

GRUNDSCHULE

Die Not mit den Noten

Studien zeigen, Noten sind nicht informativ, objektiv, vergleichbar, verlässlich oder gar fair. Kinder kommen schon mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen in die Schule, so dass vergleichende Beurteilungen demotivierend sind. Um Kinder gezielt herauszufordern und unterstützen zu können, sind Lernbeobachtung und dialogische Leistungsbeurteilung notwendig.

Es ist inzwischen mehr als 40 Jahre her, dass Karlheinz Ingenkamp seinen Sammelband „Die Fragwürdigkeit der Zensur Umgebung“ (1971) veröffentlicht hat. Bis 1995 ist er in neun Auflagen erschienen. In der Folge gab es zwar einige Versuche mit Berichtszeugnissen und zeitweise wurde in Grundschulen auf Ziffernoten bis Klasse 4 verzichtet, aber andernorts wurden die Bestimmungen sogar wieder verschärft. Aus diesem Grund hat der Grundschulverband die Arbeitsgruppe Primarstufe vor fast zehn Jahren erneut

mit einer Expertise beauftragt, die 2006 unter dem Titel „Sind Noten nötig und nützlich?“ vorgelegt wurde. Die Ergebnisse decken sich mit denen von Ingenkamp: Wie vielfältige Studien zeigen, sind Noten entgegen den oft unterstellten Ansprüchen

- nicht valide: in eine Beurteilung gehen immer fachfremde Merkmale mit ein;
- nicht objektiv: dieselbe Leistung wird von verschiedenen Lehrpersonen sehr unterschiedlich beurteilt;
- nicht verlässlich: dieselbe Leistung wird von denselben Lehrer/innen zu verschiedenen Zeitpunkten unterschiedlich bewertet;

„Lehrer/innen und Eltern, die eigene Erfahrungen mit alternativen Beurteilungsformen haben, stehen dem Verzicht auf Noten deutlich positiver gegenüber als die immer noch skeptische Mehrheit der Bevölkerung.“

- nicht vergleichbar: für dieselbe Leistung werden in verschiedenen Klassen je nach deren Niveau unterschiedliche Noten vergeben;

- nicht informativ: differenzierte Leistungsprofile schrumpfen auf eine pauschale Ziffer.

Insofern ist die oft beschworene Erwartung, durch Noten wisse man, wo ein Kind stehe, eine Schimäre. Erst recht gilt das für die Prognose der weiteren Schullaufbahn. Tests können diese Probleme nur zum Teil verringern, haben

sie doch durch die Standardisierung der Aufgaben sowie ihrer Auswertung und durch die nur punktuellen Erhebungen andere Schwächen. Insofern kommt man um das fachliche Urteil von Personen nicht herum. Dessen Grenzen können in Verbalgutachten am ehesten sichtbar und damit diskutierbar gemacht werden.

Aus den internationalen Ländervergleichen, wie auch aus Schulversuchen in Deutschland, konnte der Grundschulverband berichten:

- Der Verzicht auf Noten bringt keinen Leistungsabfall mit sich.
- Lehrer/innen und Eltern, die eigene Erfahrungen mit alter-



nativen Beurteilungsformen haben, stehen dem Verzicht auf Noten deutlich positiver gegenüber als die immer noch skeptische Mehrheit der Bevölkerung.

- Einziger Grund für das Beibehalten der Noten in der Grundschule: der teilweise noch bestehende Selektionszwang nach Klasse 4, der ein vergleichendes Ranking fordert. Pädagogisch stellt vor allem die vergleichende Perspektive („soziale Bezugsnorm“) ein Problem dar. Schon 1968 hatte die Kultusministerkonferenz (KMK) gefordert, Leistungen mit Bezug auf die Lernziele zu bewerten („kriteriale Bezugsnorm“). Überdies verlangen die Richtlinien für die Grundschule in vielen Bundesländern, den individuellen Lernfortschritt in die Beurteilung einzubeziehen. Die Praxis aber sieht anders aus.

Noten sind angesichts der großen Heterogenität der Voraussetzungen am Schulanfang auch nicht fair. Nimmt man den durchschnittlichen Altersstand, dann liegen Schulanfänger/innen drei bis vier Entwicklungsjahre auseinander (Largo 2009). Der eine hat in der Sozialkompetenz erheblichen Nachholbedarf, die andere ist in ihren Erfahrungen mit Schrift den anderen weit voraus, ein drittes Kind kennt

und ihre höhere Sichtbarkeit erschwert ein Ausweichen vor dem Anspruch, „jedem das Seine“ statt „allen dasselbe“ zu ermöglichen.

Gleichzeitig ist die Kritik ernst zu nehmen, die an Verbalgutachten und Entwicklungsberichten geübt wird: dass sie bloße

Umschreibungen von Noten und dass die Formulierungen für Eltern und Kinder oft nicht verständlich seien oder Schwächen schön geredet würden.

Jede/r kann etwas:

Dritte Klasse, Dorfschule, Mitte der fünfziger Jahre: „Wie heißt der Spaßmacher im Zirkus?“, fragt Herr Dehmlow, unser neuer Lehrer, der uns bis zum Ende der vierten Klasse begleiten sollte. Volker sagt: „Klaun“. Ich, Leserte, spreche es so aus: „Klowen“. Unser Lehrer kommentiert nicht. Wir sollen beides an die Tafel schreiben. Volker schreibt konsequent: Klaun. Ich: Clown. Herr Dehmlow lobt uns beide. „Sehr gut. Von Volker haben wir gelernt, wie die Engländer das Wort aussprechen, und C-l-o-w-n schreiben sie es.“ Eines von vielen Beispielen dafür, wie Herr Dehmlow es immer schaffte, den Schülern Selbstbewusstsein zu geben und flexibel auf sie einzugehen.“

Hajek 2013

Eckpunkte für die Leistungsbewertung in einer inklusiven Schule

Ausgangspunkt für die folgenden Überlegungen sind fünf Thesen:

1. Angesichts der großen Unterschiede in den Lernvoraussetzungen ist es eine Illusion, gleiche Ziele für alle zu demselben Zeitpunkt erreichen zu wollen.

noch keine Zahlen. Die notwendige Öffnung des Unterrichts muss Konsequenzen haben auch für die Lernbeobachtung und Leistungsbewertung. Das galt schon immer, aber in der „inklusiven Schule“ streuen die Unterschiede noch breiter –

Dies gilt noch mehr in der inklusiven Schule.

2. Statt eines gleichschrittigen Unterrichts sollte jedes Kind „seinen nächsten Schritt“ auf die gemeinsamen Ziele hin machen können. Deren Erreichen kann in Form von Zer-



links: Eine kontinuierliche Verständigung über Schwierigkeiten, ihre Ursachen und hilfreiche nächste Schritte mit Lerngesprächen sind wichtig.

unten: Beispiel für einen Mathepass (Abb.1)

Zählen
Du kannst zählen bis
Zahlen
Du kannst Zahlen lesen und schreiben bis
Du kannst Zahlen vergleichen und nach der Größe ordnen (<, >, =)
Ziffern und Zeichen
Du kannst die folgenden Ziffern und Zeichen richtig schreiben:
Geometrie
<input type="checkbox"/> Du kannst links und rechts unterscheiden. <input type="checkbox"/> Du kannst Muster zeichnen. (√ " O) <input type="checkbox"/> Du kannst mit Formen bauen und legen.

Addition und Subtraktion (+, -)
Du kannst solche Aufgaben rechnen:
1 $7 + 2$ 1 $9 - 4$ 2 $14 + 4$ 2 $20 - 3$ 3 $9 + 6$ 3 $14 - 5$ 4 $7 + \square = 10$ 4 $\square - 8 = 5$
Du kannst geschickt rechnen:
<input type="checkbox"/> $4 + 3 = 3 + 4$ <input type="checkbox"/> $5 + 3 + 5 = 5 + 5 + 3$
Geld
<input type="checkbox"/> Du kennst Geldscheine und Münzen. <input type="checkbox"/> Du kannst Geld wechseln. <input type="checkbox"/> Du kannst Geldbeträge vergleichen.

tifikaten zu verschiedenen Zeitpunkten nachgewiesen werden. Eine solche Modularisierung praktizieren bereits viele Grundschulen (und auch einige Sekundarschulen, siehe: www.blickueberdenzaun.de) erfolgreich.

3. Insofern geht auch der Vorwurf fehl, ohne Selektion (z. B. Sitzenbleiben) würden Abschlüsse wie mittlere Reife oder Abitur entwertet oder gar „verschenkt“. Ihre Anforderungen sind klar definiert und werden teilweise sogar durch externe Prüfungen gesichert. Wer sie nicht erfüllt, verlässt die Schule mit den erworbenen Teilzertifikaten als Leistungsausweis.

4. Statt einer Selektion am Ende der Schuljahre ist eine begleitende Lernbeobachtung innerhalb der Lerngruppe nötig, die in individuelle Herausforderungen, Anregungen und Hilfen mündet. Zumal eine Prognose der zukünftigen Entwicklung sehr unzuverlässig ist und damit eine Gruppenbildung nach Leistung keinen Erfolg verspricht.

5. Eine Homogenisierung von Lerngruppen nach Leistung ist nicht nur eine Illusion. Sie hat sich auch nicht als lernförderlich erwiesen. Neben der Lehrperson bestimmen die Anregungen aus der Gruppe und damit ihre Zusammensetzung das Lernmilieu.

Was bedeutet das konkret für den Unterricht und vor allem für die Lernbeobachtung und Leistungsbeurteilung?

Klarheit über die Ziele

Schon in den 1980er Jahren hatte Marion Bergk (1995) die Idee entwickelt, die Ziele und Inhalte von Lehrplänen in eine für Kinder verständliche Sprache zu übersetzen. Die von ihr konkret erprobten Beispiele gewinnen aktuell wieder Bedeutung. Denn im Rahmen eines offenen Unterrichts bestimmen die Schüler/innen die Schwerpunkte ihrer Arbeit mit und erarbeiten sie teilweise nebeneinander an unterschiedlichen Aufgaben. Eine konkrete Form sind „Lernlandkarten“, auf denen die Kinder aus einer Vorlage ausgeschnittene Lernziele in eine selbst gewählte Abfolge bringen (vgl. Abb. 2 auf der nächsten Seite).

Öffnung des Unterrichts bedeutet also nicht „jeder macht, wozu er gerade lustig ist“, wie verbreitete Vorurteile lauten. Aber die verbindlichen Ziele können in unterschiedlicher Abfolge und zu verschiedenen Zeitpunkten erreicht werden. Dies erfordert eine Modularisierung der Lerneinheiten und der Dokumentation des Lernfortschritts (Abb. 1).

Absprache der Lernwege

Eine Individualisierung des Lernens erfordert aber nicht nur, dass das Erreichen der Ziele flexibilisiert wird. Auch die Aufgaben bzw. Aktivitäten, über die sie erreicht wer-



Abb. 2: Lernlandkarte

Umgang mit Texten	
Ich lese gerne.	
Ich lese viel, auch zu Hause.	
Was ich lese kann ich verstehen und erzählen.	
Ich nütze Bücher um mir Informationen zu besch	
Ich kann schriftliche Arbeitsanweisungen verstell danach handeln.	
Ich kann Gedichte auswendig lernen.	
Ich kann Gedichte betont vortragen.	
Ich kann Stichworte aus einem Text aufschreibe	
Ich kann Texte markieren.	
Ich kann bei einem Buch den Autor, Verlag, Titel benennen.	
Ich kann den Inhalt eines Buches mündlich nache	
Ich kann den Inhalt eines Buches schriftlich	

Abb. 3: Fragebogen zur Selbsteinschätzung

den, können sich unterscheiden. Die übliche Differenzierung „von oben“ schafft zwar (begrenzte) Freiräume durch Wochenpläne, in denen Kindergruppen Aufgaben unterschiedlicher Schwierigkeit zugewiesen bekommen. Dem-

Dokumentation des Könnens – und seiner Entwicklung
 Prüfungsaufgaben können so gestellt werden, dass ein bestimmter Anteil der Schüler/innen scheitern muss. Alle auf Vergleich und Selektion hin orientierten Formen der

Leistungsbeurteilung folgen diesem Prinzip: Entweder wird die Aufgabenschwierigkeit erhöht oder es werden selbst kleinste Unterschiede gespreizt, damit das Notenspektrum ausgeschöpft werden kann. Anders offene Aufgaben, in denen die Kinder aufgefordert werden zu zeigen, was sie können, z. B. „Schreibe 15 Wörter auf, die du in der letzten Zeit geübt hast und von denen du jetzt weißt, wie man sie schreibt“ oder „Erfinde 5 Textaufgaben zum kleinen 1x1“. Für Schulanfänger kann dies ein „Buchstabenheft“ sein, in dem die Kinder typografische Varianten des „Buchstabens der Woche“, entsprechende Anlautbilder und Wörter mit diesem Buchstaben sammeln können (vgl. Abb. 4).

Werden solche Aufgaben mehrfach gestellt, ermöglichen sie, auch die Entwicklung des Könnens zu erfassen. Leistung wird damit als individueller Fortschritt auf gemeinsame Ziele hin – und nicht als vergleichende Bewertung (trotz unterschiedlicher Voraussetzungen) verstanden und gewürdigt.

(Nur) das Können öffentlich machen:

Ich beobachtete einen Studenten bei einer Rechenstunde. Er stellte den Kindern Aufgaben, die im Kopf zu lösen waren und ging dabei durch die Bankreihen. Dabei achtete er auf die Kinder, die sich meldeten und ließ sich von ihnen die Lösung ins Ohr flüstern. Nachdem alle Kinder, die sich gemeldet hatten, auch berücksichtigt worden waren, ließ er zunächst die Aufgabe wiederholen und rief danach gezielt bestimmte Kinder auf, die Lösung zu sagen und zu wiederholen. Es waren immer richtige Lösungen, und sie wurden auch und gerade von den leistungsschwachen Kindern eingebracht.

Für diese als schwächer geltenden Kinder mag es ein besonders wohlthuendes Erlebnis gewesen sein, mit richtigen Lösungen identifiziert zu werden und hierfür Anerkennung zu erhalten – so wie für alle anderen auch. Durch die Wiederholungen der richtigen Lösungen im Zusammenhang mit der erneut vorgegebenen Aufgabenstellung ergaben sich auch Lerngelegenheit für diejenigen Kinder, die die Aufgabe falsch oder gar nicht gelöst hatten, ohne dass sie dabei negativ vor der Klasse auffielen oder gar bloßgestellt wurden. Gleichwohl war es aber dem Lehrer möglich, solche Schwierigkeiten zu erkennen, um sich für das nächste Mal gezielte Hilfen und Erleichterungen zu überlegen. Keinesfalls war also die Unterrichtssituation für irgendwelche Kinder, die bestimmte Schwierigkeiten hatten, beängstigend. Ihre Schwierigkeiten wurden zwar von dem Lehrer erkannt, fielen aber ansonsten nicht auf.

Kornmann 2011

gegenüber eröffnet eine Individualisierung „von unten“ wesentlich mehr Wahlmöglichkeiten und damit Chancen für ein Anknüpfen an persönlichen Erfahrungen und für deren Erweiterung (vgl. Abb. 5).

Im Sachunterricht sind es Referate oder Plakate, die den Ertrag der individuellen Arbeit sichtbar machen. In den musisch-ästhetischen Fächern sind es Portfolios oder Aufführungen, über die das Können öffentlich gemacht wird. Wichtig ist in



Abb. 4: Buchstabenheft

Woche vom _____ bis _____		Name: <i>Niki</i>		D
Ich nehme mir für diese Woche vor:				
	begonnen	Titel der Arbeit	fertig	
Freies Schreiben: <i>Geschichte weiterschreiben</i>	✓	<i>Wenn willst Du Dich für eine Schreibkonferenz anmelden?</i> <i>Freitag</i>		
Lesen: <i>Ronja Räubertochter</i>	✓	<i>Denke daran, Dein Lesetagebuch weiterzuführen</i>		
Rechnen: <i>Ich übe: 1x7, 1x8, 1x9</i>	✓	<i>Apoll, Petra und Anna lösen das gleiche</i>		X X
Rechtschreibung: <i>Wortlistenübung</i>	✓			X
Vortrag halten: <i>Fledermause</i>		<i>Schaffst Du es bis Montag im 2. Wochen?</i>		
Gedicht lernen: <i>Herbstvögel</i>		<i>Das Gedicht liest noch im nächsten Gedichtbuch</i>		X
Sonstiges: <i>Drachen bauen</i>		<i>Frage Marc, der weiß, wo Du das Material findest</i>		

Foto: Brügelmann

Foto: Brügelmann

Abb. 5: Individualisierter Wochenplan.

allen diesen Fällen, dass mit den Kindern vorweg die Kriterien erarbeitet werden, anhand derer das Publikum hinterher Rückmeldungen zu gelungenen und weniger guten Aspekten der Präsentation gibt.

Dialogische Bewertung

In der Selbsteinschätzung sicherer zu werden ist eine zentrale Entwicklungsaufgabe für Kinder und Jugendliche. Diese Fähigkeit ist nicht mit einem bestimmten Alter gegeben, sie muss von Anfang an Teil des selbstverantwortlichen Lernens sein: in Auseinandersetzung zwischen Selbst- und Fremdblick (vgl. Abb. 3). Diese beginnt mit Partnergesprächen, z. B. in Schreibkonferenzen, sie setzt sich fort im Kreis mit dem Austausch über Vor- und Nachteile verschiedener Lösungsstrategien (z. B. bei der Addition großer Zahlen) und Lernstrategien (z. B. für das Üben merkwürdiger Wörter) und sie wird verbindlich in Wochenplanung bzw. persönlichen „Sprechstunden“ mit der Lehrerin sowie mit den halbjährlichen Zielvereinbarungen zwischen Kind, Eltern und Lehrperson.

Zentral für das Gelingen eines inklusiven Unterrichts: Lernbeobachtung und Leistungsbeurteilung erschöpfen sich nicht in (technisch immer feineren und damit auch aufwändigeren) Lernzielkontrollen. Vorrang hat der Ertrag für die weitere Lernplanung. Dazu gehören Lerngespräche, also eine kontinuierliche Verständigung über Schwierigkeiten, ihre Ursachen und hilfreiche nächste Schritte. In seinen Materialien zur „Pädagogischen Leistungskultur“ (Bartnitzky u.a. 2005ff.) hat der Grundschulverband zu allen Lernbereichen und Jahrgangsstufen eine Fülle von Hilfen für entsprechende Aktivitäten gesammelt – ergänzt durch ökonomische Deutungshilfen und Dokumentationsformen. ■

Literaturhinweise:

Arbeitsgruppe Primarstufe (2006): Sind Noten nützlich und nötig? Grundschulverband e.V.: Frankfurt. www2.agprim.uni-siegen.de/notengutachten.htm

Bartnitzky, H., u. a. (Hrsg.): Pädagogische Leistungskultur. Beiträge zur Reform der Grundschule. Bde. 119, 121, 124. Grundschulverband: Frankfurt. Bd. 119 (2005): Materialien für Klasse 1/2 (Deutsch, Mathematik, Sachunterricht); Bd. 121 (2006): Materialien für Klasse 3/4 (Deutsch, Mathematik, Sachunterricht); Bd. 124 (2007): Ästhetik, Sport, Englisch - Arbeits-/Sozialverhalten

Bergk, M. (1995): Ein Lehrplan, den Kinder selbst lesen können. In: Brügelmann/Balhorn (1995, 115-123; Nachdruck aus: Balhorn/Brügelmann 1987, 32-39).

Brügelmann, H./Balhorn, H. (Hrsg.) (1995): Schriftwelten im Klassenzimmer. Ideen und Erfahrungen aus der Praxis. „Auswahlband Praxis“ der DGLS-Jahrbücher 1-5 Libelle: CH-Lengwil.

Brügelmann, H./Brinkmann, E. (1998): Die Schrift erfinden – Beobachtungshilfen und methodische Ideen für einen offenen Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben. Libelle: CH-Lengwil.

Hajek, B. (2013): Von Klauns und Clowns. In: Die Zeit. Nr. 29 11.7.2013

Ingenkamp, K. (Hrsg.) (1971): Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Beltz: Weinheim/Basel

KMK (1968): Erläuterung der Notenstufen bei Schulzeugnissen und Einzelergebnissen in staatlichen Prüfungszeugnissen. Kultusministerkonferenz: Bonn.

Kornmann, R. (2011): Unterrichtspraktische Impulse für Inklusion. Ms. für einen Vortrag auf der Teilpersonalversammlung des Staatlichen Schulamts Mannheim am 29. 03. 2011 in Mosbach.

Largo, R. (2009): Schülerjahre. Piper: München.



Dr. Hans Brügelmann

war bis 2012 Professor für Grundschulpädagogik und -didaktik an der Uni Siegen. Er ist Vorstandsmitglied des Grundschulverbands Baden-Württemberg.