

Susanne Thurn:

Lernen, Leistung, Zeugnisse - eine Schule (fast) ohne Noten

«Ich vergleiche nie ein Kind mit einem anderen, sondern immer nur mit ihm selber» heißt der hohe Anspruch, den Pestalozzi bereits 1790 an sich stellt - und an diejenigen, die sich aufgemacht haben, eine Schule (fast) ohne Noten zu erproben. In der Laborschule wachsen Kinder und Jugendliche ohne Noten auf - wie sieht das aus? Was wird ihnen damit angetan? fragen die Kritiker, die überzeugt davon sind: «Ohne Noten geht es nicht!» Geht es denn mit Noten? Bereiten sie besser auf eine Zukunft vor, die neue und andere Fähigkeiten von denjenigen erwartet, die sie zu gestalten haben werden? Es geht auch ohne Noten: die Erfahrungen und Einsichten der Laborschule können vielleicht reformwilligen Pädagoginnen und Pädagogen Anregungen geben und Mut machen.

Aufwachsen ohne Noten

Sophia wurde in die Laborschule aufgenommen, als sie fünf Jahre alt war. Nach ihrem ersten Schuljahr erhält sie von ihrer Lehrerin einen ausführlichen Brief, der ihr und ihren Eltern spiegelt, was sie in diesem ersten Jahr zusammen mit und in ihrer Gruppe erlebt hat, welche gemeinsamen Unternehmungen es gab, welche Höhepunkte wie Ausflüge und Feste, welche besonderen Unterrichtsvorhaben und welche alltäglichen Rituale das Jahr bestimmten. Dieser erste Brief an sie beschreibt vor allem, wie Sophia mit den neuen sozialen Herausforderungen fertig geworden ist, wie sie sich in die Schule und die Gruppe eingefunden hat, wie ihr der Übergang von der Familie und vielleicht dem Kindergarten in die jahrgangsübergreifende Gruppe der Eingangsstufe gelungen ist. In den kommenden beiden Jahren der Eingangsstufe erweitert sich der Brief ihrer Lehrerin an sie in dem Maße, in dem auch die Herausforderungen an sie wachsen. Hat Sophia gelernt, auf andere Rücksicht zu nehmen, ohne sich zu verstellen? Kann sie anderen helfen, ohne dabei Überlegenheit auszuspielen? Kann sie sich helfen lassen, vielleicht sogar von einem jüngeren Kind, das etwas kann, was sie noch lernen möchte? Wird sie damit fertig, daß andere so ganz anders sind als sie: anders aussehen, anders spielen, toben, sprechen, nachdenken, schreiben? Ist sie in der Lage, mit anderen Kindern zusammenzuarbeiten, Erfolge gemeinsam

zu genießen, Mißerfolge gemeinsam zu ertragen? Die Lernangebote, Arbeitsvorhaben, Projektthemen spielen eine zunehmende Rolle: Wie liest, rechnet, schreibt, zeichnet, mißt, beobachtet und notiert Sophia, wie versorgt sie die Tiere, wie räumt sie auf, ordnet sie ihre Materialien - und wie weiß sie mit ihrem Körper umzugehen? Nicht nur die Wahrnehmungen ihrer Lehrerin spielen in diesen Berichten eine Rolle, auch die Erzieherin, bei der Sophia den Nachmittag verbringt, kommt zu Wort. Bei allem aber, was der Brief anspricht, ist sie selber der Maßstab, an dem ihr das vergangene Jahr in der Schule gespiegelt wird - sie selber und ihr Vermögen, nicht eine vorgestellte Norm.

Nach drei Jahren verläßt Sophia die altersgemischte Gruppe der Eingangsstufe und geht in ihr 3. Schuljahr über, kommt damit in die Gruppe, mit der sie nun bis zum Ende ihrer Schulzeit ohne jegliche äußere Leistungsdifferenzierung zusammenbleiben wird. Der Kreis der Erwachsenen, mit denen sie umgeht, erweitert sich. Fachunterricht - beispielsweise Englisch im Frühbeginn, Holzarbeiten in der Werkstatt oder Sport - kommt zu dem Unterricht bei ihrer Betreuungslehrerin hinzu, mit der sie den überwiegenden Teil ihres Schultages verbringt. Als besonders wichtig für die Entwicklung ihrer Persönlichkeit, ihrer Lernprozesse und ihres Wohlbefindens schätzen ihre Lehrerinnen und Lehrer das Zusammenwachsen ihrer neuen Stammgruppe ein, die sich aus Kindern unterschiedlicher Gruppen der Eingangsstufe zusammensetzt. Die Briefe, die sie darüber an alle Kinder der Gruppe gleichlautend schreiben, «wollen verstärken, was stärkenswert ist, sie wollen bekräftigen, was kräftiger werden soll, sie wollen abwenden, was Zusammenhalt und Arbeitsfähigkeit der Gruppe behindert» (Bambach 1996, S. 8 - dort sind zwei dieser Briefe an die Gruppe Violett abgedruckt). Erst dann richtet sich der Brief an Sophia und zeichnet ihre individuelle Entwicklung auf. Wenn er besonders gut gelingt, ist er ein «Kinderportrait», ein Versuch, «dem Kind ein Bild von sich selbst zu zeichnen, worin es sich wiedererkennt» (Bambach 1994, S. 13 - in diesem Buch finden sich eingebettet in beschreibende Geschichten Kinderportraits von sechs Kindern einer Gruppe in ihrer Entwicklung über zwei Jahre hinweg). Da Sophia auf ihrem Weg aber nicht nur von ihrer Betreuungslehrerin begleitet wird, sondern auch von weiteren Erwachsenen, werden deren Berichte eingearbeitet oder angehängt. Wie in der Eingangsstufe gehen die Berichte auch jetzt besonders auf Sophias soziale Kompetenzen ein, ihr Arbeitsverhalten spielt jedoch eine zunehmend größer werdende Rolle: Dazu gehört ihr

Umgang mit ihren Leistungsmöglichkeiten und natürlich auch, wie sie mit gemeinsamen Vereinbarungen im Alltag umgeht. Während ihres 3. und ihres 4. Schuljahres bekommt sie nur am Ende des Schuljahres «Berichte zum Lernvorgang», zum Halbjahr werden sie durch ausführliche Gespräche mit ihren Eltern ersetzt. Ab dem 5. Schuljahr bekommt Sophia jedes halbe Jahr eine Sammlung von Berichten. Alle ihre Lehrerinnen und Lehrer schreiben für jeden Erfahrungsbereich und jeden Kurs zuerst eine Zusammenfassung dessen, was im vergangenen Halbjahr an Themen und Inhalten bearbeitet wurde und was an Fähigkeiten, Methoden und neuen Fertigkeiten gelernt werden konnte. Diese Beschreibung des Unterrichts lautet wieder für alle Lernenden der Gruppe gleich; ihr eigenes Lernverhalten wird Sophia dann auf drei Ebenen zurückgemeldet - in Hinblick auf ihr individuelles Lernvermögen, ihre Gruppe und die Sache (v. d. Groeben 1993b). Wie ist Sophia mit den Herausforderungen umgegangen, wie hat sie die Lernprozesse in der Gruppe erlebt und mitgestaltet, wie angemessen hat sie die Sache für sich bearbeitet und bewältigt, welche sozialen und fachlichen Kompetenzen hat sie erworben oder auch: Auf den Erwerb welcher sozialen und fachlichen Kompetenzen hat sie ohne Not verzichtet und wie kann sie sich dabei helfen oder helfen lassen, sie doch noch zu erwerben? Wieder ist sie selber der Maßstab, an dem sie gemessen wird - und nicht ein imaginiertes Durchschnittsschüler ihres Alters. Sophias Mitschüler, der mühelos ein Einsergymnasiast sein könnte, kann z.B. kritische Berichte erhalten, die ihm spiegeln: Du kannst so viel mehr, als du zu leisten bereit warst! Und ein anderer Mitschüler Sophias, der sich stets bis zur Grenze seines Könnens anstrengt und dabei beachtliche Erfolge erzielt, die ihm jedoch keinesfalls mehr als ein Gnaden-Ausreichend garantieren würden, erhält Berichte, die ihm den großen Lernfortschritt aufzeigen und die ihm sagen: Deine Anstrengungen haben sich gelohnt, mach weiter so, du bist auf dem richtigen Weg, gemeinsam werden wir es schaffen! (Ein Beispiel, bestehend aus einer «Beschreibung des Unterrichts» und einem vollständigen Lernentwicklungsbericht, ist bei Thurn 1996 abgedruckt; weitere Beispiele finden sich bei von Hentig 1983, v. d. Groeben 1993b und v. d. Groeben/Lenzen 1997.)

Je älter Sophia wird, um so intensiver setzen sich die Berichte mit ihrem *Arbeitsverhalten* auseinander - offenbar sehen ihre Lehrerinnen und Lehrer die damit verbundenen Kompetenzen wie Anstrengungsbereitschaft, Ausdauer, Konzentrationsfähigkeit, Selbständigkeit, Sorgfalt,

Pflichtbewußtsein, Mitarbeit, Interesse, Aufmerksamkeit und Sachangemessenheit als wichtige Voraussetzung für den Erwerb spezieller fachlicher Kompetenzen an. Durchgängig spielt das *Sozialverhalten*, definiert als Hilfsbereitschaft, Rücksichtnahme, Einfühlungsvermögen, Kompromißbereitschaft, Toleranz, Konfliktverhalten, Kooperations- und Interaktionsfähigkeit, Integrationsfähigkeit, Verantwortungsbewußtsein, Disziplin und Selbstbewußtsein in den Berichten weiterhin eine große, aber im Vergleich zu den ersten Schuljahren eine geringere Rolle. Daneben beschreiben die Berichte *spezielle fachliche Kompetenzen* und gehen auf den Umgang mit *institutionellen Normen* ein. (Die genannten vier Dimensionen der Analyse hat Lübke [1996] ihrer umfangreichen empirischen Studie zu den Berichten zum Lernvorgang an der Laborschule zugrunde gelegt.) Auch in den Stufen III und IV erhält Sophia zu den Einzelberichten einen Bericht ihrer Betreuungslehrerin, in dem die Gespräche aller Lehrerinnen und Lehrer zur Gruppe und zu Sophia zusammengefaßt werden.

Erst in ihrem 9. Schuljahr an der Laborschule erhält sie dann ein Notenzeugnis (vgl. Heuser 1991; Lütgert 1992a). Zu diesem Zeitpunkt muß sich auch die Laborschule in das Berechtigungssystem dieser Gesellschaft eingliedern. Ist dies nun der reichlich verspätete Abschied von der Insel der Glückseligen - und damit für Sophia ein Schock? Wenn alles gut gelaufen ist, nicht. Dann weiß Sophia bei einem «ausreichend» auch dann, wenn ihre Berichte vor allem lobend, ermutigend und fördernd abgefaßt waren, daß ihr Lernweg mühsam und schwer war und daß Freundinnen weitaus leichter mit den Anforderungen der Schule fertig wurden als sie. Aber über wichtige Entwicklungsjahre hinweg wurde sie als Person gestärkt, wurden ihre Fortschritte wahrgenommen, war das, was sie konnte, wichtig - war sie wichtig. Und so ist ihr Selbstbewußtsein zu diesem Zeitpunkt, an dem sie die schwierigste Phase ihrer Pubertät hinter sich hat, ausreichend gestärkt, sich dem Vergleich - und dem relativen Mißerfolg - zu stellen. Nun ist sie eben in manchen schulischen Bereichen nicht erfolgreich, aber deshalb mußte sie sich nicht zugleich über Jahre hinweg als Person minderwertig fühlen. Nach der empirischen Studie von Karin Kleinespel können Laborschülerinnen und Laborschüler - in deutlichem Unterschied zu Jugendlichen aus Vergleichsgruppen - ihren Selbstwert unabhängiger von ihren Schulleistungen bestimmen und sind damit für ihr Leben gestärkt (1990, S. 100). Zu ihrem ersten Zeugnis erhält Sophia weiterhin ihre Berichte zum Lernvorgang, die die

Noten interpretieren können. Am Ende des 10. Schuljahres bekommt sie, zusammen mit dem Abschlußzeugnis, einen Bericht ihrer Betreuungslehrerin oder ihres Betreuungslehrers, der Sophias Entwicklung und ihren Lernweg in der Laborschule zusammenfaßt. Er kann beinhalten, welche besonderen Begabungen, Fähigkeiten, Interessen und Neigungen Sophia auf den unterschiedlichen Gebieten hat und wie sie diese weiterentwickelte, beispielsweise durch die von ihr gewählten Kurse, die zusammengekommen ihr eigenes Lernprofil ausmachen. Er kann enthalten, welche besonderen Leistungen, Tätigkeiten und Produkte sie vorzuweisen hat - von ihren Semesterarbeiten bis hin zu Auftritten in Theaterstücken, von ihren Austauschfahrten in andere europäische Länder bis hin zur Leitung eigener Lerngruppen als Tutorin, von der Übernahme politischer Verantwortung in Mitbestimmungsgremien bis hin zur Organisation von Projekten und Festen. Er zeigt auf, welche Berechtigungen sie erworben hat - vom Latinum über den Mofaführerschein, vom goldenen Schwimmbadzeichen bis hin zu einem Maschinenschein der Werkstatt. Wenn sie mag, kann sie ihren Bericht ihren Bewerbungen als Ergänzung zum Abschlußzeugnis beifügen, obwohl er dafür nicht geschrieben wurde. Sicherlich zeichnet er ein sehr viel umfassenderes Bild von ihr als das Notenzeugnis. Aber bis Sophia ihre Schule verläßt - und oft noch darüber hinaus werden ihre Eltern, ihre Lehrerinnen und Lehrer und natürlich sie selber immer wieder mit kritischen Nachfragen konfrontiert worden sein.

«Ohne Noten geht es nicht!»

Die Kritiker (u.a. Schröter 1981, Steinthal 1983, Giesecke 1996) halten die Art und Weise, wie Sophia in der Schule aufwächst, für bedenklich, ja grundsätzlich falsch, und sie begründen ihre Einwände etwa so: Seit es Schule gibt, wird in ihr gelernt, werden die Ergebnisse des Lernens kontrolliert und an die Lernenden zurückgemeldet - möglichst ohne Ansehen der Person, der Herkunft, der Rasse, des Geschlechts und so gerecht wie möglich. Praktikablerweise geschieht dies in numerischer Form, in «Noten» also. Sind die Ausgangsbedingungen für alle Lernenden gleich, so sind es auch ihre Chancen für gute Leistungen und entsprechende Erfolgserlebnisse. Da es Menschen nun einmal eigen ist, sich miteinander zu vergleichen, ist der daraus entstehende Wettbewerb Ansporn für weitere, bessere Leistungen und erzeugt erhöhte Bereitschaft, diese zu erreichen. Darauf ist eine Gesellschaft angewiesen, die aus der

Konkurrenz vieler miteinander den größtmöglichen Nutzen für alle ziehen will. Die gesellschaftliche Funktion von Schule ist dabei, die Chancen für dauerhaften Erfolg gerecht zu verteilen, allen ihr anvertrauten Schülerinnen und Schülern gleichermaßen die Möglichkeiten zu geben, den ihnen höchstmöglichen Ausbildungsabschluß zu erreichen. Neben den mitgebrachten individuellen und gesellschaftlichen Voraussetzungen spielt die Bereitschaft, sich den vorgefundenen Bedingungen gemäß einzugliedern, anzupassen und sich anzustrengen, eine große Rolle. Beides gilt es zu erkennen, zu fördern und der Gesellschaft nutzbar zu machen, denn diese Gesellschaft ist auf die Ausschöpfung ihrer «Humanressourcen» dringend angewiesen. Die *Eltern* sind für die Vorbereitung, Begleitung und Überwachung der zu erbringenden Anstrengungen verantwortlich. Die *Schule* hat für die optimale Vermittlung des notwendigen Wissens und der zu erwerbenden Fertigkeiten und Fähigkeiten zu sorgen. Weitere ihr zugeschriebene Funktionen überläßt sie sinnvollerweise anderen Institutionen, die qualitativ besser dafür gerüstet sind, nicht gelungene Sozialisationsprozesse aufzufangen und möglichst zu korrigieren, damit nicht die Beeinträchtigungen des Lebens und Lernens einzelner das Fortkommen vieler behindert. Der *Lehrer* ist mit der Beherrschung seiner Fachinhalte und dem Versuch, in seinen Fächern den neuesten Stand der Forschung wenigstens noch ansatzweise wahrzunehmen, mehr als ausgelastet. Darüber hinaus wird ihm schließlich noch abverlangt, seinen Stoff so auszuwählen und zu vermitteln, daß er von möglichst vielen Schülern optimal rezipiert werden kann. Ein Psychologe und Sozialarbeiter, ein Erziehungsberater und vielleicht sogar noch Freizeitentertainer kann er darüber hinaus nicht auch noch sein wollen oder müssen, ohne sich grenzenlos zu überfordern und seine Kompetenzen zu überschreiten. Unserer Gesellschaft kann nicht damit gedient sein, daß der Unterricht durch maßlos überzogene Ansprüche an unsere Lehrer schlechter wird, sie auf Dauer nicht mehr genügend Stoff auf höchstem Niveau vermitteln können und somit unsere Kinder in dieser Welt zukünftig nicht mehr konkurrenzfähig sind. Vernünftigerweise wird in einem gestuften System von Schule unterrichtet und vernünftigerweise werden die zu erbringenden Leistungen offengelegt, geprüft und zensiert, so gerecht und so objektiv, wie dies eben möglich ist, gegebenenfalls in zentralen Prüfungen unter Ausschluß der Beziehungsstrukturen zwischen Lehrern und Schülern. Außerdem wollen die Schüler selbst Noten und den Vergleich: als Anreiz, sich der Mühen des Ler-

nens überhaupt zu unterziehen. Eltern wollen das Beste für ihr Kind, und das ist nun einmal der höchstmögliche Bildungsabschluß - auch sie wollen daher Noten, um frühzeitig intervenieren oder sich beruhigt zurücklehnen zu können. Lehrer wollen Noten, denn diese sind gerecht, nachvollziehbar, justitiabel und zudem entlastet von Beziehungsaspekten, da sie die Einmischung in die Privatsphäre der Schüler und ihren Charakter nicht erforderlich machen.

Geht es denn mit Noten?

Eine solche systematische Vorstellung über die Zwecke von Schule, die nach Luhmann (1996, S. 287f.) ohne Selektion und damit Diskriminierung nun einmal nicht denkbar ist, wäre in sich schlüssig, in den Folgerungen konsequent und leuchtete daher unmittelbar ein - wenn nicht drei wichtige und zugleich sehr unterschiedliche Einwände auf der Grundlage vorliegender Forschungsergebnisse die Logik dieser Argumentation empfindlich stören würden ...

... wenn nicht *erstens* Ziffernnoten nachgewiesenermaßen als Instrument der Leistungsbeurteilung die berechtigten Ansprüche an Objektivität, Reliabilität und Validität gar nicht einlösen könnten (u.a. Ingenkamp 1985; Kalthoff 1996); und wenn nicht längst nachgewiesen wäre, daß weder die Zeugnisse der Grundschule noch die Abschlußzeugnisse im Blick auf weiterführende Schulen und spätere akademische Prüfungen von hinreichender prognostischer Gültigkeit wären (Lübke 1996, S. 22-32). Längst ist der Glaube an die Objektivität von Noten obsolet geworden (Schwarzer 1983) - nicht zuletzt durch die offensichtlichen und verräterischen Vorgaben, die durch den «Markt» gegeben werden: Bei zu hoher Bildungsnachfrage werden die Zensuren nachweislich schlechter, bei knapper bessern sie sich bis hin zur beklagten Zensureninflation (Titze 1981). Dem theoretischen Wissen aller pädagogisch Ausgebildeten über die Fragwürdigkeit der Zensurenggebung steht jedoch zugleich ein geradezu blindes Vertrauen in die Zensuren gegenüber: «Die Aufgeklärtheit über die Fehler der Zensurenggebung ist praktisch folgenlos» (Becker 1983, S. 24). Jedenfalls kann aus der Auseinandersetzung mit der Literatur das Fazit gezogen werden; daß Schülerinnen und Schüler durch Noten nur ausschnitthaft und perspektivisch verzerrt wahrgenommen werden. «Hart formuliert heißt dies, daß die Ziffernnoten als Meßinstrument dazu führen, Jugendliche in ihren Entwicklungsmöglichkeiten zu behindern» (Lübke 1996, S. 25).

... wenn nicht *zweitens* Untersuchungen aus der pädagogischen Psychologie die alarmierenden Wirkungen der klassischen Leistungsbeurteilung immer wieder bestätigen würden, die vor allem darin bestehen, daß frühe und dauerhafte Mißerfolgserlebnisse bzw. die beständige Erfahrung, «nur mal so eben hinzureichen», die Entwicklung des Selbstwertgefühls, des Selbstvertrauens, der Lernfreude und der Erfolgszuversicht verstellen (vgl. z.B. Hurrelmann 1990, S. 135). Angst vor schlechten Noten verursacht Schulunlust sowie Prozesse der Verdrängung, Resignation und Aggression: «Gefühle werden als Tauschwert für Noten angeboten» (Steiner 1981, S. 101). Häufig werden auf diese Weise die später diagnostizierten Versager und Verlierer erst zu solchen gemacht (Ramseger 1993, S. 6), denn die klassische Versagerkarriere folgt dem Zirkel: geringes Selbstwertgefühl - schlechte Leistungen - noch geringeres Selbstbewußtsein - noch schlechtere Leistungen.

... wenn nicht *drittens* die Wirtschaft inzwischen Schlüsselqualifikationen fordern würde, die sich schwer mit überwiegend individualistischen, wettbewerbs- und konkurrenzorientierten Leistungsvorstellungen in Einklang bringen lassen: In hochkomplexen Zeiten werden Innovationen in der Regel durch Teams erbracht, müssen Gruppen kreativ und kooperativ ohne Leiter arbeiten, zeigen sich Hierarchien zunehmend als hinderlich (vgl. Tillmann 1994a). «Unsere Gesellschaft braucht, um die Anforderungen der Zukunft bewältigen zu können, wache, kreative, kooperationsfähige Menschen», so beispielsweise Reinhard Mohn (1996) in der *Deutschen Lehrerzeitung*. Diese Qualifikationen aber lassen sich bisher nicht in justifiable Noten kleiden.

Folgt man den dargestellten Ergebnissen der Schulforschung zur numerischen Leistungsbewertung, dann verliert das System Schule als Ort der Qualifikation und der Verteilung von Lebens- und Sozialchancen auch systemimmanent an Überzeugung und Glaubwürdigkeit. Wenn hinzukommt, daß offenbar selbst die sozioökonomische Zukunft neuer Tugenden bedarf, dann muß genauer bestimmt werden, was Lernen, was Leistung heute bedeutet, und wie beides unter den veränderten Bedingungen beurteilt werden kann. Damit ist zugleich die Frage nach zeitgemäßen pädagogischen Aufgaben und Zwecken von Schule gestellt - jenseits aller Polemiken, wie sie unter anderem von Giesecke (1996) und selbst von Luhmann (1996) kommen. Bisher kann noch nicht schlüssig nachgewiesen werden, daß Verbalzeugnisse Konkurrenz- und Leistungsdruck mindern, sachorientiert motivieren und ermutigend wirken,

wie nachgewiesen werden kann, daß Ziffernnoten dies behindern. Natürlich unterliegen auch schriftlich ausgeführte Rückmeldungen der subjektiven und gelegentlich ungerechten Bewertung und unter Umständen erzeugen sie neue Probleme, so etwa, wenn sie standardisierte Sätze mit unterschiedlichen Adjektiven oder Adverbien anreichern und damit mehr verletzen, als eine sachlich nackte Ziffer das könnte. Aber sind dies schon ausreichende Argumente gegen eine pädagogisch motivierte Form der Leistungsbewertung? Zumal - so meine harte These auf der Basis der letzten Abschnitte - der Verzicht auf Ziffernnoten selbst in einem systemimmanenten Diskussionszusammenhang als funktional begründet werden kann. Auch die NRW-Bildungskommission (1995) wendet sich gegen ein überwiegend individualistisches, wettbewerbs- bzw. konkurrenzorientiertes Leistungsverständnis, bei dem der Sinn des Lernens bereits in der vergleichenden Bewertung aufgeht. Demgegenüber möchte die Kommission die Planung des Lernens und seine Reflexion in den Mittelpunkt stellen, wozu auch gehört, daß aus Fehlern und Irrtümern gelernt werden darf, sie nicht einer vergleichenden Bewertung wegen stets vermieden werden müssen, weil dadurch gelungene Lernsituationen mitunter eher verhindert als gefördert werden. Partnerschaftlicher Umgang und gegenseitige Hilfe, individuelle Begleitung der Lehrenden, Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten des Lernens sowie Rückmeldungen über Lernprozesse und Lernresultate sollen danach integraler Bestandteil der Tätigkeit der Lernenden und Lehrenden sein. «Im <Haus des Lernens> soll deshalb so gelernt werden, daß nicht nur vorrangig auf Prüfungen, Abschlüsse und Berechtigungen hin gearbeitet wird, sondern das Lernen als eine das Leben insgesamt tragende individuelle und sozial orientierte Befähigung eingeübt und verstanden wird» (Bildungskommission NRW 1995, S. 85). Folgt man diesen Empfehlungen, dann wird es im Rahmen von Schulentwicklung nicht nur nötig, sondern möglich sein, neue Wege der Leistungsbewertung zu entdecken und zu erproben, die nicht nur die Produkte des Lernens, sondern auch die Lernprozesse und die individuellen Kompetenzveränderungen in die Wertung einbeziehen. Um Leistungszuwächse und Kompetenzveränderungen aber erfassen zu können, müssen Schulen ein praktisch verwendbares Instrumentarium erarbeiten, zu dem die Schulung von Selbstbeobachtungen, Selbstzuschreibungen und selbststeuernden Eingriffen sowie der Erwerb von Beobachtungs- und Beurteilungskompetenzen auf seiten der Lehrenden und der Lernenden gehören. Hier können Erfahrungen und Ein-

sichten der Laborschule aus den vergangenen 22 Jahren für andere Schulen hilfreich sein, die sich auf neue Wege der Leistungsbewertung einlassen möchten.

Ohne Noten - Erfahrungen und Einsichten

Wie gesellschaftsfern, ja geradezu utopisch ist es, sich Schule ohne Noten vorzustellen? Beispiele kennen wir aus privaten und freien Schulen, aus reformpädagogisch arbeitenden Schulen wie Montessori-, Peter-Petersen- und Waldorfschulen. Skandinavische Länder leben seit Jahren vor, daß es möglich ist, auch weit in die Sekundarstufenzeit und zum Teil darüber hinaus ohne Noten auszukommen (vgl. Meyer 1996). Mehr und mehr Schulen in Hamburg und Bremen kommen in Schulversuchen ohne Noten aus, und viele integrierte Gesamtschulen des Landes Niedersachsen machen von ihrer Möglichkeit Gebrauch, Notenzeugnisse in der Sekundarstufe durch Lernentwicklungsberichte bis zum Ende der 8. Klasse zu ersetzen (vgl. Schittko 1995). In dem 1996 erschienenen Handbuch «Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen» wird auch für dieses Bundesland gefordert, pädagogische Entwicklungsberichte als prozeßorientierte Beschreibung des Lernens an die Stelle von Noten bis einschließlich Klasse 8 zu ermöglichen (Röken 1996, S. 141). Vielversprechender und inzwischen auch flächendeckender ist die Entwicklung im Grundschulbereich. Betrachtet man jedoch die neuste Aufstellung über den gesetzlichen Stand der Zeugnisregelungen in den Bundesländern (vgl. Bartnitzky 1996), so mag man in der Tat denken, der Fortschritt sei nur eine Schnecke - immerhin aber bewegt sie sich überhaupt. Was die Schnecke am nachhaltigsten zu bremsen scheint, ist die variationsreich formulierte Sorge von Bildungspolitikern und Journalisten, von Lehrern und Eltern: «... wann muß und beginnt denn endlich der Ernst des Lebens, wann lernen die Kinder, sich an Vergleich und Konkurrenz, das Unvermeidliche also, zu gewöhnen - und wie verhindert man, daß sie sich nicht oder zu spät daran gewöhnen und so vielleicht gegenüber den zensurengewohnten Kindern im Gymnasium ins Hintertreffen geraten?» Mit der Abschaffung der Noten allein ist es nicht getan. Zuerst und vorrangig muß die Abschaffung der Noten pädagogisch gewollt sein. Horst Bartnitzky stellt eindrücklich dar, daß die Abschaffung der Noten allein keine pädagogische Reform ist. Sie besteht in der veränderten Einstellung zu Kindern - und die zeigt sich an jedem Schultag. Wo Lehrerinnen weiterhin uniforme Normen setzen, werden sie auch - etwa durch Stan-

dardformulierungen mit abstufenden adverbialen Zusätzen — ihre Berichte konkurrenzorientiert formulieren, um einer vordergründigen abstrakten Gerechtigkeit und kinderunfreundlichen Vergleichbarkeit zu genügen. Bartnitzky weist auf eine Gefahr hin: «Ohne Noten kann mit dem alten norm- und vergleichsorientierten Leistungsdenken möglicherweise noch mehr Schaden angerichtet werden, als mit Noten, weil Noten inhaltlich stumpf sind. Erst die Worte machen das unpädagogische oder pädagogische Denken offenkundig. Eigentlich sollten deshalb notenfreie Zeugnisse nur Lehrerinnen und Lehrer schreiben, die eine pädagogische, also förderliche Einstellung zu Kindern haben. Alle anderen sollten lieber bei Zensuren bleiben, besser noch: Sie sollten umlernen oder sich umschulen lassen. Denn so taugen sie zu Lehrerinnen und Lehrern, zumal für Grundschul Kinder, nicht» (1995, S. 11). Wie aber kann ein «schulpraktisch verwendbares Instrumentarium» zur Erfassung von Leistungszuwächsen und Kompetenzveränderungen aussehen, für dessen «Ausbildung konsensfähiger Routinen» der Bildungskommission zufolge «ähnliche Mühe investiert werden [muß], wie in den Bereich der Curriculumentwicklung» (1995, S. 99)?

Lernentwicklungsberichte sind nicht gleich Lernentwicklungsberichte: Unter dieser Bezeichnung finden sich zum Beispiel pädagogisch-förderliche Berichte, wie sie seit mehr als 25 Jahren in der Georg-Christoph-Lichtenberg-Gesamtschule Göttingen-Geismar geschrieben werden (vgl. Weiland 1994). Dort fassen die Tutorenlehrerinnen und -lehrer die individuellen Rückmeldungen aller Lehrkräfte während des Schulhalbjahres in ausführlichen Berichten für ihre Schülerinnen und Schüler zusammen, die sodann von diesen kommentiert werden. Wie in Göttingen-Geismar sind auch in einigen anderen Schulen Schülerberichte fester Bestandteil der Lernentwicklungsberichte, die auf der Grundlage der zuvor ausgeteilten Tutorenbriefe oder -berichte verfaßt oder anhand verabredeter Gesichtspunkte und Fragen als Stellungnahme frei formuliert werden. Ebenso hat die Odenwaldschule in Oberhambach langjährige Erfahrungen mit Schülerberichten (vgl. Berichte 1960), und auch für die Nachbarschaftsschule in Leipzig sind Eigenbeurteilungen der Schülerinnen und Schüler selbstverständlicher Bestandteil aller Berichte (vgl. Marlow 1995). Unter dem Namen «Lernentwicklungsberichte» (LEB) finden sich andernorts Diagnosebögen, in denen zu gemeinsamen Anforderungs- und Beobachtungsprofilen mehrere allgemeine Sätze stehen, für die jeweils drei Bewertungsstufen gelten, mit denen

das Arbeits- und Sozialverhalten durch Ankreuzen rückgemeldet wird, beispielsweise: «So bearbeitest Du Deine Wochenplanaufgaben: Du arbeitest selbständig und planvoll - Es gelingt Dir, Zusatzaufgaben zu lösen - Laß Dir nicht zu schnell helfen, plane vorher - Deine Arbeit ist zu selten vollständig. Löse alle Pflichtaufgaben» (Brinkkötter/Jahn 1996, S. 210).

Der Name «LEB» scheint somit wenig genau und reicht für eine inhaltliche Bewertung nicht aus. Auch wenn umfangreiche und hochdifferenzierte Bewertungsskalen gefunden werden, sehe ich in standardisierten Ankreuzvorgaben nur eine sehr halbherzige Reform. Wenn sie dann noch in Kategorien wie «Lernziele erreicht - zum Teil erreicht - nicht erreicht» oder «sehr erfolgreich gelernt - ohne größere Probleme gelernt - hin und wieder Probleme gehabt - große Schwierigkeiten gehabt» münden, wird damit die Eindimensionalität der reinen Noten allenfalls etwas erweitert, ohne sie grundlegend dahingehend zu verändern, daß das Kind ausschließlich an sich selbst - und nur daran - gemessen wird. Uns haben Erfahrungen der ersten Laborschuljahre mit dieser Form der verbalen Rückmeldung gelehrt, daß die Adressaten - Schülerinnen, Schüler, Eltern - weniger die Inhalte der mit so viel Zeit und Mühen gefundenen Bewertungssätze lasen, als vielmehr die Anzahl der Kreuzchen «links - mittig - rechts» zählten, addierten und schließlich mittelten, ganz wie sie dies bei Noten getan hätten. Andere Reformversuche versuchen, die Notenzugnisse durch erläuternde Briefe zu ergänzen. Bei dieser Form bleibt die Frage unbeantwortet, wie erklärende, fördernde und ermutigende Sätze wirken, wenn sie dennoch mit einem rigiden «mangelhaft» verbunden werden? Die Helene-Lange-Schule in Wiesbaden beispielsweise hat ihre Zeugnisse viele Jahre hindurch durch Tutorenbriefe ergänzt und schließlich - nicht zuletzt durch großes Engagement der Schülerinnen und Schüler - damit begonnen, die Zeugnisse im fünften und sechsten Schuljahr ganz abzuschaffen (vgl. Becker u.a. 1997).

Die im ersten Teil beschriebene Form, die die Laborschule für sich gefunden hat, ist natürlich nicht die einzig mögliche und nun für alle Zeiten gültige. Das widerspräche dem Auftrag und selbstgestellter Aufgabe der Schule, die ihre Praxis beobachten, über sie in kritischer Absicht nachdenken und sie gegebenenfalls verbessern will. Die empirische Studie von Lübke (1996) wird dazu ausreichende Grundlagen geben, denn neben einer überwiegend positiven Bilanz weist sie nach, daß die Laborschule ihren eigenen Ansprüchen nicht durchgängig gerecht wird: So

läßt sich in manchen Berichten der Stufe IV zeigen, daß erbrachte Leistungen nicht mehr allein am individuellen Leistungsvermögen des einzelnen, sondern auch am Leistungsstand der Stammgruppe und an Abschlußstandards gemessen und verbalisierte Anlehnungen an die Ziffernbenotung sichtbar werden (vgl. S. 151-153). In den letzten Jahren vor dem Abschluß spielen zudem selbst in der Laborschule überkommene Fachtraditionen eine größere Rolle: Es gibt Fächer, bei denen «Leistung» eine dominante Rolle spielt - etwa Mathematik (S. 189): es gibt überraschend (und beängstigend) viele kritische Sätze (etwa 50 %) in Französisch, in Mathematik liegen sie noch bei etwa 40 %. Es gibt also auch in der Laborschule hierarchische Fachwahrnehmungen (S. 196). Obwohl die Lernberichte der Laborschule vorwiegend als Instrument der Ermutigung verwendet werden, finden sich dennoch Berichte, die entmutigen können (S. 210f.). Die Schule wird sich demnächst auch damit auseinandersetzen müssen, daß in ihr - trotz zahlreicher Bemühungen und ausgewiesener Erfolge im Bereich Koedukation - geschlechtsrollenerweiternde Möglichkeiten der Berichte noch zuwenig genutzt werden: «Jungen sind maßgeblich für die inhaltliche Entwicklung des Unterrichts verantwortlich, während die Mädchen das soziale Miteinander in der Gruppe gewährleisten» (S. 216, vgl. auch S. 177f.). Auch an der Laborschule bekommen Jungen in den Erfahrungsbereichen Sport und Mathematik quantitativ umfangreichere und ermutigendere Lernberichte, Mädchen hingegen in den Erfahrungsbereichen Wahrnehmen und Gestalten und in den Sprachen (vgl. S. 202). Zum letzten Mal hat das Kollegium im Schuljahr 1993/94 die Reflexion der eigenen Lernberichtspraxis zum Jahresthema aller Konferenzen und schulinternen Fortbildungsveranstaltungen gemacht. Am Ende eines intensiven Diskussions- und Aushandlungsprozesses stand ein Konsenspapier, das den momentanen Stand unserer Praxis zeigt. In diesen Vereinbarungen heißt es:

«Die Berichte sind ein wichtiger Bestandteil der gesamten pädagogischen Arbeit der Schule und nur vor diesem Hintergrund zu verstehen. Das heißt:

- Sie enthalten *nichts wesentlich Neues*, sondern dokumentieren und fassen zusammen, was den Schülerinnen und Schülern bereits bekannt ist: was und wie sie gearbeitet haben und wie die Lehrerinnen und Lehrer dies beurteilen.

- Sie beschreiben das Kind oder den Jugendlichen und seine Leistungen vor dem Hintergrund seiner *Entwicklung*: Sie beziehen sich auf das, was war, und sind auf die Zukunft gerichtet.
- Sie beschreiben und bewerten nicht nur, sondern geben auch *Beratung, Unterstützung, Hilfe, Ermutigung*.
- Sie dürfen *nie ver-urteilen*, also nichts fest-schreiben, was das Kind als unabänderlich verstehen muß, z.B. Charaktereigenschaften. Sie beschreiben und würdigen vielmehr einen Lern- und Entwicklungsprozess («Berichte zum Lernvorgang»)
- Sie sind Bestandteil und Ergebnis eines kommunikativen Prozesses zwischen Erwachsenen und Kindern und können als solche auch *veränderbar* sein.» (v. d. Groeben/Lenzen 1997).

Durch Noten werden Unterschiede bestraft, nicht anerkannt und ernst genommen - daher ist die fehlende Vergleichbarkeit der Berichte zum Lernvorgang in der Laborschule nicht ein Argument gegen sie - sie ist vielmehr das Ziel. Und wenn Sophia eines Tages ähnlich antwortet, wie die von Kleinespel (1990, S. 292) befragten Absolventinnen und Absolventen der Laborschule, dann wird für sie der Verzicht auf Notengebung der entscheidende Beitrag zum nahezu angstfreien Lernen gewesen sein und bewirkt haben, daß vielleicht auch sie als leistungsschwächere Schülerin ein positives allgemeines Selbstwertgefühl entwickeln konnte.

Vorabdruck aus:

Susanne Thurn/Klaus-Jürgen Tillmann (Hg.),
Unsere Schule ist ein Haus des Lernens,
Rowohlt 1997