

Valentin Merkelbach

Schule ohne Noten – wie soll das gehen?

Dialogische Leistungsbewertung als Element einer anderen Lernkultur

Sind Leistungsstandards eine zureichende Antwort auf Leistungsdefizite an unseren Schulen?

Die von PISA 2000 angestoßene Debatte über Leistungs- oder Bildungsstandards als Reaktion auf unser leistungsschwaches Schulsystem hat in der Frage, was diese Innovation bewirken soll und kann, zu einer gewissen Klärung geführt. Unter den verschiedenen bildungspolitischen Fraktionen gibt es die eine, die von Standards und Tests wenig hält und in einem ohnehin prüfungsüberladenen System andere Prioritäten setzt: mehr und besser ausgebildetes Lehrpersonal, eine bessere Ausstattung der Schulen, die verpflichtende Ganztagschule und eine gute Schule für alle nach einer grundlegenden Strukturreform.

Die Standard-Befürworter propagieren ohne lange Diskussion zwei Konzepte, die kaum miteinander zu vereinbaren sind. Während das eine Konzept stark beeinflusst ist von der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung in Auftrag gegebenen Klieme-Expertise (Klieme 2003), ist die andere Auffassung von Standards schon Jahre vor PISA 2000 in der KMK gereift und hat inzwischen ihren Niederschlag gefunden in Standards für den Mittleren Schulabschluss, den Hauptschulabschluss und den Abschluss der Grundschule (www.kmk.org). Die Differenz der beiden Konzepte lässt sich vereinfacht so beschreiben:

- Im Klieme-Konzept geht es um schulformübergreifende nationale Standards, die, auf der Basis von Kompetenzmodellen definiert und in Testaufgaben konkretisiert, Auskunft geben sollen, über die Leistungsfähigkeit des deutschen Schulsystems. Sie sind, ähnlich wie die PISA-Studien, auf ein Kerncurriculum bezogen, auf Grundqualifikationen, die für die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben unabdingbar sind („Wissengesellschaft“). Die Ergebnisse dieser nationalen Standard-Tests können über das System-Monitoring hinaus für die einzelne Schule oder Lerngruppe wichtige Hinweise liefern auf Leistungsstärken und – defizite im Schulcurriculum und so zur Qualitätsentwicklung und individuellen Förderung beitragen, aber auch zur Begründung von Unterstützungsmaßnahmen von Außerhalb, wo die Schule alleine nicht weiterkommt. Nationale Standard-Tests sind in diesem Konzept zwar leistungsmessende Maßnahmen; sie dienen aber ausdrücklich nicht der Vergabe von Noten und Zertifikaten und sind darum auch für Abschlusstests ungeeignet. Sie sind nur dort sinnvoll anwendbar, wo es noch Möglichkeiten der Verminderung von Defiziten der Schule und in der Förderung der Lernenden und Lehrenden gibt.
- Die KMK, die bereits am 12.5.1995 Standards für den Mittleren Schulabschluss in den Fächern Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache beschlossen hatte, konnte mit dem, an skandinavischen Standard- und Testerfahrungen angelehnten, Konzept der Forschergruppe um Eckhard Klieme nichts anfangen, weil sie das für uns wohl beschämendste Ergebnis der PISA-Studie, die unverminderte soziale Selektion als systembedingt nicht wahrhaben wollte und geradezu reflexartig die Strukturfrage als irrelevant für den Zustand unserer Schulen ausgab. Das Ergebnis sind die bislang vorgelegten Standards, die alle nicht auf wissenschaftlich entwickelten Kompetenzmodellen basieren, sondern, wie es in der „Vereinbarung über Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss“ vom 4.12.2003 heißt, auf Modellen, „die aus der Erfahrung der Schulpraxis heraus entwickelt wurden“. Wo es bei diesen Standards für Abschlussprüfungen bleibt, verstärkt dies noch einmal das selektive System, ohne dass erkennbar wäre, wie dieses Mehr an Prüfungen die Unterrichtsqualität verbessern soll. (Merkelbach 2004)

In der Logik des Klieme-Gutachtens jedenfalls stellt sich die Frage, wie denn Schulentwicklung und individuelle Förderung von Schüler/innen sich vertragen mit den Instrumenten der traditionellen Leistungsmessung und –bewertung, wo es, auch beim besten Willen zur Ermutigung der Leistungsschwachen, durchweg um Gewinner und Verlierer, um Benotung in der Gaußschen Normalkurve, gehen muss, also tendenziell um Verminderung von Leistungsheterogenität durch Zuweisung zu verschiedenen Schulformen am Ende der Grundschule, durch Nicht- und Querversetzung in der Sekundarstufe von Klasse 5 bis 12/13, ja durch Verweigerung eines qualifizierten Abschlusses für „notorische Leistungsverweigerer“. Worauf es nach PISA I, IGLU und PISA II auch, ja in besonderem Maße ankommt, ist der Frage nachzugehen, wie unsere Schulen leistungsfähiger werden durch andere Formen der Lern- und Leistungsmotivation, als dies das abstrakte, auf Konkurrenz und Auslese hin orientierte System der Benotung vermag. Dieser Frage soll im Folgenden unter einem erziehungswissenschaftlichen und einem fachdidaktischen Aspekt der Leistungsbewertung nachgegangen werden.

Von der Fremdbewertung zur Selbstbewertung

In der Fülle der Beiträge zur Verbesserung der Leistungsfähigkeit unserer Schulen seit PISA 2000 könnte eine Studie von Felix Winter untergehen, die 2004 erschien und die Summe einer über zwei Jahrzehnte währenden Forschertätigkeit zum Thema „Leistungsbewertung“ (Titel) darstellt – mit dem programmatischen Untertitel: „Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit Schülerleistungen“ (Winter 2004). Auffällig an den aktuellen Bemühungen um eine praktische und theoretische Unterrichtsreform – und das gelte auch für Leistungsvergleichstudien wie PISA – ist für Winter, dass über Formen und Inhalte der Leistungsbewertung, über die Notengebung, ihre wissenschaftliche Aussagekraft und ihre Folgen für das Schulsystem kaum gesprochen wird. Seine Studie geht darum gegenüber diesem Defizit an wissenschaftlichem Interesse von der These aus, „dass eine tiefgreifende Reform der Lernkultur nicht gelingen kann, wenn dabei ein Bogen um die Leistungsbewertung gemacht“ werde, ja dass „eine reformierte Leistungsbewertung ein notwendiges Element“ in einer neuen Lernkultur darstelle (Winter 2004, S.1).

Winter verweist darauf, dass die Kritik an der heute noch üblichen Leistungsmessung bereits einsetzte, als sie sich gerade durchgesetzt hatte und sie betraf vor allem „die Form der Ziffernzensur und die Auslese von Schülern anhand der Noten“. Seit den Anfängen der reformpädagogischen Bewegung sei „der Benotungspraxis immer wieder vorgehalten worden, dass sie durch äußere Belohnungen und Bestrafungen einen pädagogisch unangemessenen Anreiz bietet, der von der Sache ablenkt und schwächere Schüler entmutigt, statt ihnen Lernhilfe zu sein“. Winters Interesse dagegen ist es, „die Leistungsbewertung in ein engeres Wechselverhältnis zum Lernprozess“ zu bringen, „indem ihre pädagogischen Funktionen betont werden“. Diese „Didaktisierung der Leistungsbewertung“ ist das Hauptthema der Studie, verbunden mit der berechtigten gesellschaftlichen Forderung, „mehr Einsicht in die Ergebnisse der schulischen Lernarbeit zu erhalten“. Hier müsse zunächst nach Wegen gesucht werden, „die primär der pädagogischen Arbeit dienen und auch in der Schule selbst beginnen, anstatt vor allem auf externe Kontrollen mit Hilfe von Leistungstests zu setzen“ (Winter 2004, S.3 f.).

Ein wichtiges Merkmal einer neuen Lernkultur ist für Winter Selbstständigkeit als Selbststeuerung im Lernprozess. Sie kann sich „auf autodidaktisches Lernen im Lebenszusammenhang beziehen, auf mitgesteuertes Lernen, auf Selbstmanagement und auf persönliche Autonomie“ (Winter 2004, S.7). Selbstständiges und eigenverantwortliches Lernen müsse allerdings „eigene Entscheidungs- und Urteilsprozesse einschließen“. Es sei nicht vorstellbar, dass Leistung „dauerhaft hauptsächlich Objekt fremder Beurteilung anhand übergreifender (angeblich objektiver) Maßstäbe sein kann“.

„Wenn in selbstständig vorangetriebenen Lernprozessen individuelle und persönlich bedeutsame Leistungen entstehen sollen, müssen diese auch der Bewertung durch die Schüler selbst zugänglich gemacht werden. Wenn Bildung Selbstbildung sein soll, ist es erforderlich, Reflexions- und Bewertungsprozesse zu kultivieren und zu erlernen, weil sie Mittel des Selbstbezugs und der Selbstentwicklung sind.“ (Winter 2004, S.9 f.).

Damit entstehe „ein grundsätzliches Spannungsverhältnis zwischen dem Selbstständigkeitsmerkmal der neuen Lernkultur und der herkömmlichen Leistungsbeurteilung“. Denn für diese neue Art eigenverantwortlichen Lernens sei es „zwingend notwendig, dass die Schüler ein aktives Verhältnis zur Frage der Kontrolle und Bewertung von Leistungen gewinnen und so viele Aspekte derselben wie möglich auch in eigener Regie ausführen lernen“. Bewertungsaufgaben wären darum „den Schülern als Mittel der Selbstbildung zu übertragen und in kommunikativen Prozessen zu entwickeln“. Die Schule würde damit „offen (und nicht mehr wie bisher verdeckt) zu einem Ort des Aushandelns von Lern- und Bildungsprozessen“ und diese würden „nicht mehr in impliziter Form, als Lehrstoff, Lehrplan und Bewertungskriterien, den Schülern vorgesetzt, sondern entstünden im Zusammenspiel von Anregung, Anforderung und selbstbestimmten Lernprojekten sowie deren Präsentation und Vertretung im Rahmen kleinerer und größerer Schulöffentlichkeit“ (Winter 2004, S.10 f.).

Auch wenn Winter nach PISA 2000 und den Reaktionen auf die dort beschriebenen Defizite unseres Schulsystems feststellen muss, dass seine „Vorstellung von gemeinsamer Qualitätsarbeit partiell mit allen Konzepten in Konflikt gerät, die Leistungsnormen zentral aufzustellen, verpflichtend zu machen und auch zentralisiert zu prüfen“, trägt er unverdrossen auf über dreihundert Buchseiten zusammen, was seit der Reformpädagogik zu Beginn des letzten Jahrhunderts für eine weniger fremdbestimmte Art des Lernens entwickelt wurde, was gewiss auch eine Schule, die noch benotet, weiterbringen kann, aber letztlich erst zur vollen Wirkung kommt in einer Schule ohne Noten. Dass dies nicht nur an skandinavischen Schulen möglich ist, hat Winter an den Bielefelder Schulprojekten, der Laborschule und dem Oberstufenkolleg, studieren können. Er ist darum Hartmut von Hentig sehr dankbar, „dass er durch die Konzeption und Realisierung dieser Experimentalschulen einen notenfreien, offenen Erfahrungsraum geschaffen“ hat, „innerhalb dessen neue Wege der Leistungsbewertung gedacht und praktisch erprobt werden konnten“ (Winter 2004, S.2). Wie diese Prozessorientierung einer dialogischen Leistungsbewertung handhabbar wird, entfaltet Winter eingehend unter Stichwörtern wie Portfolio, Lernkontrakt, Lerntagebuch, Leistungspräsentation, Bewertungskonferenz, Prozessbeobachtung, Rückmeldebogen u.a.m..

Im Resümee seiner Studie kommt Winter noch einmal auf die aktuelle Bildungsdebatte nach PISA 2000 und den Konsequenzen daraus zu sprechen, nämlich den Unterricht in einigen „Kernfächern“ zu stärken, „Kompetenzstandards“ zu formulieren und Tests zur Leistungsüberprüfung der Schüler/innen für verschiedene Altersstufen zu entwickeln, womit er offensichtlich nicht das prüfungsorientierte Standard-Konzept der KMK meint, sondern das des Klieme-Gutachtens. Das alles ist für Winter sinnvoll und berechtigt, könne aber allein wenig bewirken. Eine Verbesserung der Lernergebnisse müsste „die Schule vor allem über ihre pädagogische Arbeit zu erreichen versuchen“. „Dass der herkömmliche Umgang mit den Schülerleistungen auch ein Problem sein könnte, das die Entfaltung einer Lern- und Leistungskultur, die alle Schüler besser fördert, behindert“, werde allerdings – „von wenigen Ausnahmen abgesehen – bislang nicht in Erwägung gezogen“ (Winter 2004, S.313). „Wenn die Schule dem Ziel der Förderung aller Kinder gerecht werden“ wolle, müssten „die Bemühungen zur Lerndiagnose und die dafür erforderlichen Qualifikationen gesteigert werden“. Gefährlich seien alle Versuche, „diese Funktionen aus der Schule auszulagern und zu meinen, man könne sie an Leistungstests delegieren“.

„Leistungstests und Kompetenzstandards können als vergleichsweise objektive Bezugspunkte für die schulische Leistungsbewertung wertvolle Anhaltspunkte liefern und den Schulen helfen, die Erfolge ihrer Anstrengungen zu überprüfen. Wirksamer im Sinne einer neuen Lernkultur dürften aber solche Formen der Leistungsbewertung sein, wo Menschen sich direkt begegnen, sich wahrnehmen, sich Rückmeldungen geben und sich unterstützen können. Ich halte es gegenwärtig für vordringlich, Reformen der Lern- und Leistungskultur voranzutreiben. Sie vor allem sind geeignet, den Schulen, den Lehrern und den Schülern Mut zu machen, zu besseren Leistungen zu gelangen, und ihnen den Weg zu zeigen, wie man das erreicht.“ (Winter 2004, S.314)

Bei den in der Studie gemachten Vorschläge zur Reform des Unterrichts, insbesondere der Leistungsbewertung, handelt es sich, wie Winter betont, „längst nicht mehr nur um programmatische Konzepte“. Viele von ihnen würden im Ausland und an einigen Schulen bei uns seit langem praktiziert. Woran es fehle, seien vor allem Handlungsspielräume für Schulen, ähnlich wie dies in Österreich für die wissenschaftlich begleitete Portfolioarbeit geschehen sei.

In einer solchen Reformarbeit, darüber ist sich Winter im Klaren, stecken „große Anforderungen an Schulen und Lehrer“. Wenn diese aber die neuen Formen der Leistungsbewertung richtig handhaben lernten, „werde ihre Arbeit vermutlich auch mehr Freude machen“ und in „einiger Ferne“ könnten „dabei Schulen entstehen, in denen Notenkonferenzen der Geschichte angehören“, in denen die dort „geleistete Arbeit stolz präsentiert, gemeinsam wahrgenommen und eifrig reflektiert werden“ wird. Es seien Schulen, die Rechenschaft ablegten über das, was gelernt wurde und sich „den kritischen Fragen aus der Gemeinde und auch besonders beauftragten Personen“ stellten, die ihre Arbeit evaluierten und, wo ein besonderer Bedarf sichtbar werde, erhielten Schüler/innen, Lehrer/innen und Schule Unterstützung.

Wem das alles noch sehr utopisch klingt, den fragt Winter, warum so etwas unmöglich sein sollte. Immerhin hat er in seiner Arbeit Schulen kennen gelernt, im Ausland *und* bei uns, an denen eine solche Lern- und Leistungskultur bereits existiert und die in internationalen Vergleichsstudien wie PISA erfolgreicher sind als Schulen unseres prüfungs- und notenorientierten, weil selektiven Systems.

Konzept einer prozessorientierten, dialogischen Leistungsbewertung im Schreibunterricht

Was Felix Winter als Erziehungswissenschaftler und Psychologe auf einer allgemeindidaktischen Ebene beschäftigt, hat mich in der Deutschdidaktik, speziell in der Schreibdidaktik, umgetrieben, seit ich als junger Lehrer an einer Grund- und Hauptschule verpflichtet war, Schülertexte zu bewerten und zu benoten, ohne die geringste Vorbereitung darauf im Studium. In meiner Hausarbeit für das Zweite Staatsexamen versuchte ich dann, meine unbefriedigende Bewertungs- und Benotungspraxis wissenschaftlich zu evaluieren. Aus der Erkenntnis, dass ich in Aufsätzen nicht nur das bewerte, was Schüler/innen im Unterricht lernen konnten, und schriftsprachliche Leistungen in starkem Maße abhängig sind von der sprachlichen Entwicklung vor und außerhalb der Schule, entstand meine erste Studie als Hochschullehrer: „Kritik des Aufsatzunterrichts“, mit dem Untertitel: „Eine Untersuchung zum Verhältnis von schulischer Sprachnorm und Sozialisation“ (Merkelbach 1972).

Am Ende dieser durch die psychologisch orientierte Altersstilforschung und die Soziolinguistik (Basil Bernstein u.a.) inspirierten Arbeit ging es um die Frage „Aufsatzensuren relativieren oder abschaffen“. Solange Noten in einer selektierenden Schule nicht zur Disposition stehen, gleichgültig, wie viel für deren sofortige Abschaffung gerade im Aufsatzunterricht vorgebracht werden kann, war mein Vorschlag damals: Wenn feststeht, dass schriftsprachliche Leistungen

sehr stark von der sprachlichen Sozialisation außerhalb der Schule abhängig sind, es darüber hinaus keine objektivierbaren Beurteilungskriterien gibt und jeder beliebige Aufsatz, wie die einschlägige Forschung zeigt, beliebig gut *und* schlecht beurteilt werden kann, sollten Lehrer/innen bis zur endgültigen Abschaffung der Ziffernzensuren sich weigern, einen Aufsatz schlechter als „ausreichend“ zu benoten, - was voraussetzt, dass sie eine solche Praxis gegen Einsprüche von Außen auch wissenschaftlich begründen können. (Merkelbach 1972, S.66).

Dieser Satz war unter all den Sätzen, die ich danach noch öffentlich geäußert habe, derjenige, der die größte Resonanz gefunden hat. Dabei überwogen zunächst die negativen Urteile – im Linksrechtsspektrum von „reformistisch“ bis „systemverändernd“. Erst in einem zeitlichen Abstand gab es Reaktionen von Fachkolleg/innen, die den Vorschlag für berechtigt oder zumindest für diskutabel hielten. In einer kleinen empirischen Studie zum Thema „Aufsatzbeurteilung“, an der sich 28 Studierende und 34 Lehrer/innen beteiligten, stellte ich auch zwei Fragen zur Benotung mit dem Ergebnis:

Was halten Sie von der in jüngster Zeit wiederholt erhobenen Forderung, auf Aufsatznoten wegen der Probleme einer objektiven Leistungsmessung zu verzichten?

	<u>Studierende</u>	<u>Lehrer/innen</u>
Ich halte die Forderung für berechtigt	12	10
Ich halt die Forderung nicht für berechtigt	-	5
Ich halte die Forderung für berechtigt, aber utopisch	13	16

Was halten Sie von der Empfehlung, aus wissenschaftlichen und pädagogischen Gründen bis zur Abschaffung der Aufsatzbenotung auf Noten schlechter als 4 (ausreichend) zu verzichten?

	<u>Studierende</u>	<u>Lehrer/innen</u>
Ich halte nichts von einer solchen Empfehlung	3	10
Ich halte sie für erwägenswert	13	9
Ich halte die Forderung für berechtigt, aber utopisch	12	13

Nur einige der Befragten haben ihr Votum auch kommentiert. Dabei interessierten mich vor allem die Kommentare zu meinem Vorschlag, die Notenskala zu kappen:

- Das ist eine nach Außen schönfärberische „Lösung, beantwortet uns aber nicht die Problematik innerhalb einer Klasse: die 4 übernimmt hier die Funktion von 5 und 6: dementsprechende Hierarchisierung und Abqualifizierung.
- Solange es die Notenskala zur Leistungsmessung in unseren Schulen gibt, sollten auch alle Noten Anwendung finden.
- Wünschenswert, jedoch wegen der Rechtslage und auch aus Gründen der Gleichheit an sich rechtlich nicht haltbar.
- Wird von mir immer schon praktiziert und erscheint mir als einer der wenigen faulen Kompromisse, die tragbar sind (aber verboten).
- Ersetzt durch ausführlichen Kommentar.
- Ich praktiziere es.
- Ich setze es in die Praxis um. Man kann nicht so vermessen sein, eine Sprache, die man selbst nicht spricht, negativ zu bewerten.
- In sechs Jahren Schulpraxis jeweils mit mehreren Deutschklassen habe ich zweimal eine 5 im Aufsatz gegeben.

(Merkelbach 1980, S.534-537)

Die Befragung legt für mich den Schluss nahe, dass bei aller Unlust und Unsicherheit gegenüber der Aufsatz-Beurteilung und -Benotung es dennoch Lehrer/innen gibt (und ihre Zahl

könnte mit der Präzisierung des Problems in der Aus- und Fortbildung wachsen), die in dem Konflikt zwischen Auslesen und Fördern eine Schwerpunktverlagerung versuchen zugunsten einer kontinuierlichen Förderung des Schreiblernprozesses. Das geht zwar weiterhin nicht ohne Noten, wohl aber unter stärkerer Berücksichtigung der Tatsache,

- dass Schüler/innen für das Schreibenlernen, das Übersetzen von Rede in Schrift, sehr unterschiedliche Voraussetzungen mitbringen,
- dass sich bei den erfolgreichen Schüler/innen Motivationen zum Schreiben beinahe von selbst ergeben und Lernfortschritte stimuliert werden, die schwach Motivierte aber durch negative Zensuren zusätzlich entmutigt werden und resignieren,
- dass Texte zu analysieren und zu beurteilen – über die Feststellung von Normverstößen im orthografischen und grammatischen Bereich hinaus – ein hermeneutisches Verfahren ist, das den Diskurs erforderlich macht, wenn die Arbeit der Lehrerin/des Lehrers nicht zum Stildiktat verkommen soll. (Merkelbach 1980, S.539)

Die Stichwörter „hermeneutisches Verfahren“ und „Diskurs“ markieren eine Schwerpunktverlagerung meiner wissenschaftlichen Arbeit von der Bewertung und Benotung des Produkts durch die Lehrperson auf die Bewertung des Schreibprozesses im Dialog von Schüler/in und Lehrperson und den Schüler/innen untereinander („Schreibkonferenzen“). Unter diesem neuen Aspekt einer prozessorientierten, dialogischen Leistungsbewertung sichtete ich in einer Studie „Korrektur und Benotung im Aufsatzunterricht“ die damals aktuelle schreibdidaktische Forschung sowie Ideen, Vorschläge, Konzepte und Praxisberichte eines anderen Schreibunterrichts seit der Reformpädagogik zu Beginn des letzten Jahrhunderts. Mein Fazit war Mitte der 1980er Jahre:

Die Verrechtlichung der Schule hat in dem Maße zugenommen, wie das Interesse an „weiterführender“ Bildung und damit die Bedeutung von Prüfung und Auslese in der Schule größer geworden sind. Wer in dem enger gewordenen, detaillierter geregelten institutionellen Rahmen an der herrschenden Praxis der Aufsatzbewertung etwas ändern will, weil er nur so meint, Lernhilfe effektiver machen zu können, muss das im Erlass-Rahmen durchaus verbrieftete Recht auf pädagogische Freiheit kennen und in der Lage sein, seine Beurteilungsalternative fachlich und pädagogisch gegen Einsprüche von Außen zu begründen.

Dafür gibt es in der schreibdidaktischen Forschung inzwischen mehr gute Gründe als zu Beginn der 70er Jahre; denn diese Forschung verweist auf die Notwendigkeit einer hermeneutisch orientierten Reform der Aufsatzbeurteilung, in der die Pflicht zur Benotung ein massiver Störfaktor im Lernprozess darstellt. Die didaktische Konsequenz – dies der gemeinsame Nenner der Studien – heißt dialogische Aufsatzbewertung und das heißt nicht den ersten, unter dem Zeitdruck einer Prüfungssituation entstandenen Textentwurf zu bewerten und zu benoten, sondern den Schüler/innen die Chance zu geben, in Ruhe und zeitlicher Distanz, mit Korrektur-Hinweisen und stilistischen Verbesserungsvorschlägen der Lehrperson und der Mitschüler/innen, ihren Textentwurf zu überarbeiten. So kann Unterricht dem spezifischen Gegenstand „Text“ besser gerecht werden und vermindert die Diskrepanz zwischen Klassenarbeit als Standardsituation der Schule und jeder Art belangvollen Schreibens außerhalb, wo Korrektur und Überarbeitung vor jeder Form von Veröffentlichung zum Schreibprozess unbedingt dazugehören. (Merkelbach 1986, S.142)

Ein Ergebnis der Studie ist ein Verfahrensvorschlag, der sich möglichst eng an bestehende Praxis und deren institutionelle Bedingungen zu halten versucht und die Diskussion erster Reformschritte anregen will (Merkelbach 1986, S.143 ff.). Dieses Konzept einer prozessorientierten und dialogischen Aufsatzbewertung wurde in den folgenden Jahren in Seminaren an der Universität, in der Lehrerfortbildung und in kleinen empirischen Studien im Rahmen der Wissenschaftlichen Hausarbeit für das Erste Staatsexamen weiterentwickelt (Merkelbach 1993 und 1998).

Wenn Fritz Gansberg, so mein Resümee nach einer dreißigjährigen Arbeit für eine andere Schreibkultur in der Schule, zu Beginn des vergangenen Jahrhunderts Aufsatzreform als Unterrichtsreform begreift, so gilt das bei ihm in besonderem Maße für den wertenden Umgang mit Schülertexten. Wer dieses Problem auch heute noch primär als eines am häuslichen Schreibtisch der Lehrenden begreift, gar im Dienste „objektiver“ Leistungsmessung und Auslese, lässt wichtige Erkenntnisse der Schreibforschung außer Acht, die besagen, dass wesentliche Faktoren des Schreibprozesses das Überarbeiten und Veröffentlichen sind. Es gilt darum, bei Schüler/innen die Vorstellung zu revidieren, dass Entwerfen sei Sache der Lernenden, das Korrigieren, Kommentieren, Bewerten und Benoten aber das schmutzige Geschäft der Lehrenden. Bei erfolgreichen Schreibern/innen mag das kein großes Problem sein. Die schlecht, und zwar fortwährend schlecht, Bewerteten aber fühlen sich bei einer so scheinbar naturwüchsigen Arbeitsteilung in extremer Abhängigkeit von der Lehrperson, die mit Eingriffen und Urteilen suggeriert, im Zweifelsfall schon zu wissen, wie das Sprachgefühl zu funktionieren hat, damit „gutes Deutsch“ zu Papier kommt.

Erziehung zur Selbstständigkeit, als Lehrziel unstrittig, setzt im Bereich des Schreibens generell, des Überarbeitens im Besonderen, das Recht des Zweifels voraus, auch gegenüber den Verbesserungsvorschlägen der Lehrperson. Wie anders sollen Sprachgefühl und Verantwortung für den eigenen Text sich entwickeln und dabei die Erfahrung gemacht werden, dass Schreiben ein schwieriges Handwerk ist, zugleich aber ein besonders wertvolles Medium der Reflexion über sich und die Welt sein kann und in gelungenen Texten eine nützliche und unterhaltsame Form der Kommunikation. Wie anders sollen Schülerinnen und Schüler erfahren, dass es beim Schreiben nicht allein um richtige, sondern um schöne Sätze geht. Über das Schöne, das der Sache und der Kommunikation Angemessene, darf, ja muss im Unterricht gesprochen werden. Verordnen lässt es sich nicht. Je selbstständiger, selbstbewusster und kompetenter Schüler/innen in der Bewertung ihrer eigenen Schreibleistungen werden, um so weniger abhängig sind sie von einer Note, die ihnen für einen Text gegeben wird, der in einem dialogischen Prozess entstanden ist, an dem auch die Lehrperson beratend und wertend beteiligt war. Die Abschaffung des Benotungszwangs bleibt allerdings die logische Konsequenz des skizzierten Konzepts einer prozessorientierten, dialogischen Aufsatzbewertung als Element einer anderen Schreibkultur an unseren Schulen.

Schulreform im Dialog von Wissenschaft und Politik – eine Hoffnung

Die von der Bundesministerin für Bildung und Forschung, Edelgard Bulmahn, in Auftrag gegebene Klieme-Expertise weckte die Hoffnung, dass die deutsche Bildungspolitik nach PISA 2000 endlich in einen ergebnisoffenen Dialog mit der Wissenschaft über notwendige Reformmaßnahmen treten will. Eckhard Klieme, der mit einer Reihe von Fachleuten zusammen das Gutachten erstellte, gehörte selbst dem deutschen PISA-Konsortium an, wurde also ausdrücklich als Bote einer schlimmen Nachricht akzeptiert und zu konstruktiver Kritik ermuntert. Die Ministerin, die das Gutachten in seiner Kernforderung akzeptiert und öffentlich vertritt, hatte allerdings die Rechnung ohne die KMK gemacht, die das auf einen längeren Zeitraum hin angelegte Reformkonzept in ihrer eigenen fortgeschrittenen Arbeit an Standards und dem Bemühen, sich aktuell handlungsfähig zu zeigen, nicht gebrauchen konnte.

Welche Rolle das im Juni 2004 gegründete Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) künftig spielen wird, bleibt abzuwarten. Wird es sich eng an die ihm von der KMK gestellte Aufgabe halten: die Normierung und Überprüfung der Bildungsstandards? Das wären dann erst einmal die schulformbezogenen Standards für Abschlussprüfungen. Oder wird das an der Berliner Humboldt-Universität angesiedelte Institut auf dem Stand der nationalen und internationalen Schul- und Unterrichtsforschung seinen Auftrag erweitern und den Auftraggeber oder zumindest einzelne Bundesländer in einen offenen Dialog mit der Wissenschaft locken? In

diese Richtung scheint eine Erklärung des am 7.12.2004 in sein Amt eingeführten Direktors des Instituts, Olaf Köller, zu gehen, der in seiner Arbeit folgende Schwerpunkte setzen will: „Das IQB wird die nationalen Bildungsstandards in Kooperation mit den Ländern weiterentwickeln und nutzen, um breite Aufgabensammlungen zu generieren, die langfristig Schulen in die Lage versetzen werden, sich selbstständig über das Erreichte im Unterricht zu vergewissern.“ (www.hu-berlin.de/presse)

Von dem auch nach PISA II strahlenden Siegerland Finnland lernen heißt auch zur Kenntnis nehmen, wie es zu dem heute so erfolgreichen Schulsystem gekommen ist. Finnland, das bis in die 70er Jahre des letzten Jahrhunderts auch ein gegliedertes Schulsystem hatte, stand vor der Lösung eines gravierenden gesellschaftlichen Problems. Über eine halbe Million Finnen waren ausgewandert, vor allem nach Schweden, weil es im eigenen Land keine angemessenen Jobs gab. Die dadurch noch verstärkte demografische Entwicklung (weniger Kinder) zwang der Politik die Frage auf, wie man, vor allem in strukturschwachen und wenig besiedelten Regionen, nicht einfach Schulen schließt, sondern deren Struktur verändert und ihnen eine neue Perspektive gibt.

In dieser Krisensituation war es die konservative finnische Bauernpartei, die die lange hoffnungslose Minderheitenposition der Linksparteien für ein integriertes Schulsystem im Parlament von Helsinki mehrheitsfähig machte. Erst die ökonomische und gesamtgesellschaftliche Krise führte zu einer grundlegenden Strukturreform und erst diese Reform hat die beeindruckenden pädagogischen und didaktischen Veränderungen bewirkt. Erst in dieser strukturell veränderten Schullandschaft konnte sich jene von Finnlandreisenden so bewunderte Philosophie entfalten: Kein Kind darf zurückgelassen, kein Kind beschämt werden, - und das nicht nur aus zeitlos humanen, sondern aus aktuellen ökonomischen Gründen (Begabungsreserven ausschöpfen).

Wenn die politisch Einflussreichen unter den Finnlandreisenden erklärten, das erfolgreiche finnische System, das von Helsinki aus beschlossen wurde, sei auf die föderale Bundesrepublik mit 16 für Schulen zuständige Länderparlamente nicht übertragbar, so kann das auch als Versuch verstanden werden, mit einem formalen Argument den Finnland-Bazillus zu immunisieren; denn der Blick auf den Zeitpunkt der finnischen Schulreform zeigt, dass die aktuelle Situation bei uns der finnischen der 1970er Jahre gar nicht so unähnlich ist. Auch in Deutschland gibt es Wanderungen von Arbeitskräften, vor allem flexiblen und qualifizierten, weniger ins Ausland als in Bundesländer und Regionen, in denen es bessere Chancen auf einen Arbeitsplatz gibt. Diese Wanderungen gehen nicht nur von Ost nach West und sie verstärken auch bei uns ein Problem, das sich auf Grund der demografischen Entwicklung immer dringlicher stellt, nämlich das volle Angebot des mehrgliedrigen Schulsystems an vielen Standorten nicht mehr vorhalten und bezahlen zu können, mit der naheliegenden Konsequenz, Schulen schließen zu müssen.

Eine solche Reduktion des Bildungsangebots vor Ort wird nicht ohne Widerstand der betroffenen Eltern, Kommunen und Regionen zu machen sein, weil dadurch auch negative Auswirkungen auf die kulturelle und wirtschaftliche Attraktivität der betroffenen Standorte drohen. Wenn nun auch die Wirtschaft zunehmend Anstoß nimmt an einem System, das nicht nur teuer ist, sondern im Vergleich mit anderen Industrienationen sich auch noch als leistungsschwach und mittelmäßig erweist: in der Vermittlung von für die Wirtschaft notwendigen Grundqualifikationen und im Erreichen qualifizierter Abschlüsse, dann gibt es Handlungsbedarf. Dann haben diejenigen mittelfristig ein Problem, denen in dieser Situation nur die Schließung von Schulen einfällt.

Das ist der Hoffnungsschimmer am Horizont einer Schullandschaft, für die es in absehbarer Zeit wohl nicht wie in Finnland den Beschluss eines zentralen Parlaments geben wird, in der aber

bereits unterschiedliche Reaktionen einzelner Bundesländer auf die wachsende organisatorische und inhaltliche Schulkrise zu beobachten sind. Die KMK-Front gegen jede Art von Strukturveränderung bröckelt und das nicht nur parteiübergreifend in den neuen Bundesländern, wo die Not durch Abwanderung groß ist. Am weitesten hat sich bislang Schleswig-Holstein, Nachbarland Skandinaviens, von der KMK-Linie entfernt, indem die dortige Landesregierung auf der Basis eines wissenschaftlichen Gutachtens, das von der aktuellen Schulsituation in den einzelnen Landesteilen aus argumentiert, einen Strukturplan vorgelegt. Darin werden Schulen des gegliederten Systems zusammengelegt und erhalten als „Gemeinschaftsschulen“ den Auftrag, sich im Zeitrahmen von etwa zehn Jahren zu integrierten Schulzentren zu entwickeln. So soll das Bildungsangebot vor Ort erhalten und in seiner Qualität nach skandinavischem Vorbild verbessert werden.

Ob dieser Hoffnungstreifen am Horizont breiter wird, setzt voraus, dass es auf Länderebene gelingt, für solche neuen Strukturpläne Mehrheiten in der Bevölkerung zu gewinnen und bei bildungspolitisch Betroffenen, Interessierten und Engagierten die Einsicht zu vermitteln, dass Unterrichtsreform und Strukturreform sich wechselseitig bedingen und stimulieren, dass jede nur schulformbezogene Reform, nach der weiterhin selektiert wird, an enge Grenzen stößt und vor allem das zentrale Problem unseres gegliederten Systems nicht wird abmildern können: die soziale Selektion.

Wenn Lehrerinnen und Lehrer aus dem Selektionszwang des Systems entlassen werden, so kann das, wie an finnischen und schwedischen Schulen, aber auch an deutschen Reformschulen, kreative Potenziale an inhaltlichen und methodischen Innovationen freisetzen für das, was als andere Lernkultur am Beispiel prozessorientierter, dialogischer Leistungsbewertung oben skizziert wurde. Die Lernmotivation oder deren Mangel resultieren dann nicht mehr aus dem sachfremden Stimulans guter oder schlechter Noten, sondern aus dem Prozess und dem Ergebnis einer stärker subjektiv verantworteten Lernarbeit, allein oder in der Gruppe. Diese wird dann auch nicht mehr nur der Lehrperson vorgelegt, sondern kann vielfältig präsentiert werden: der ganzen Klasse, andern Klassen der Schule, den Eltern, der Schule, der Gemeinde.

Literatur

- Klieme, Eckhard u.a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Frankfurt/M: Deutsches Institut für internationale pädagogische Forschung 2003.
- Merkelbach, Valentin: Bildungsstandards für den Deutschunterricht – aber welche und wie rasch? <http://user.uni-frankfurt.de/~merkelba/> 2004.
- Merkelbach, Valentin: Kritik des Aufsatzunterrichts. Eine Untersuchung zum Verhältnis von schulischer Sprachnorm und Sozialisation. Frankfurt/M 1972, 2.Aufl. 1973. Ders.: Zum Thema „Aufsatzbeurteilung“ – Ergebnisse einer Befragung von Lehrern und Studenten. In: Diskussion Deutsch 1980, H.55, S.527-541. Ders.: Korrektur und Benotung im Aufsatzunterricht. Wissenschaftliche Erkenntnisse und didaktische Konzepte. Frankfurt/M 1986. Ders.: Entwerfen, Überarbeiten, Veröffentlichen. Schreibenlernen als dialogischer Prozess. In: Ders. (Hrsg.): Kreatives Schreiben. Braunschweig 1993. Ders.: Die Schönheit von Schülertexten wahrnehmen. Stilübungen für Lernende und Lehrende. In: Praxis Schule 5-10, 1996, H.1, S.20-25.
- Winter, Felix: Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. Baltmannsweiler 2004.

Quelle: <http://user.uni-frankfurt.de/~merkelba/>