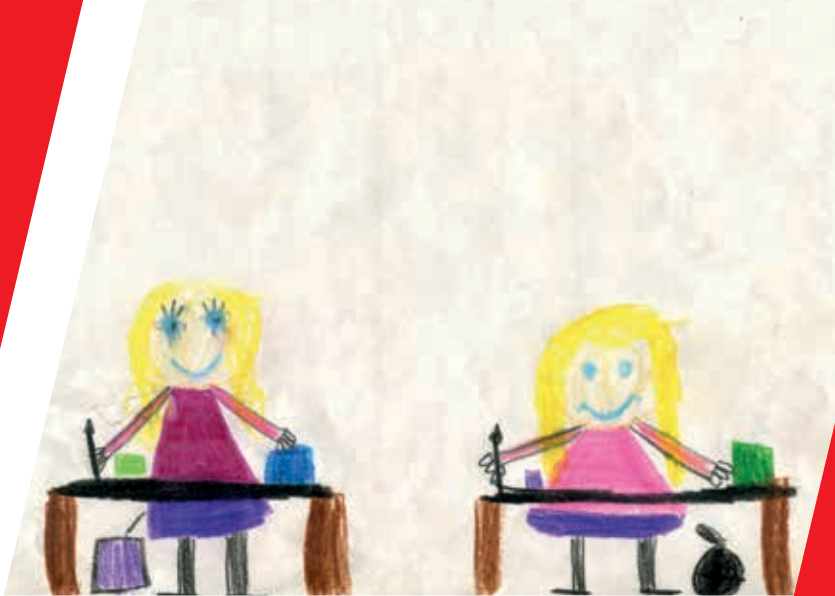


// SCHULE //



Das Projekt Zweitklässler*innen und schulische Leistungsbeurteilung

Eine ethnographische Studie über die
ersten Klassenarbeiten und Noten

von Annette Hess

Die Autorin

Dr. Annette Hess hat Lehramt für Grund-, Haupt- und Realschulen studiert und war als Grundschullehrerin im staatlichen Schuldienst sowie als Gründungsschulleiterin einer sechsjährigen privaten Montessori-Schule tätig. Nach ihrer Promotion an der Goethe-Universität Frankfurt ist sie pädagogische Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik der Universität Kassel.

Impressum

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
Hauptvorstand
Verantwortlich: Dr. Ilka Hoffmann (V. i. S. d. P.)
Reifenberger Str. 21
60489 Frankfurt am Main
Telefon: 069/78973-0
Fax: 069/78973-202
E-Mail: info@gew.de
www.gew.de

Redaktion: Dr. Annette Hess, Dr. Ilka Hoffmann, Dr. Laura Wallner
Gestaltung: Bettina Hackenspiel
Bildnachweise: Seite 17 / Rolf Rubischon

Bestellungen bis 9 Stück richten Sie bitte an: broschueren@gew.de
Fax: 069/78973-70161

Bestellungen ab 10 Stück erhalten Sie im GEW-Shop: www.gew-shop.de
gew-shop@callagift.de
Fax: 06103-30332-20

Einzelpreis 2,70 Euro zzgl. Versandkosten.



April 2021

Inhalt

Vorwort	5
<hr/>	
Vorwort der Herausgeberin Vorwort der Autorin	
1. Einführung	9
<hr/>	
2. Disziplin und Leistung	11
<hr/>	
3. Effekte der kulturellen Codes Disziplin und Leistung im Schulalltag	15
<hr/>	
4. Fazit und Ausblick	22
<hr/>	
Literatur und Abbildungsverzeichnis	23
<hr/>	
Bedeutung für die bildungspolitische Arbeit der GEW	24
<hr/>	

4 VORWORT

Vorwort der Herausgeberin

Über den Sinn und Unsinn von Ziffernnoten scheiden sich die Geister. Während große Teile der Öffentlichkeit, insbesondere PolitikerInnen und auch Eltern, Ziffernnoten für eine gute Art der Leistungsrückmeldung halten und als unverzichtbar für die Leistungsmotivation ansehen, kommen die meisten wissenschaftlichen sowie pädagogischen Auseinandersetzungen zu einem anderen Schluss.



Dr. Ilka Hoffmann

Karlheinz Ingenkamp gab bereits 1971, also vor rund fünfzig Jahren, den Sammelband „Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung“¹ heraus. In diesem Band werden die offensichtlichen Probleme der Ziffernnoten eingehend analysiert.

Diese sahen die AutorInnen in:

- subjektiven Fehlerquellen
- dem klasseninternen Bezugssystem (das je unterschiedlich ist)
- den Qualitätsunterschieden in den einzelnen Schulfächern
- dem problematischen, weil unzuverlässigen prognostischen Wert.

In der Folge hat es immer wieder kritische Auseinandersetzungen mit den Ziffernnoten gegeben, ohne dass diese Art der Leistungsrückmeldung ernsthaft in Frage gestellt worden wäre.

Ziffernnoten sind ein Mittel, Menschen einen gesellschaftlichen Status zuzuweisen. Sie entmutigen und beschämen

¹ Ingenkamp, K. (Hrsg.) (1995): Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Texte und Untersuchungsberichte. 9. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz. (1. Aufl. 1971)

Kinder aus benachteiligten Familien häufig schon ab der Grundschulzeit. Sie treffen keine Aussage über die Lernfortschritte oder die Kompetenzen, sondern zeigen lediglich, welchen Status die einzelnen Lernenden in einer bestimmten Lerngruppe haben. So kann die gleiche Leistung in einer leistungsschwächeren Gruppe mit einer Eins und in einer leistungstärkeren Gruppe mit einer Fünf beziffert werden. Objektivität ist also nicht gegeben.

Annette Hess bringt mit ihrer 2020 erschienenen Dissertationsschrift noch einen weiteren Aspekt in die Debatte. Auf der Grundlage von Michel Foucaults Gesellschaftsanalysen in „Überwachen und Strafen“ untersucht sie, was passiert, wenn Grundschulkinder zum ersten Mal mit benoteten Klassenarbeiten konfrontiert werden. Inwieweit wird dadurch ein Prozess eingeleitet, der die mit der Notengebung implizierte gesellschaftliche Ordnung in die sozialen Beziehungen einschreibt?

Anhand ethnographischer Studien von Alltagssituationen in einer Grundschulklasse arbeitet sie den Widerspruch zwischen inklusiver Bildung und rangordnender Leistungsbewertung heraus.

Als Grundlagen ihrer ethnographischen Studien greift die Autorin auf Zeichnungen, Gespräche und Selbstauskünfte der Kinder zurück. Entstanden ist eine genaue Analyse, was auf der Subjektebene und auch auf der Ebene sozialer Beziehungen passiert, wenn Ziffernnoten als disziplinierender Faktor in die Lernbiographie von jungen Lernenden eintritt.

Dr. Ilka Hoffmann

Leiterin des Vorstandsbereiches Schule

Vorwort der Autorin

Die vorliegende Broschüre gibt einen Einblick in wesentliche Befunde der ethnographischen Studie *Disziplin und Leistung im Alltag einer zweiten Grundschulklasse*². Diese rücken vieles, was selbstverständlich erscheint, in ein neues Licht.

Was geschieht in einer Grundschulinklusionsklasse beim Übergang zu den ersten benoteten Klassenarbeiten?
Was geschieht, wenn Disziplin und Leistung als implizite kulturelle Codes von Leistungsbeurteilung in den Alltag von Zweitklässlern eintreten?

Die Beobachtungen einer Unterrichtsteilnahme im Schuljahr 2015/2016 werden beschrieben und in subjektivierungstheoretischer Perspektive analysiert. Empirische Beispiele zeigen die subjektiven und situationsorientierten Faktoren auf, die den Schwierigkeitsgrad von Klassenarbeiten und die Notengebung bestimmen.

Die Studie gewährt Einblicke in Prozesse, in deren Verlauf die Schüler*innen beginnen, das hierarchisierende Notensystem in der Realität ihrer sozialen Beziehungen hervorzu- bringen. Situationsbeschreibungen geben Aufschluss über die schwierige paradoxe Situation der Lehrkräfte zwischen Inklusion und rangordnender Leistungsbeurteilung.

Eine Genealogie heutiger schulischer Leistungsbeurteilung im Anschluss an Überwachen und Strafen (Foucault 1976) verlegt deren kulturhistorische Wurzeln in ein Disziplinen- system des frühen europäischen Bürgertums.

2 Dissertationsstudie des Fachbereichs Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt am Main.

8 VORWORT

Nach einer Einführung in die Problemstellung der Arbeit werden die Analysen von Beobachtungssequenzen aus dem Feldprotokoll vorgestellt.

An dieser Stelle möchte ich auch den Kindern, Lehrkräften und Eltern der Klasse 2c der Grundschule am See³ noch einmal dafür danken, dass ich ein Schuljahr lang an ihrem Unterrichtsalltag teilnehmen konnte.

Dr. Annette Hess

3 Sämtliche Namen sind anonymisiert.

1. Einführung

Siebenjährige hessische Kinder erleben in ihrem zweiten Grundschuljahr zum ersten Mal staatlich normierte Formen der Messung und Bewertung ihres Lernerfolgs. Das Hessische Schulgesetz regelt dieses Verfahren in der **Verordnung zur Gestaltung des Schulverhältnisses**, 10. Teil, Anlage 2 zu § 26, 6.1. b vom 18.8.2011 folgendermaßen:



„In der zweiten Jahrgangsstufe sollen in den Fächern Deutsch und Mathematik bis zu vier Klassenarbeiten mit einer Bearbeitungszeit von höchstens 15 Minuten geschrieben werden“ (ebd., S. 8).

Dies beschreibt die bislang übliche Praxis, ab Mitte der zweiten Klasse benotete Klassenarbeiten in den Hauptfächern zu schreiben, die als Grundlage für die ersten Ziffernzeugnisse am Ende des zweiten Schuljahres dienen. Das bedeutet, dass hessische Kinder in der zweiten Klasse den Übergang von nichtschriftlichen Formen der Beurteilung ihres schulischen Handelns zur Bewertung durch Ziffern erleben.⁴

Das Ziel der Studie, deren Kernpunkte im Folgenden knapp skizziert werden, besteht darin herauszufinden, wie Kinder diesen Übergang erleben bzw. handelnd hervorbringen.

Will man in Erfahrung bringen, was geschieht, wenn Formen schulischer Leistungsbeurteilungen und Kinder zusammentreffen, muss man in der Schulklasse als Ort des Geschehens sein. Man muss hören, was die Kinder reden und sehen, was sie tun, wenn Lehrkräfte oder Mitschüler*innen ihre Handlungen beurteilen.

Demzufolge bietet sich die Ethnographie als Forschungsstrategie an. Ihre vielfältigen Möglichkeiten nutzend, habe ich im Schuljahr 2015/2016 im Feld einer zweiten

4 In Bayern und im Saarland gilt diese Regelung ebenfalls. Acht weitere Bundesländer bleiben bei den Berichtszeugnissen der ersten Klasse. Vier Bundesländer kombinieren Berichtszeugnisse mit Noten in den Hauptfächern. Brandenburg legt die Entscheidung über verbale Beurteilungen oder Ziffernzeugnisse am Ende der zweiten Klasse in die Befugnisse der jeweiligen Klassenkonferenz (vgl. Brügelmann 2014, S. 14).

10 EINFÜHRUNG

hessischen Grundschulklasse teilnehmend beobachtet, Gespräche geführt, Einblick in schulische Dokumente erhalten, Vertretungsunterricht gegeben, fotografiert und Arbeitsprodukte der Kinder gesammelt.

Während dieses Feldaufenthaltes habe ich meinen Forscherinnenblick auf die Situationen gerichtet, in denen das Handeln der Zweitklässler*innen durch die Beurteilungen der Lehrkräfte als Leistung hervorgebracht wurde. Die besondere Aufmerksamkeit galt der Vorbereitung, Durchführung und Rückgabe der ersten benoteten Klassenarbeiten.

2. Disziplin und Leistung



Abbildung: *Die Klassenarbeit* von Paula

Die Klassenarbeit heißt das Bild, das Paula am Ende des zweiten Grundschuljahres malt. Sechs schriftliche Prüfungen liegen hinter ihr. Paula ist zum ersten Mal mit Ziffernnoten beurteilt worden. Was sie daran anschließend unter einer Klassenarbeit versteht, möchte ich anhand ihrer Zeichnung beschreiben.

Paula sitzt als zweite von links in einer Tischreihe, zwischen ihren Freundinnen Nele und Jette. Anna und Michael schließen mit ihren Plätzen daran an. Zwischen den einzelnen Kindern steht der hoch aufgeklappte Ranzen. Das Ende der Klappe reicht über den Kopf der Kinder hinaus. Die Kontaktaufnahme zu den Nachbar*innen auf beiden Seiten wird durch dieses Hindernis erschwert. Durch diese ‚bauliche‘ Maßnahme entsteht eine Zelle möglicherweise ungestörter und abgeschirmter Einzelarbeit für jedes Kind. In diesen Arbeitszellen sitzen Kinder mit unterschiedlich großen Köpfen, jedoch ohne Arme, Hände und Füße. Der Gesichtsausdruck verrät eine positive Gemütsstimmung. Der gesamte Körper scheint zum Stillhalten aufgefordert zu sein. Für eine Klassenarbeit wird nur der Kopf benötigt.

12 DISZIPLIN UND LEISTUNG

Jettes Zeichnung⁵ zeigt den vorbereiteten Arbeitsplatz und die Werkzeuge, die sie und ihre Freundin Klara für die Bearbeitung der gestellten Anforderungen benötigen: Den gespitzten Bleistift, der an eine Lanze erinnert, den Spitzer und das Mäppchen. Die Tischfläche ist leerräumt und auf die unbedingt benötigten Gegenstände reduziert. Die beiden Mädchen warten mit zuversichtlicher Miene auf die Herausforderungen, die an sie gestellt werden. Jette bildet die Klassenarbeit ebenfalls als Einzelarbeit ab. Sie benutzt dafür die Darstellung auf Abstand gestellter Einzeltische.

Ich fasse zusammen, was bislang aus der Perspektive der beiden Schülerinnen über Klassenarbeiten zu erfahren ist:

- Klassenarbeiten finden als Einzelarbeit in einer Arbeitszelle statt, die entweder durch räumlichen Abstand oder durch Sichtschutz hergestellt wird.
- Auf dem Arbeitsplatz liegen nur die benötigten Werkzeuge: gespitzter Bleistift, Mäppchen und der Spitzer.
- Der Kopf ist wichtig und die Körperbewegungen auf dem Stuhl als Sitzplatz sind auf das Schreiben reduziert.
- Die dargestellten Kinder erleben Klassenarbeiten positiv.

Aus dem, was Paula und Jette unter einer Klassenarbeit verstehen, leiten sich meine Forschungsfragen ab. Dazu möchte ich den Blick auf die Klassenarbeit als Einzelarbeit lenken.

In Jettes Bild entsteht die Einzelarbeitszelle durch den Raum, der zwischen den beiden auf Abstand gerückten Tischen entsteht. Buber (1962) nennt das „Zwischen“ (ebd., S. 405) eine dritte Beziehungsdimension, die in der Begegnung von Ich und Du als eigener Wirklichkeitsbereich entsteht. Dieser ‚Raum‘ zwischen Ich und Du gilt ihm als „[...] wirklicher Ort und Träger zwischenmenschlichen Geschehens“ (ebd.). Gudopp (1975) interpretiert das Zwischen bei Buber als „[...] die Instanz, in der sich Sinn begibt und offenbart“ (ebd., S. 30).

Ich möchte den Bedeutungsgehalt, den Buber dem Zwischen in der persönlichen Begegnung von Ich und Du gibt, auf die Beziehungsdimension anwenden, die den Abstand zwischen den Tischen der beiden Schülerinnen bewirkt. Ich richte mein kultursoziologisches Forschungsinteresse auf die Kräfte und Mächte, auf die Macht-

5 Titelbild.

beziehungen, die diesen Zwischenraum verursachen.⁶ Welche unsichtbaren Kräfte füllen diesen Raum, treten zwischen Jette und Klara und werden zum Gegenüber der Schülerinnen? Welcher Sinn „offenbart“ (ebd.) sich dort im Abstand von Tischkante zu Tischkante?

Im Folgenden werden die kulturellen Codes vorgestellt, die die Realität schulischer Leistungsbeurteilung implizit strukturieren und bspw. den Abstand zwischen den Schüler*innen-Tischen herbeiführen und mit Sinn erfüllen: ‚Disziplin‘ (2.1) und ‚Leistung‘ (2.2).

2.1 Disziplin

Ein Vergleich der beobachteten Formen schulischer Leistungsbeurteilung mit den Disziplinen, die Foucault (2015) in Überwachen und Strafen als Technologien eines Machttyps⁷ beschreibt, ergibt wesentliche Übereinstimmungen. So steht die Klassenarbeit in der Tradition der Disziplinen „Organisation von Entwicklungen“, „Normierende Sanktion“ und der „Prüfung“ (ebd.). Kurz zusammengefasst meint die „Organisation von Entwicklungen“ das bis heute wirksame schulische Grundprinzip, formell gleichgedachte Individuen mit spezifischen Lerninhalten und begrenzten Zeiträumen zusammenzuschalten. Die „Prüfung“ hat am Ende des Zeitraums nachzuweisen, ob das Individuum das vorgeschriebene Lernniveau erreicht hat.

Die Disziplin erweist sich als „Kunst des Ranges“ (ebd.), wenn sie über die Maßnahmen: Setzen einer Norm, Vergleich an der Norm, Hierarchie und Rang die Qualität der jeweiligen Normenkonformität definiert, etikettiert, belohnt und bestraft. Mit der Vergabe von Rängen bspw. in Form von Noten wird die im Verhältnis zur vorge-

6 Die Mädchen haben die Tische nicht freiwillig auseinandergerückt. Es gehört zur Ordnung, die die Lehrkraft für die Klassenarbeit von den Schüler*innen einfordert, damit isolierte, übersichtliche Einzelarbeitsplätze entstehen.

7 Foucault beschreibt die Disziplinen als eine der großen Erfindungen der bürgerlichen Gesellschaft. Im 18. Jahrhundert breiten sie sich in Europa aus, da die Strukturen der Feudalmacht zur Erfüllung der Aufgabe, die Organisation der stark wachsenden Bevölkerung mit den Notwendigkeiten der Produktionsverhältnisse zu verbinden, nicht mehr fähig und geeignet sind. Die Disziplinen werden zu Technologien, die zum Ziel haben „nutzbringende Individuen zu fabrizieren“ (ebd., S. 271), deren Unterwerfung mit der Steigerung ihrer Produktivität in eins geht.

gebenen Norm generierte Note zum Signum der so erzeugten Disziplinarindividualität. So entstehen u.a. leistungsstarke und -schwache Schüler*innen, Sieger*innen und Verlierer*innen. Wobei die Funktionslogik der Hierarchie auf den letzten Rang angewiesen ist, um den notwendigen Normierungsdruck zu erzeugen.

2.2 Leistung

Im Kontext der Einordnung in eine Hierarchie gewinnt das gesellschaftliche Leistungsprinzip über die Paradigmen Anstrengung und Chancengleichheit große Bedeutung. Es vermittelt die Botschaft, dass jeder, der sich genügend anstrengt, einen vorderen Platz in einer Leistungshierarchie einnehmen kann. Jeder ist seines Glückes Schmied.

Für den schulischen Kontext bedeutet das, dass ein über die jeweilige Klassennorm konzipiertes Klassennormalsubjekt, dessen konstituierende Variablen implizit bleiben, als normierende Leistungsmesslatte dient. Die Leistungsbeurteilung mit Noten erfolgt entsprechend der Einhaltung der Norm. Der Grad der jeweiligen Normenkonformität bestimmt den Rang in der Notenhierarchie.

An dieser Stelle wird zweierlei deutlich. Erstens zeigt sich, dass Leistung die Konstruktion eines spezifischen Kontextes mit den entsprechenden subjektiven Normen und Beurteilungen ist. Zweitens setzen inklusive Beschulungen hierarchiebefreite Leistungsbeurteilungen für die gesamte Klasse voraus, da Schüler*innen mit einem Förderstatus nicht in den Kategorien von Disziplin und Leistung beurteilt werden können, ohne dass das zu ihrer Exklusion führt.⁸

⁸ Für diesen Umstand liefert die Studie zahlreiche Beobachtungsbeispiele.

3. Effekte der kulturellen Kodes

Disziplin und Leistung im Schulalltag

Die kurz beschriebenen gesellschaftlichen Grundkategorien Disziplin und Leistung bringen beobachtbare Effekte auf Seiten der Schüler*innen (3.1) und der Lehrkräfte (3.2) hervor. Einige wesentliche stelle ich an Beispielen aus den Feldforschungsprotokollen vor.

3.1 Beobachtbare Effekte auf Seiten der Schüler*innen

Der Umstand, dass die Schüler*innen Klassenarbeiten als vereinzelte Stillarbeit (vgl. Abb.1 und Abb.2) erledigen, Klassenarbeiten mit der Klasse als Publikum zurückgeben und die Notenspiegel öffentlich bekannt gemacht werden, bringt folgende schulische Realität hervor:



Punkt- und Notenvergleiche unter den Kindern am Vierertisch als Effekte hierarchisierender Leistungsbeurteilung

Am Mädchenvierertisch neben mir findet ein aufgeregter Austausch über die Noten statt. Klara höre ich: „Wenn ich vier Punkte mehr hätte, hätte ich ‘ne Eins.“ Lilli freut sich: „Meine Mama wird heute nicht enttäuscht sein. Jette, eine Zwei ist doch fast so gut, wie ‘ne Eins?!“ Klara stellt fest: „Jette, du hast viel weniger Punkte als ich.“ Jette umarmt Lotte: „Ich hab‘ auch ‘ne Drei.“ Klara findet: „Ich bin so ein dummes Kind! Vier Punkte mehr und ich hätte ‘ne Eins.“ Christian kommt vorbei und stellt sich an den Tisch. An Klara gewandt sagt er: „Ich hab drei Punkte mehr als du“, und geht wieder. Nele fragt Klara: „Wie viele Punkte hast du?“ Lotte bleibt nahe bei Jette stehen. Gemeinsam besprechen sie das neue Rechenblatt. Lotte sagt: „Du hast ‘ne Dreiminus. Ich hab ‘ne Drei.“ Lilli beteiligt sich: „Anna hat‘ ne Drei.“ Lotte meint: „Es gab vier Dreien.“

Das Hauptmotiv dieser Szene am Vierertisch sind rangordnende Vergleiche, die sich an der erreichten Punktzahl („mehr Punkte“ oder „weniger Punkte“) entzünden. Die beobachteten Kinder führen die Logik des hierarchisierenden Vergleichs anhand kleinster Unterschiede im Sinne des Machttyps der Disziplinen auf. Sie machen sich so zu Subjekten dieser Logik und versuchen den Bedeutungsgehalt ihrer Subjektivierung, ihre Überlegenheit, handelnd zu verwirklichen. Sie benötigen das „Du“, um sich selbst als das erfolgreichere Subjekt zu konstituieren. Die vom Prüfungsverfahren als Vergleichsobjekte adressierten Kinder finden Formen, die Strukturen der Leistungsbeurteilung durch Noten, die im genealogischen Vergleich der „normierenden Sanktion“ entspricht: Norm, Vergleich, Hierarchie und Rang in der Realität ihrer sozialen Beziehungen zu reproduzieren.



„Jeder ist seines Glückes Schmied“

Erikas Überlegungen zu guten Noten am Ende des zweiten Schuljahres

E⁹: Ja also, die die gute Noten schreiben, die würde ich auch weiterhin dazu bitten, dass sie es gut, dass sie es sehr gut machen, dass ich ihnen auch gute Noten geben kann. Und denen die nicht so gute Noten im Moment schreiben, die würde ich bitten, ja ihr könnt doch, ihr könnt doch ein bisschen mehr üben. Dann könnt ihr auch bessere Noten schreiben, die ich euch dann gebe.

Im Fokus von Erikas Überlegungen stehen die „guten Noten“. Sie würde gerne allen Kindern gute Noten geben. Denjenigen, die vieles noch nicht normentsprechend lösen können, empfiehlt sie „mehr zu üben“, damit sie bessere Noten schreiben. Dass sie im Sinne Leistungsprinzips argumentiert, zeigen auch folgende Überlegungen:

- I: Frau Roth¹⁰ hat zu Beginn des Schuljahres gesagt: „Wenn ihr euch ganz toll anstrengt, dann bekommt ihr auch tolle Noten.“ Glaubst du, dass das so ist?
- E: Das finde ich sehr, weil sie sagt das auch sehr ausdrucksvoll. Und dann kann ich auch verstehen, wenn wir uns richtig anstrengen und auch gut üben, dann kriegen wir natürlich gute Noten.
- I: Gilt das auch für Leander¹¹ zum Beispiel?

9 E steht für Erika, einer Schülerin der Beobachtungsklasse; I steht für Interviewerin/Forscherin.

10 Frau Roth ist die Klassenlehrerin.

11 Leander ist mit dem ‚Förderstatus: Lernen‘ etikettiert.



„Das Individuum ist zweifellos das fiktive Atom einer ‚ideologischen‘ Vorstellung der Gesellschaft; es ist aber auch eine Realität, die von der spezifischen Machttechnologie der ‚Disziplin‘ produziert worden ist“.

Foucault 2015

- E: Mmh (bejahend).
 I: Also du meinst, er muss sich nur mehr anstrengen.
 E: Mmh (bejahend).
 I: Für dich gilt das auch. Du meinst, du musst dich nur genug anstrengen, dann kannst du alles schaffen.
 E: Mmh (bejahend).

Erika hält Frau Roths Aussagen zum schulischen Erfolg durch Anstrengung für gültig, weil ihre Lehrerin große Überzeugungskraft besitzt. Erika hinterfragt das hierarchische Bewertungssystem durch Noten nicht. Sie geht davon aus, dass jedes Kind, wenn es sich anstrengt, schulisch erfolgreich sein kann. Ihr Denken über schulische Leistungsbeurteilung wird von dem Erfolgsversprechen des Leistungsprinzips bestimmt, welches Schüler*innen in selbst zu verantwortende Statuspositionen führt.



Ausschluss im Einschluss von Leander
„Leander, für dich ist das anders.“

Nachdem Frau Roth die für einen geordneten Ablauf der Klassenarbeit notwendigen Maßnahmen erledigt hat, wie Austeilen der Arbeitsblätter und der Spezialstifte, die Aufforderung, mit Namen und Datum den Dokumentencharakter des Blattes herzustellen und nach einigen Erläuterungen zum Umgang mit selbst entdeckten Fehlern und Auslassungen, meldet sich Klara.

„Was bedeuten die Kästchen am Rand?“ „Da stehen eure Punkte drin. Leander, für dich ist das anders. Du hast ja eine umfangreduzierte Arbeit. Du hast weniger Punkte. Du bekommst weniger Punkte.“ (Von Leander höre ich ein enttäuschtes ‚Oooh!‘) „Du musst weniger machen. Leander kann höchstens 31 Punkte erreichen. Ihr könnt 45 Punkte erreichen“, beantwortet Frau Roth Klaras Frage. „Jetzt erkläre ich euch, was ihr machen müsst. Wir haben Zeit. Ich bin ganz sicher, dass Christian die Arbeit nach fünf Minuten abgibt.“

Zunächst zeigt diese kurze Beobachtungssequenz, dass Frau Roth die Unterschiede zwischen den Rechenfähigkeiten von Leander und Christian bereits vor der Rechenarbeit bekannt sind. Leander wird in diesem Kontext erneut als Ausnahme von der ideologisch vorgestellten und im Rahmen der mentalen Einstimmung angerufenen Gleichheit hervorgebracht und öffentlich adressiert. Leanders Rechenarbeit besteht aus einem Teil der gesamten für alle anderen Kinder inhaltsgleichen Klassenarbeit. Erneut wird er in einer Situation, in die er eingeschlossen ist, ausgeschlossen. Er bekommt weniger Punkte und hat weniger Arbeit. Öffentlich wird er als ein Kind adressiert, dem weniger zukommt als allen anderen. Leander reagiert enttäuscht.

Die implizite Adressierung Leanders als weniger leistungsfähig stellt einen besonders krassen Kontrast im Kontext mit der fast zeitgleich erfolgenden Adressierung Christians dar. Christian wird als Kind adressiert, das den vollen Umfang der Klassenarbeit in fünf Minuten zu erledigen im Stande ist.

3.2 Beobachtete Effekte der impliziten kulturellen Kodes Disziplin und Leistung bei den Lehrkräften

Grundsätzlich befinden sich die beobachteten Lehrkräfte in einer paradoxen Situation, für die sie in der Schulwirklichkeit Lösungsmöglichkeiten finden müssen.

Disziplin und Leistung strukturieren eine hierarchisierende Leistungsbeurteilung, deren Messlatte eine subjektiv konstruierte Klassennorm ist. Ein Schüler mit einem festgestellten ‚Förderstatus: Lernen‘ kann nicht an der Klassennorm gemessen und entsprechend bewertet werden. Auch besondere Beurteilungsformen wirken, wie das Beispiel (vgl. Kapitel 3.1) zeigt, exkludierend.



Die Schwierigkeit, Leanders Leistungen zu beurteilen

8:50 Uhr: Frau Perle¹² kommt mit der Deutscharbeit von Leander in den Raum und wendet sich damit an Frau Roth. Ich bemerke einen ausführlichen, langen, rotgeschriebenen Kommentar auf dem Blatt. Es entfacht sich eine Auseinandersetzung zwischen den beiden Lehrkräften. „Ich will damit nichts mehr zu tun haben. Mach du das. Du bist die Förderschullehrkraft. Mir steht’s hier! [...]“

Leander gibt seine Klassenarbeit nicht persönlich ab. Das erledigt Frau Perle für ihn, die sich mit Frau Roth über die Beurteilung von Leanders ‚Lernstandangepasster Deutsch-Grammatikarbeit‘ abstimmen möchte. Nach den Erfahrungen mit den Schwierigkeiten, die im Kontext der letzten Leistungsbeurteilung von Leander entstanden waren und behoben werden mussten, lehnt Frau Roth als Klassenlehrerin jede weitere Verantwortung für Leanders Bewertungen ab. Sie weist Frau Perle auf ihre spezifische Funktion als „Förderschullehrkraft“ hin. Das Maß der möglichen Belastbarkeit von Frau Roth durch die inhaltliche Auseinandersetzung mit den Bedingungen der Leistungsbewertung für Schüler*innen mit nachgewiesenem Förderbedarf ist voll. Frau Roths Kräfte sind ausgeschöpft.

¹² Frau Perle ist die Förderschullehrkraft.



„Du nimmst dir vor: Beim nächsten Mal mach ich’s besser!“

„[...] Leander jetzt bist du dran“, setzt die Lehrerin die Rückgabe der Klassenarbeiten fort. Als Leander zurück an seinen Tisch kommt, nimmt Peter ihm die Rechenarbeit aus der Hand und schaut sie an. Dann macht er eine Geste des erschreckten Erstaunens: Die Fingerspitzen der rechten und linken Hand formen sich berührend ein Dach. Der Dachfirst dieses Daches ruht auf dem Nasenrücken. Die locker aneinander gedrückten kleinen Finger verdecken den geöffneten Mund. Er prustet laut vernehmlich los. (Darauffin schaue ich auf der Notenübersicht, die Frau Roth mir gegeben hat nach und sehe, dass Leander die Fünf hat.) „Nein, nicht sagen. Ich werde dir den Kopf abreißen“, wehrt Leander sich gegen die Bekanntmachung seiner Note. [...] Peter schaut sich das Blatt von Leander noch einmal an. Jetzt nimmt Leander es ihm weg und legt sich drauf. Frau Perle schiebt sich zwischen Peter und Leander. Sie sagt zu Peter: „Eine Arbeit zu verhauen, ist ganz normal.“ An Leander gerichtet, fährt sie fort: „Du nimmst dir vor: Beim nächsten Mal mach ich’s besser.“ Lennard gibt sie die Hand: „Herzlichen Glückwunsch, gut gemacht.“ Leander packt seine Klassenarbeit in den Ranzen.

Frau Perle beendet die öffentlich ausgetragene spannungsgeladene Auseinandersetzung zwischen Leander und Peter. Als Subjektivierungsexpertin bedient sie sich dabei kulturell üblicher Konventionen und gibt den Kindern damit Interpretations- und Handlungsmuster für die vorliegende Situation an die Hand.

Zunächst wendet sie sich an Peter, dessen lautes Prusten Leanders Selbstschutzmaßnahmen herausgefordert hat. Mit der umgangssprachlichen Formulierung „eine Arbeit verhauen“, die sowohl die Bedeutung der Klassenarbeit als auch die der jenseits der persönlichen Erwartungen liegenden Beurteilung, in Leanders Fall die Note Fünf, verbirgt, gibt sie den zuhörenden Jungen eine Formulierung an die Hand.

Mit dieser Redewendung wird ebenfalls angezeigt, dass etwas schwer Mitzuteilendes verborgen wird. Frau Perle relativiert den Schrecken der Fünf, indem sie indirekt mitteilt, dass das Misslingen in schulische Leistungsfeststellungs- und bewertungsverfahren integriert ist. Demzufolge ist es durchaus üblich und in der Logik des Verfahrens „normal“, dass Klassenarbeiten nicht immer erfolgreich bearbeitet und dementsprechend beurteilt werden. An Leander gerichtet, appelliert sie an seine

Selbstwirksamkeitskräfte. Im Sinne des Leistungsprinzips verhilft selbstdisziplinierter Wille zur Anstrengung zur Verbesserung der Arbeitsergebnisse. Leander soll in ein Verhältnis der Selbstoptimierung treten.

Die Gleichheit, die das Leistungsprinzip als Grundlage von Chancengleichheit voraussetzt, wird von der Lehrkraft vor der Klassenarbeit suggestiv hergestellt.



Die mentale Einstimmung auf die Klassenarbeit

Jetzt erst erfolgt die offizielle Begrüßung an die Kinder. „Guten Morgen Kinder!“ Die Kinder sprechen im Chor: „Guten Morgen Frau Roth, guten Morgen Frau Hess.“ Arton und Massud sind eingetroffen. Frau Roth fragt: „Seid ihr alle gut drauf?“ „Jaah“, tönt es aus den Reihen der Kinder. „Alle fit?“ „Jaaah!“ „Alle gut geschlafen?“ „Jaaah!“ Michael sagt: „Ich will die zweite Eins!“ Frau Roth prophezeit: „Das werden bestimmt alles Einsen. Ein bisschen aufpassen und nachrechnen, dann wird schon alles richtig sein. Ich teile jetzt die Arbeiten aus.“ Frau Roth steht auf und verteilt die Blätter.

Nachdem die Kinder die Sitzordnung, die sie als vereinzelte Stillarbeiter*innen anspricht, eingenommen haben, fragt Frau Roth sie dreimal als Kollektiv nach ihrer Befindlichkeit. Die Kinder antworten chorisch und einstimmig auf diese Anfragen. Diese Ansprache als Kollektiv dient der fiktiven Herstellung der unterstellten Gleichheit als Grundlage der Vergleichbarkeit. Nur Kinder die gleichermaßen „gut drauf“, „fit“ und ausgeschlafen sind, erfüllen den Anspruch der Institution an ein Vergleichsobjekt.¹³

13 An dieser Stelle möchte ich auf viele weitere Beobachtungen und Analysen der Studie Disziplin und Leistung im Alltag einer zweiten Grundschulklasse zu den angeführten Effekten verweisen.

4. Fazit und Ausblick

Die angeführten Beobachtungsbeispiele aus einer zweiten Grundschulklasse am Übergang zu den ersten benoteten Klassenarbeiten zeigen deutliche Effekte der als Tiefengrammatik identifizierten und analysierten kulturellen Codes Disziplin und Leistung. Schüler*innen werden durch eine hierarchisierende Leistungsbeurteilung durch Noten zu Konkurrent*innen im Wettbewerb um die anerkanntesten Positionen im neuen notenorientierten Sozialgefüge der Klasse. Im Sinne des Leistungsprinzips entsteht der Glaube an die Wirksamkeit übender Anstrengungen, um selbst zu verantwortende Verliererpositionen zu vermeiden unter den Kindern. Die Schwierigkeiten, einen Schüler, der im Rahmen der Institution als ungleich im Sinne eines ‚Förderschwerpunktes: Lernen‘ etikettiert ist, in ein System formeller Gleichheit zu inkludieren, lassen sich aus den beschriebenen vergleichenden und hierarchisierenden an einer Norm orientierten Strukturen der Disziplin und den Paradigmen des Leistungsprinzips Anstrengung und Chancengleichheit rekonstruieren. Im Beobachtungskontext führen diese impliziten Grundstrukturen der schriftlichen Leistungsbeurteilung zum ‚Ausschluss im Einschluss‘ und einer rangniedrigen Positionierung des betroffenen Kindes.

Die Lehrkräfte der beobachteten Schulklasse befinden sich in der paradoxen Situation, dass sie moderne pädagogische Ansprüche wie bspw. die Inklusion unter den beschriebenen schulischen Funktionsbedingungen durchführen sollen, die im Widerspruch zu gleichberechtigter Teilnahme stehen (vgl. dazu auch Akbaba und Bräu 2019, Sturm 2015). Wie die Beobachtungen zeigen, misslingt die Realisierung der inklusiven Beschulung auf der Ebene der Leistungsbeurteilung.

Aus diesen Analysen lässt sich schließen und damit komme ich zum Ausblick, dass die pädagogischen Ansprüche von Inklusion oder dem Erziehungs- und Bildungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen¹⁴ mit grundlegenden Strukturreformen des Grundschulsystems verbunden werden müssen, wenn ihre Umsetzung gelingen soll. Diese Strukturreformen, die pädagogische und am Kind orientierte Kriterien zu grundlegenden Ordnungsprinzipien machen, entsprechen beispielsweise denen, die im Konzept der Landesregierung der „pädagogisch selbständigen Schule“¹⁵ grund-

14 Hessisches Sozialministerium, Hessisches Kultusministerium (Hrsg.).(2007)

15 Hessisches Kultusministerium. Amtsblatt. Jahrgang 72. Wiesbaden. 15.10.2019.

gelegt sind. „So können diese Schulen beispielsweise Unterricht fächerübergreifend erteilen, jahrgangsübergreifende Lerngruppen bilden, Konzepte zur stärkeren Einbeziehung von Schülerinnen und Schülern in die Gestaltung des Unterrichts umsetzen oder Rückmeldungen über den Lernfortschritt und den Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler in Form einer schriftlichen Bewertung geben. Beim Verlassen der Schule oder einem Schulwechsel ist ein Zeugnis mit Ziffernnoten zu erstellen“ (ebd., S. 1010f.).

Literatur

- Akbaba, Y./ Bräu, K. (2019). Lehrer*innen zwischen Inklusionsanspruch und Leistungsprinzip. In: Ellinger, S./ Schott-Lesser, H. (Hrsg.), *Rekonstruktionen sonderpädagogischer Praxis. Eine Fallsammlung für die Lehrerbildung* (S. 179-200). Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.
- Brügelmann, H. (Hrsg.) (2014). *Sind Noten nützlich - und nötig? Ziffernzensuren und ihre Alternativen im empirischen Vergleich ; eine wissenschaftliche Expertise des Grundschulverbandes* (3. Aufl.). Frankfurt am Main: Grundschulverband.
- Buber, M. (1962). *Werke. Erster Band. Schriften zur Philosophie*. München: Kösel Verlag.
- Foucault, M. (2015). *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. (15. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gudopp von Behm, W.-D. (1975). *Martin Bubers dialogischer Anarchismus*. Bern: Lang.
- Hess, A. (2020). *Disziplin und Leistung im Alltag einer zweiten Grundschulklasse. Eine ethnographische Studie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Sturm, T. (2015). *Inklusion: Kritik und Herausforderung des schulischen Leistungsprinzips*. In: *Erziehungswissenschaften* 26, Heft 51, (S. 25-32).

Abbildungsverzeichnis

- Titelbild: Zeichnung von Jette (2c) zum Thema Klassenarbeit
 Abb.1: Zeichnung von Paula (2c) zum Thema Klassenarbeit

Bedeutung für die bildungspolitische Arbeit der GEW

Zwei Fragen der ethnographischen Studie von Annette Hess sind für die bildungspolitische Arbeit der GEW besonders wichtig:

- Welche sozialen Lerneffekte haben Ziffernnoten und welchen gesellschaftlichen Subtext vermitteln sie Kindern und Lehrkräften?
- Inwieweit konterkariert die Ziffernbenotung die Profilierung der Grundschule als eine Schule für alle Kinder?

Viele Grundschullehrkräfte, die inklusiv arbeiten, berichten von einem großen Unbehagen und von Konflikten mit den Sonderpädagog*innen im Zusammenhang mit der Notengebung. Ziffernnoten suggerieren eine für alle geltende und erreichbare Norm. Wer diese Norm nicht erreicht, ist ein Versager, irgendwie „nicht richtig“. So wird bestimmten Kindern schon zu Beginn ihrer Schullaufbahn ein negativer Rang zugewiesen. Tröstende und durchaus gut gemeinte Worte, wie „Wenn du dich anstrengst, wird es besser.“ wirken im Zusammenhang mit sozialer Benachteiligung und Lernproblemen zynisch.

Auch der Leistungsbegriff erfährt durch die Ziffernnote eine verengte, hierarchisierende Bedeutung. So widerspricht die Leistungsbeurteilung durch Ziffernnoten Konzepten wie der Anerkennung persönlicher Anstrengungsbereitschaft sowie dem Aufzeigen individueller Lernfortschritte und damit den Grundsätzen inklusiver Schulpädagogik. Pädagogisch gesehen sind Ziffernnoten in der Grundschule somit wertlos. Ihr „Wert“ besteht in der Einschreibung von gesellschaftlichen Machtverhältnissen in die sozialen Beziehungen und die Selbstwahrnehmung des Individuums. Es sind Mittelschichtseltern, die den Notenspiegel unter den Klassenarbeiten einfordern. Dabei geht es nicht um die individuellen Lernfortschritte des Kindes, sondern um seinen momentanen oder künftigen gesellschaftlichen Rang.

Die GEW fordert seit vielen Jahren ein demokratisches Schulwesen, das strukturelle Diskriminierungen und Chancenungleichheit überwindet. Einer der größten Bremsklötze dieser Entwicklung ist die allseits beliebte Form der Leistungsrückmeldung durch Ziffernnoten.

Die GEW sollte die Schulen ermutigen, jede Freiheit zu nutzen, um die Ziffernnoten zumindest in der Grundschule zu überwinden. Es müssen Formen der Rückmeldung über Lernfortschritte gefördert und weiterentwickelt werden, die Kinder ermutigen, ein Leben lang lernen zu wollen und sich anzustrengen. Die Analyse der gesellschaftlichen und pädagogischen Funktion von Leistungsbewertungen gehört in jede Lehrkräfteausbildung. Sonst besteht die Gefahr der unreflektierten Übernahme von eigenen Schulerfahrungen und gängigen Alltagstheorien in die Praxis.

Inklusive Pädagogik bedeutet auch mehr als den sonderpädagogischen Anbau an ein unverändertes Regelschulsystem. Inklusion bedeutet die Überwindung struktureller Diskriminierungen und die Stärkung aller Kinder in ihrer Lernfreude. Der Bremsklotz „Ziffernnote“ muss in diesem Transformationsprozess als einer der ersten gänzlich entfernt werden.

Dr. Ilka Hoffmann

Broschüren



■ Eine Welt im Unterricht

Die Broschüre enthält Hinweise, Kurzbeschreibungen und Bezugsadressen für Unterrichtsmaterialien, Fachbücher, Spiele, Plakate und digitale Medien zum Thema Eine Welt, Globales Lernen, Bildung für nachhaltige Entwicklung usw. Hinzu kommen zahlreiche aktuelle Internet-Adressen zu vielen entwicklungspolitischen Themenfeldern. Sie ist eine aktuelle und nützliche Arbeitshilfe für alle, die im Unterricht Entwicklungspolitik, Globalisierung oder ökologische Zukunftsfragen zum Thema machen wollen.

■ Vielfalt als Gewinn – Lernen erfolgreich gestalten!

Die Broschüre gibt Anregungen dazu, wie Fachunterricht auf die Vielfalt der Schüler*innen ausgerichtet werden kann. Sie macht beispielhaft und konkret Grundprinzipien differenzierenden Unterrichts deutlich und zeigt auf, wie Aufgabenstellungen und Materialien für einen solchen Unterricht aussehen können.





■ Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams

Multiprofessionelle Zusammenarbeit erfordert eine gemeinsame Reflexion der beteiligten Pädagog*innen über Werte und Haltungen in der täglichen Arbeit. Mit diesem Folder möchten wir dazu anregen, den Index für Inklusion (auch) zur Reflexion im Team zu nutzen.

■ verschieden * gleich * gemeinsam - Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams

Die Broschüre gibt auf unterschiedlichen Ebenen Hinweise darauf, wie multi-professionelle Zusammenarbeit konstruktiv und für alle befriedigend gestaltet werden kann. Es finden sich darin sowohl theoretische, didaktische und politische Beiträge als auch Darstellungen von Best-Practice-Beispielen.



Die Publikationen sind in größerer Anzahl über www.gew-shop.de erhältlich. Kleinere Mengen können über das Bestellformular unter www.gew.de/broschueren bestellt werden.



www.gew.de