

Ulrich Herrmann

Fußnoten zu „Kopfnoten“

Angela Merkel, die Bundesvorsitzende der CDU, plädierte im Frühjahr diesen Jahres für „Kopfnoten“ auf den Schulzeugnissen. Warum hat sie eigentlich *diese* Forderung erhoben? Und warum gerade *sie*? Um einen Beitrag zur Bildungs- und Schulpolitik *kann* es sich nicht handeln, denn da haben wir andere, *reale* Sorgen: Unterrichtsausfall, verlässliche Versorgung der Kinder am Vormittag, überalterte Kollegien, mangelhafte technische Ausstattung der Schulen, reparaturbedürftige Gebäude, keine Vorkehrungen (Mensen, Arbeitsräume, Freizeitbereiche usw.) für den Ganztagsbetrieb. – Um eine Zustimmung zu einem Volksbegehren kann es sich auch nicht handeln, obwohl sehr viele Eltern an „Kopfnoten“ interessiert sind; denn sie wollen ja gern wissen, wie ihre Sprößlinge in ihrem schulischen Verhalten eingeschätzt werden. – Der „Deutsche Elternverein“ – wer oder was immer das sein mag –, unterstützt Frau Merkel. Der Bremer Bildungssenator und derzeitige Vorsitzende der Kultusminister-Konferenz ist gegen „Kopfnoten“ und ließ über dpa verbreiten: „sie drücken nichts aus und sind ungerecht“. Das ist nun auch wieder problematisch, einerseits; denn diese Noten drücken ja nicht Nichts aus, sondern es fragt sich, *was* sie ausdrücken und *für wen*. Und andererseits ist die Senatoren-Weisheit trivial: in gewisser Hinsicht sind standardisierte Ziffern-Noten immer ungerecht, weil es „den“ gerechten Maßstab für solche Benotungen bekanntlich nicht geben *kann*. – Rätselhaft ist die Haltung jenes Elternvereins. Was sind das für Eltern, die ein Interesse daran haben, daß ihre Kinder womöglich für etwas beurteilt werden, was *diese* gar nicht zu vertreten haben, weil sie, die Eltern, womöglich davon die Ursache sind? – Wollte Frau Merkel „ein Zeichen setzen“ in Richtung „konservatives Spektrum“ in ihrer Partei vor ihrer Wahl zur Vorsitzenden? Ausgerechnet mit Hilfe – oder gar: auf Kosten? – der Kinder?

Das Land Brandenburg hat „nach jahrelanger Diskussion im Landeschulbeirat“ entschieden, daß keine Verhaltensnoten auf dem Zeugniskopf erscheinen sollen, sondern Charakterisierungen von „Lerneinstellung, Zuverlässigkeit, Selbständigkeit, Teamfähigkeit, Urteilsfähigkeit“ (Verwaltungsvorschrift von April 2000). Löblich. Aber ist denn Unterricht und Schulleben an einer öffentlichen Schule im Durchschnitt *tatsächlich* danach, daß *das*

dokumentiert und bewertet werden kann? Schön wär's. Eher wohl nicht. Nein, was „Kopfnoten“ festhalten – in welchen Umschreibungen auch immer –, ist immer eine *unsichere Mischung* von Lehrer-Wahrnehmung, Eltern-Mitwirkung, bezahlter Nachhilfe am Nachmittag und vor allem: Schüler-Kalkül. Überdies: Sie beinhalten eine Sachverhaltsbeschreibung, die entweder *sachlich* völlig überflüssig ist, weil sie allen Beteiligten ohnedies bekannt ist, oder *pädagogisch* unsinnig ist, weil in ihr nicht enthalten sein *kann*, wie auf praktische Besserung oder Abhilfe zu hoffen ist.

Alles schon mal dagewesen. „Kopfnoten“ gab es, bevor die Lehrerschaft und die Schulbehörden einsahen, auf welches pädagogisch fragwürdige Unternehmen man sich da eingelassen hatte; denn an *wen* richtete sich die Botschaft dieser Noten? An die Eltern? An die Kinder und Jugendlichen? An die Lehrer selber? Häufig wird vergessen: Ein wichtiger Adressat waren – sind? – die Schulaufsichts- und -verwaltungsbehörden! Denn die Kopfnoten sagen etwas darüber aus, wie es in einer Schule bzw. in einer Klasse „zugeht“.

Was die Schüler da bescheinigt bekommen, wissen sie längst selber (und meist auch zutreffender); denn eines lernt man in der Schule bekanntlich sehr rasch: sich auf die dort herrschenden Normen einzustellen – oder sie eben zu verweigern (aus Gründen, die die Lehrer häufig nicht einmal *ahnen*). Nicht nur deshalb lag die Problematik gerade der „Kopfnoten“ *immer schon* auf der Hand. Der Artikel „Zensuren“ in dem von Wilhelm Rein herausgegebenen „Enzyklopädischen Handbuch der Pädagogik“ (2. Auflage, 10. Band, S. 457-462) notierte im Jahre 1910, bei einer notenmäßigen Beurteilung von Fleiß, Betragen und Aufmerksamkeit sei zu bedenken, „daß mit ihnen zu wenig den individuellen Verhältnissen des Schülers Rechnung getragen werden kann, zumal auf dem Gebiet des Fleißes und der Aufmerksamkeit, bei deren zutreffender Beurteilung so viele Umstände in Betracht kommen, daß eines der vorgeschriebenen Zensurprädikate nur zu leicht ein schiefes Bild ergibt, weil es auf die Individualität des Schülers zu wenig eingeht“, weswegen „individualisierende Zusätze“ als „dringend wünschenswert bezeichnet werden“ müssen. So 1910, am Beginn des „Jahrhunderts des Kindes“. Sollte es nun auch in dieser Hinsicht passé sein?

„Betragen“ (später: „Führung“) „gut“ – als Botschaft an die Eltern: „Sie haben Ihr Kind gut erzogen, die Wirkung reicht bis in die Schule, und wir sind mit Ihrer Erziehungsarbeit zufrieden.“ Oder auch: „Ihr Kind ist angepaßt und freundlich-unauffällig, deshalb können wir uns eigentlich nicht beklagen.“ An die Schüler: „Du bist zwar ein Rabauke, aber

für Deine Verhältnisse beherrscht Du Dich derzeit ganz ordentlich. Gratulation. Weiter so!“
An die Lehrer selber: „Der Schüler erträgt die Schule mit Fassung und macht uns keine ungebührlichen Schwierigkeiten. Wir sind dankbar.“ – Oder: „Betragen: zu beanstanden“ – an die Eltern: „Bitte sorgen Sie dafür, daß Ihre häuslichen bzw. ehelichen Verhältnisse wieder in Ordnung kommen! Ihr Kind weiß keinen Ausweg, und wir müssen es in der Schule ausbaden.“

–

Was wäre *pädagogisch* zu tun, wenn ein Kind oder ein Jugendlicher sich wirklich unerträglich aufführt und in seinem jetzigen Lebenszusammenhang den Ermahnungen und Hilfen unzugänglich ist? Ihm das einfach so bescheinigen? Und was folgt dann daraus? Zu Hause vor die Tür stellen mit dem Bescheid „schulisch unbrauchbar“, wie in Gottfried Kellers „Grünem Heinrich“? Wo ist der Hoffnungsschimmer auch in einem „hoffnungslosen“ Fall? Vielleicht ja eben nicht in der *Schule*, aber warum soll dann gerade *sie* den Tiefschlag in den Trübsinn eines ratlosen Kindes oder in das ohnehin angeknackste Selbstwertgefühl eines Jugendlichen versetzen?

„Fleiß, häuslicher“. „Häuslich“ wurde auf den Zeugnis-Vordrucken zeitweise gestrichen, denn das war (und ist) ja nicht sicher feststellbar. Ob sie fleißig oder faul sind – und zwar *gemessen woran?* –, können letztlich die Schüler am besten beurteilen. Denn nur sie kennen das *tatsächliche* Ausmaß an Motivation, Energie und Engagement, das sie einer Aufgabe zugewandt haben. Von außen erscheint manch einer als fleißig, weil er etwas gut kann, obwohl er gerade dort faul ist. Und manch einer, der intelligent ist, aber in einem Fach nur mäßige Leistungen erbringt, gilt vielleicht als faul, ist es aber nicht: denn auch Üben kann manchmal die Auswirkungen von Desinteresse und Entmutigung nicht ausgleichen. Und weiter: Fleißig *wird* wird man durch einen engagierten (also „fleißigen“?) Lehrer, nicht durch den anderen. Wieso soll man eigentlich für *den* fleißig sein? Damit der mit seiner Klasse im Kollegium gut dasteht? Was tut *der* eigentlich, damit *ich* gut dastehe? Und wieso soll man fleißig sein bei einer Sache, die vielleicht nur mäßiges Interesse beanspruchen kann, weil ihr „Sitz im Leben“ ganz und gar unklar ist? – Nebenbei: Heute besteht der häusliche Fleiß häufig vor allem in dem der *Mütter*, die mit ihren Kindern noch und noch üben, damit z.B. die Gymnasial-Empfehlung klappt. Oder der „Fleiß“ findet als Nachhilfestunde statt. Aber da wird dann nicht gelobt, sondern *gezahlt*. Vielleicht wäre *das* ja der Weg, an den Frau Merkel denkt, nur anders: die Motivierung der *Lehrer* durch ein *immer* wirksames Mittel – leistungsgerechte

Besoldung, auch für besondere Bemühungen. Um die Schüler müßten wir uns dann vielleicht weniger Sorgen machen. Freilich: Für *diese* Aufgaben müßte man sehr viele Lehrer erst einmal zu *Pädagogen* qualifizieren.

Schon am Ausgang des 19. Jahrhunderts notierte der renommierte Berliner Pädagoge Friedrich Paulsen (in der Schlußbetrachtung zum 2. Band seiner „Geschichte des gelehrten Unterrichts“), daß der „Schulmechanismus“, die „Lehrverfassung“ die Schüler weitgehend zur Untätigkeit verurteile, sie nur wenig zu eigenständiger und *dadurch* motivierender Lernarbeit anrege und sie schließlich durch „mürrische“ und „nörgelnde“ Noten vollends demotiviere. Daraus resultierte schon um 1900 *ein* wesentlicher Effekt: „Schulmüdigkeit“. Was auch sonst. Und *dies* war einer der wichtigsten Impulse für die um 1900 auf breiterer Front einsetzende Reformpädagogik mit ihrer Reform des Unterrichts hin auf Selbsttätigkeit im Arbeits- und Projektunterricht. Und heute? An der „Schulmüdigkeit“ hat sich im üblichen Frontalunterricht der weiterführenden Schulen nicht viel geändert. „Fragend-entwickelnder Unterricht“ heißt diese nervtötende Veranstaltung, die die Schüler an jedem Vormittag stundenlang über sich ergehen lassen müssen. Und dann *dafür* eine Note für „Beteiligung am Unterricht“? Das wäre immerhin eine Selbstbeurteilung durch und für den Lehrer; denn wenn diese Note schlecht ist, hat mit großer Wahrscheinlichkeit *er* etwas falsch gemacht: zu wenig Gruppen- oder Projektarbeit, zu wenig Arbeits- und Recherche-Aufträge, zu wenig Beteiligung an der Vorbereitung und Durchführung des gemeinsamen Erarbeitens (eben durch *Vermeidung* von „Unterricht“). Paulsen bemerkte mit Recht, daß sich in den „Kopfnoten“ das Schulsystem *selber* beurteilt.

Die Trennung der „Kopfnoten“ von den „eigentlichen“ Fachnoten beruht auf einem pädagogischen Mißverständnis, das weit verbreitet ist und darin besteht, man könne den Unterrichts- und den Erziehungsauftrag voneinander trennen. Man kann *nicht*, denn der Unterricht selber „erzieht“, d.h. er verändert Sehen und Denken, Verhalten und Lernen, und zwar durch seine *Methode*. Beispiele: Der Sinn von Schönschreib-Übungen besteht nicht vornehmlich in der Einübung in die Standardschrift (die ja gar niemand schreibt), sondern dient zum einen der formalen Bildung – Geduld, Genauigkeit (auch beim Lesen!) – und zum andern und vor allem der ästhetischen Erziehung und der Geschmacksbildung, d.h. vor allem auch der Weckung des Sinnes für die Bedeutung eines Textes durch die Art und Weise seiner äußeren Gestaltung, was zugleich bedeutet, die Mühe würdigen zu lernen, die ein anderer in

die Gestaltung eines Briefes oder einer Gratulation an mich gesteckt hat, aber auch ein Gefühl zu entwickeln für die Qualität eines literarischen Textes. – Das Führen von Arbeitsheften bedeutet nicht Pedanterie und Ermöglichung von Leistungskontrolle („Fleiß“), sondern Einübung in die *Selbstführung*: Spiegelung des Engagements bei der Arbeit und des Interesses an der Sache durch die Form und Qualität der Präsentation meiner Arbeitsergebnisse, in der Klarheit und Übersichtlichkeit der Ergebnissicherung. – Projektunterricht belastet den Lehrer bei der Vorbereitung und entlastet ihn bei der Durchführung. Wichtiger ist, daß die Schüler grundlegende „Schlüsselqualifikationen“ erwerben: Fragestellungen auffinden und in ihrer Bedeutung begründen, Material für die Bearbeitung suchen und aufbereiten, Arbeitsabläufe und Termine, Arbeitsteilung und Zusammenführung von Ergebnissen organisieren. Bei einer solchen Arbeits- und Lernorganisation findet „Unterricht“ im eigentlichen Sinne, innerhalb dessen „Kopfnote“ vergeben werden könnten, gar nicht mehr statt. Hingegen besteht nun die Möglichkeit, Noten für die Köpfe zu erteilen: Findigkeit und Organisationstalent, Pünktlichkeit und Genauigkeit, kooperatives Verhalten und Teamarbeit usw. „Schlüsselqualifikationen“ nennt man das heute, und *die* seien wichtig, meint auch der derzeitige Bremer Schulsenator und KMK-Vorsitzende. Recht hat er. Aber nicht, weil die in den herkömmlichen „Kopfnote“ benannten Dinge unwichtig wären oder vernachlässigt werden dürften – da hat auch Frau Merkel ganz recht –, sondern weil Betragen, Fleiß und Aufmerksamkeit eingelagert sind in die *eigentlich* wichtigen pädagogischen *primären* Kompetenzen, für deren Erreichen sie doch nur ein Vehikel sind. Die Debatte über den Mißbrauch der *losgelösten* Primär- und Sekundärtugenden sollten wir in der Pädagogik hinter uns haben!

Daraus folgt, daß die „Kopfnote“ in den beschreibenden Bericht vom Arbeiten und Lernen der Schülerköpfe – wie er zum Glück an vielen Schulen üblich ist, besonders jenen in freier Trägerschaft – eingehen müssen, um ihre „erziehliche“ Wirkung tun zu können: „das Ergebnis kann Dir unmöglich selber gefallen; mit etwas mehr Fleiß kannst Du bei den Klassenarbeiten bessere Noten erzielen...“; „Du kannst mit dem bisher von Dir Erreichten ganz zufrieden sein, aber wir müßten einmal prüfen, ob Du Dich nicht auch zu früh zufrieden gibst...“; „Du hast derzeit Probleme, das müssen wir in Rechnung stellen; aber wenn Du wieder Herz und Hirn frei hast, dann besprechen wir, wie Du aus diesem gerade für Dich doch wohl ärgerlichen Leistungstief herauskommst“; „Du hast Dich beträchtlich angestrengt, deshalb sollten wir in Anbetracht der Umstände mit dem Ergebnis zufrieden sein“. Solche

Rückmeldungen vermitteln dem Schüler, daß er als Person wahrgenommen und gewürdigt wird; daß seine schulischen Leistungen und die Erwartungen an ihn zu seinen Lebensumständen – und zwar vor allem auch *außerhalb* des Unterrichts und der Schule! – ins Verhältnis gesetzt werden; vor allem: daß er Anhaltspunkte dafür gewinnt, wofür er selber verantwortlich ist – nämlich für sich selbst. Für diese Arbeit an sich selbst braucht der Schüler keine „Kopfnoten“, sondern eine verlässliche und ermutigende Auskunft darüber, daß und wie die Lehrer seinen Kopf begriffen haben, und er braucht Anregungen und Ermutigungen, von seinem Kopf richtigen Gebrauch zu machen. Aber wohlgemerkt: von *seinem* Kopf.

Pädagogisch förderliche Bewertung geschieht nicht durch Noten, sondern durch Texte bzw. Gespräche, u.zw. Gespräche mit dem Schüler über *ihn* und nur bedingt über seine Leistungen oder Versäumnisse, die er längst kennt, sondern über die *Einstellungen* und *Perspektiven*, die seine Stärke darstellen, die er ausbauen sollte, aber die ihm vielleicht auch fehlen und bei deren Auffinden er Hilfestellung und Unterstützung braucht.

Die schon erwähnte brandenburgische Verwaltungsvorschrift von April 2000 schreibt vor: „Über das Arbeits- und Sozialverhalten ist mit der Schülerin oder dem Schüler durch die Klassenlehrkraft ein Gespräch zu führen. Die Eltern können an diesem Gespräch teilnehmen.“ Das klingt einerseits ganz gut, andererseits muß man sich fragen, wie für den Schüler die – in der Regel ja wohl mißlichen – häuslichen *Folgen* sein können! Und es fragt sich vor allem, worüber „die Klassenlehrkraft“ denn eigentlich *sonst* das ganze Jahr über mit den Schülerinnen und Schülern spricht?! – Weiterer „amtlicher“ Ablauf: „Eine Kopie [der Beurteilung] wird den Schülerakten beigelegt. Ein Widerspruch der Eltern gemäß § 69 der Verwaltungsgerichtsordnung ist nicht gegeben.“ Und wie steht es mit einer Stellungnahme *des Schülers*? Nicht vorgesehen; denn der Schüler ist ja nicht im öffentlichen *Dienst*, sondern untersteht offensichtlich immer noch einem „besonderen *Gewaltverhältnis*“. Man kann die Schulmüdigkeit auch durch Schulverdrossenheit verstärken...

Nicht an „Kopfnoten“ hapert es, sondern an Lehrerinnen und Lehrern mit Beratungswillen und -kompetenz bezüglich der Alltagsprobleme junger Menschen, und es hapert an der Ausgestaltung eines Schullebens und einer Schulkultur, in der *Lehrer* ihre Einstellungen und Perspektiven vorleben und vermitteln können. Wieso wird eigentlich über die Einführung entsprechender „Kopfnoten“ für *Lehrer* nicht nachgedacht?

Wir wissen aus der Neurophysiologie des Lernens, daß nur Lob und Bekräftigung des

Geleisteten, also *Erfolg* zu nachhaltig positiven Lern- und Verhaltensänderungseffekten führt, diffuse Kritik und Ermahnung hingegen zu Abwehr und Vermeidung. *Diese* Nachricht – Erfolge sind zu erwarten, weil... und wenn... – müssen die Mitteilungen an die Schüler und Eltern enthalten, damit sie, das meinte schon Friedrich Paulsen, *Hoffnung* machen. Übrigens setzte er hinzu: Dann haben Lehrer und Schule *auch* eine Hoffnung. Vielleicht sogar *nur* dann.

Anschrift des Verfassers

Prof. Dr. Ulrich Herrmann
Seminar für Pädagogik der Universität Ulm
89069 Ulm (Donau)
Tel 0731/50-23070
Fax 0731/50-23072
ulrich.herrmann@sem-paedagogik.uni-ulm.de