewerten. Dieses Recht sollten sie mit niemandem aushandeln müssen. Lehrer können und sollen sie aber beim Erreichen und bei der Überprüfung ihrer Lernziele unterstützen (Leppert 2001, 2014). Solange Lehrer benoten müssen, sollten sie diese auf das vorgeschriebene Minimum begrenzen. Seine Bewertungen sind unter den jetzigen Bedingungen für das Lernen der Schüler abträglich, ohne dass sie die ihnen zugeordneten Funktionen wirklich erfüllen können. Dies kann sich erst ändern, wenn diese Funktionen an externe Prüfungen delegiert werden.
- (2) Damit Lehrer die ursprüngliche Lernfreude von Schülern erhalten und ihre fachlichen und überfachlichen Grundfertigkeiten wirksam fördern können, müssen sie selbst entsprechend ausgebildet werden. Auch sie sollten weniger durch ständige Bewertungen und Zwang zum Lernen gebracht werden, sondern durch ein anregendes Studium, in denen ihnen ihr „Handwerk“ gezeigt wird. Lehrer sollten auch gezeigt bekommen, wie sie ihre Lehrkompetenz durch kollegiale Beratung und durch objektive Wirksamkeitskontrollen selbst überprüfen können (Lind 2011). Um gegen Betrug immun zu sein, müssen diese Kontrollen anonym und nicht an Sankti-

onen gebunden sein; vgl. http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/evaluation/itse_home.htm.

- (3) Bewertungen müssen sein, damit niemandem Verantwortung übertragen wird, der nicht die dafür erforderlichen Fähigkeiten hat. Wer Auto fahren will, muss eine Führerscheinprüfung ablegen. Wer als Lehrer arbeiten möchte, muss seine Lehrkompetenz nachweisen. Hierfür sind aber sorgfältig durchgeführte Prüfungen notwendig, die strengen Anforderungen genügen. Mündliche und schriftliche Leistungsbewertungen, wie sie heute in Schule und Studium praktiziert werden, können das nicht leisten. Das wird durch viele Studien hinlänglich belegt.

Fazit: Es mag paradox klingen, aber nach allem, was wir über Lernen wissen, führt der Fokus auf Leistung zu weniger Leistung als der Fokus auf Lernen. Das ist keine neue Erkenntnis. So stellte schon *Albert Einstein* (1950), der gewiss eine große Lebensleistung vollbracht hat, fest: „Für mich ist es das Schlimmste für eine Schule, wenn sie mit Methoden der Angst, des Zwangs und der künstlichen Autorität arbeitet. Eine solche Behandlung zerstört die gesunden Gefühle, die Ernsthaftigkeit und das Selbstvertrauen der Lernenden. Sie produziert ein unterwürfiges Subjekt.“ (S. 33, meine Übers.) Auch der renommierte Pädagoge und Entwicklungspsychologe *Jean Piaget* stellte fest: „Obwohl man sich heute [1948 !] über die negative Rolle der [Noten] völlig im Klaren ist, stört dieser Fluch unseres Schulwesens (der Ausdruck ist nicht zu stark) die normalen Beziehungen zwischen Lehrer und Schüler doch nach wie vor auf allen Stufen und nimmt beiden mit der Freude an der Arbeit oft auch das gegenseitige Vertrauen.“ (S. 27). Viele Lehrer und Eltern wissen das. Es ist aber notwendig, dass diese Erkenntnisse in unseren Schulen und in der Lehrerbildung konsequenter umgesetzt werden. Das wird nicht einfach sein, weil man Gewohnheiten ungerne aufgibt, auch wenn sie sich längst als falsch erwiesen haben.

Anmerkung

¹ <https://www.youtube.com/watch?v=Y3nR8op9hNg>

Literatur

- Czerny, S.: Was wir unseren Kindern in der Schule antun ... und wie wir das ändern können. München 2010.
- Einstein, A.: On education. My later years. New York 1950.
- Kohn, A.: Punished by rewards. The trouble with gold stars, incentive plans, A's, praise, and other bribes. [Bestraft durch Belohnungen. Der Ärger mit Preisen, Belobigungen und anderen Bestechungen.] Boston 1999.
- Leppert, U.: Notenfrei und inklusiv. Kritische Gedanken zur Leistungsschule. In: Grundschule Jg. 2011, H. 4, S. 42f.
- Leppert, U.: Feedback-Kultur in einer Schule für alle – motivieren statt bewerten. In: Humane Schule 40 (2014), Dez.-Heft, S. 5f.

Lind, G.: Verbesserung des Unterrichts durch Selbstevaluation. Ein Plädoyer für unverzerrte Evidenz. In: Bellmann J./Müller, T. (Hrsg.): Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik. Wiesbaden 2011, S. 173-195.

Lind, G.: Die Notenpraxis ist nicht demokratie-konform. In: Humane Schule 40 (2014), Dez.-Heft, S. 4f.

Loy, M.: Mögliche Ursachen der schichtbedingten Unterschiede bei PISA-2000. Diplomarbeit im Fachbereich Psychologie, Universität Konstanz 2004.

Peschel, F.: Offener Unterricht – Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept in der Evaluation. Hohengehren 2003.

Piaget, J.: Das Recht auf Erziehung und die Zukunft unseres Bildungssystems. München 1948/1974.

Sprinthall, N. A./Scott, J. R.: Promoting psychological development, math achievement, and success attribution of female students through deliberate psychological education. In: Journal of Counseling Psychology 36 (1989), S. 440-446.

Watzlawik, P./Beavin, J. H./Jackson, D. D.: Menschliche Kommunikation – Formen, Störungen, Paradoxien. Bern 1969.

Zehnpfennig, H. u. H.: Offener Unterricht, aktiv-entdeckendes Lernen und Mathematik in der Grundschule. In: Grundschulunterricht 41 (1994), H. 1, S. 20-22.