

Sind Noten nützlich – und nötig?

Ziffernzensuren und ihre Alternativen im empirischen Vergleich

Auszug aus:

*Eine Expertise der Arbeitsgruppe Primarstufe an der Universität Siegen¹
- Hans Brügelmann mit Axel Backhaus, Erika Brinkmann (Gast), Hendrik Coelen,
Thomas Franzkowiak, Simone Knorre, Barbara Müller-Naendrup, Elisabeth Oser, Sara Roth
-
im Auftrag des Grundschulverbands e.V., Frankfurt*

[...]

0.5 Blicke über den Zaun: Die internationale Situation²

„Als empirisches Argument gegen Notenzeugnisse wird gerne auf die skandinavischen Länder verwiesen, die in Schulleistungsvergleichen regelmäßig sehr gut abschneiden und die bis zur achten Jahrgangsstufe auf Noten und Ziffernzeugnisse verzichten. Damit ist zwar kein Kausalzusammenhang bewiesen, wohl aber, dass Gesamtschulen ohne Noten effizient sein *können*.

Als empirische Gegenbeispiele werden jedoch einige asiatische Länder genannt, die bei den Vergleichen vor allem im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich überdurchschnittlich gut abschneiden. Kaum übersehbar ist aber, dass viele asiatische Kulturen einen erheblich höheren Wert auf die Bildung und Ausbildung ihrer Kinder legen, wodurch u. a. eine deutlich größere Leistungsbereitschaft schon in den jüngeren Schülern vorhanden ist. Einige betrachten es allerdings in negativem Sinne als erhöhten Leistungsdruck.

¹ Diese Expertise geht zurück auf Vorarbeiten in Seminaren an der Universität Siegen (zum Teil auch publiziert) von Erika Brinkmann (2004; 2006), Hans Brügelmann (1980; 2000a+b; 2003a+b; 2005a, Kap. 27, 29, 56-60) und Barbara Müller-Naendrup (2005). Hilfreich waren auch die aktuellen Überblicke in: Valtin (2002a); Jachmann (2003, Kap. 2); Barntnitzky/ Speck-Hamdan (2004); Beutel (2005).

² Dieses Kap. geht auf einen Eigenbeitrag von Axel Backhaus zurück. Nur bedingt hilfreich waren die einzelnen Länder-Übersichten in der Datenbank www.eurydice.org, weitere Berichte finden sich in den Beiträgen zu Weston (1991) und Vergleiche bei Vögeli-Mantovani (1999, Kap. 4); Schmitt (2001, Teil I).

Fraglich ist in diesem Zusammenhang, ob Notenzeugnisse überhaupt eine wichtige Rolle bei den Ergebnissen dieser Tests spielen.“³

Die Situation in anderen Ländern ist sehr heterogen. Insbesondere variiert der institutionelle Kontext. Im Vergleich zu Deutschland sind allerdings in den meisten Ländern (bis auf den ehemaligen Ostblock) Selektionsentscheidungen wie Zurückstellung, Sitzenbleiben, Überweisung in Sonderschulen seltener, dauert der gemeinsame Unterricht länger und setzt auch eine Benotung von Leistungen später ein. Viele dieser Länder schneiden bei internationalen Vergleichen besser ab als Deutschland⁴.

Übersichtliche Muster und einfache Abhängigkeiten gibt es aber nicht. Dazu sind die Konstellationen zu komplex und vielfältig, auch innerhalb einzelner Länder, wie schon das Beispiel Schweiz⁵ anschaulich macht:

„Die gegenwärtigen Tendenzen auf Volksschul- und Sekundarschulstufe zeigen im übrigen, dass das Notenprinzip längst nicht mehr in der Absolutheit gilt, die die Kritik unterstellt (Vögeli-Mantovani 1999, S. 89ff.). Inzwischen gibt es nicht nur ‚Noten‘,

- sondern Noten mit und ohne explizite Bezugsnormen,
- Lernberichte,
- fakultative wie nicht-fakultative Beurteilungsgespräche,
- Orientierungsarbeiten zur Standortbestimmung,
- Selbstbeurteilungen der Schülerinnen und Schüler,
- Zeugnisse mit lernzielbezogenen Wortetiketten,
- Zeugnisse mit lernzielbezogenen Wortetiketten für Beurteilung des Lernprozesses und der Leistung.

In Basel gibt es ‚prognostische Noten‘ erst ab der sechsten Klasse, reguläre Noten erst nach dem Übertritt in der achten Klasse. In Baselland gibt es reguläre Noten ab der sechsten Klasse, zuvor wahlweise Noten oder Lernberichte. Im Aargau gibt es reguläre Noten ab dem zweiten Beurteilungszeitraum der ersten Klasse, in Bern werden bis zur sechsten Klasse Beurteilungsgespräche geführt, Lernberichte erstellt und in der dritten sowie sechsten Klasse lernzielorientierte Noten erteilt. In Solothurn sind die ersten drei Jahrgänge notenfrei, in Freiburg gibt es Verbalzeugnisse, Lernberichte und Beurteilungsgespräche von der ersten Klasse an. Diese Entwicklung zeigt, dass in Zukunft eher die Wahrung des Notenschemas das Problem ist, weil Teile der Schulreformdiskussion die Meinung von Karlheinz Ingenkamp übernommen hat, wonach Noten und Zeugnisse an sich höchst fragwürdige Phänomene seien und daher abgeschafft oder ersetzt werden müssten.“⁶

³ → [http://de.wikipedia.org/wiki/Leistungsbeurteilung_\(Schule\)](http://de.wikipedia.org/wiki/Leistungsbeurteilung_(Schule)) [Abruf: 20.1.2006].

⁴ Vgl. OECD (1995, 89).

⁵ Vgl. Birkhäuser (1999).

⁶ Oelkers (2001, o.S.).

Die Konstellationen werden noch komplexer und vielfältiger, wenn man weitere Rahmenbedingungen berücksichtigt, z. B. den Beginn der Schulpflicht, die Dauer der gemeinsamen Schulzeit, System/e der Leistungsbeurteilung, Formen und Umfang der Selektion - und wenn man diese auf unterschiedliche Erfolgsmaße bezieht (z. B. auf das Abschneiden der Länder in verschiedenen Fächern und bei IGLU einerseits vs. PISA andererseits⁷). Festhalten lässt sich aber⁸:

Kriterium	IGLU Lesen	IGLU Lesen BRD	IGLU Mathematik	IGLU Mathematik BRD	PISA 2003 Lesen	PISA 2003 Lesen BRD	PISA 2003 Mathematik	PISA 2003 Mathematik BRD	
Frühe Selektion	überwiegend KEINE Noten	Es gibt innerhalb Europas keine Länder, die die Schüler früh auf verschiedene Schulformen schicken und die gleichzeitig (überwiegend) auf Noten verzichten, sofern man nicht 6 Jahre noch als kurz wertet (z.B. Irland)							
	überwiegend Noten	Deutschland 4; 539 Rang 11	BW 4; 539 Rang 5 ¹	Österreich 4; 559 Rang 7	BW 4; 565 Rang 6	-	Bayern 4; 518 Rang 6	Zum Vergleich Deutschland 4; 513; Rang 13	Bayern 4; 534 Rang 4
Späte Selektion	überwiegend KEINE Noten	-	Bremen 4; 507 Rang 22	Zum Vergleich Deutschland 4; 512 Rang 12	Bremen 4; 512 Rang 18	Deutschland 4; 491 Rang 18	Bremen 4; 467 Rang 27	Österreich 4; 506 Rang 16	Bremen 4; 491 Rang 21
		Schweden 9; 561 Rang 1	-	Niederlande 8; 577 Rang 5	-	Finnland 9; 543 Rang 1	-	Finnland 9; 548 Rang 2	-
	überwiegend Noten	Norwegen 10; 499 Rang 24	-	Norwegen 10; 502 Rang 20	-	Dänemark 9; 492 Rang 17	-	Norwegen 10; 490 Rang 20	-
		Bulgarien 8; 550 Rang 4	-	Tschechien 9; 567 Rang 6	-	-	-	Tschechien 9; 516 Rang 12	-
	Türkei 8; 440 Rang 27	-	Island 10; 474 Rang 25	-	Türkei 8; 441 Rang 28	-	Türkei 8; 408 Rang 27	-	

1 Einsortierung der Bundesländer im Ranking der internationalen Vergleichsgruppe. Abb. 2: Backhaus 2006 (erstellt für diese Expertise)

- Es gibt mehrere Länder mit späterer Benotung und weniger Selektion, die in den Leistungsvergleichen deutlich besser abschneiden als Deutschland (vgl. etwa Schweden, Finnland oder Südtirol).

⁷ Die unten folgende Tabelle (Abb. 2) ist ein Auszug aus einer umfassenden Übersicht (138 S.), die Axel Backhaus für die Arbeitsgruppe aufgrund folgender Quellen erstellt hat: Schmitt u. a. (1992); Artelt u. a. (2001b); Schmitt (2001); Bos u. a. (2004); Prenzel u. a. (2005b); Eurydice (o.J.). Ausführliche Beschreibungen von Notenstufen von 30 Staaten der Welt finden sich in http://en.wikipedia.org/wiki/Grade_%28education%29 [Abruf: 12.02.06]. Ein deutscher Text mit 6 Ländern ist unter <http://de.wikipedia.org/wiki/Schulnoten> erhältlich [Abruf: 12.02.06].

⁸ Kommentierung der Grafik in Abb. 2:

- Sowohl die internationalen als auch die innerdeutschen Rangplätze bei PISA und IGLU sind nur näherungsweise als Erfolgskriterien nutzbar, da Besonderheiten in den Populationen nicht berücksichtigt werden. Dazu zählen etwa die Arbeitslosen- und Sozialhilfequote und die Anteile an MigrantInnen, aber auch die unterschiedliche sozio-ökonomische und sozio-kulturelle Zusammensetzung der MigrantInnengruppen, selbst wenn ihr Gesamtanteil quantitativ übereinstimmt (vgl. zur Kritik an den publizierten Auswertungen: Brügelmann 2002; Block/ Klemm 2005; 2006).
- Die deutschen Bundesländer sind nicht ganz sauber einzuordnen: Bezieht man die Kriterien nur auf die Grundschule, so gibt es einige Bundesländer mit „später(er)“ Selektion und Noten. Aber bezogen auf den internationalen Vergleich sind alle Länder durch das Muster „frühe Selektion (Klasse 4-6) und Noten“ charakterisierbar. Diese Besonderheit ist bei Vergleichen in der Tabelle zu bedenken.

- In dieser Gruppe finden sich aber auch Länder, die nicht besser oder sogar schlechter abschneiden als Deutschland (z. B. Norwegen).
- Schließlich gibt es innerhalb Deutschlands auch Länder mit früherer Benotung und/ oder stärkerer Selektion (z. B. Bayern und Baden-Württemberg), die zumindest oberflächlich erfolgreicher zu sein scheinen⁹ als Bundesländer, die bis vor kurzem noch stärker integrative Ansätze favorisiert haben (z. B. Nordrhein-Westfalen oder Bremen).

Fazit: Strukturelle Systemmerkmale garantieren keine pädagogischen Erfolge¹⁰. Die Abschaffung von Noten ist kein „Selbstläufer“. Dieses Ergebnis deckt sich mit dem später zu erörternden Befund, dass auch deutschlandintern die Wirkungen von Noten vs. Verbalgutachten *innerhalb* der beiden Ansätze stärker streuen als zwischen ihnen. Allerdings machen die Befunde von IGLU und PISA ganz deutlich: Ein Verzicht auf Benotung und Selektion in den ersten Schuljahren und über die Grundschulzeit hinaus ist kein Hindernis für eine erfolgreiche pädagogische Arbeit - auch im fachlichen Leistungsbereich.

Eindrucksvoll belegt wird dies durch das Beispiel Südtirol¹¹: Die bei PISA 2003 erfolgreichste deutschsprachige Region liegt - in Italien. Im Lesen noch einen Punkt besser als der „Weltmeister“ Finnland und satte 26 Punkte, das ist rund ein halbes Schuljahr, vor dem deutschen Spitzenreiter Bayern. Seit 1977 gibt es keine Ziffernnoten mehr. „1993 wurden individuelle Bewertungsbogen eingeführt. Die Bewertungsstufen ‚ausgezeichnet‘, ‚sehr gut‘, ‚gut‘, ‚genügend‘, ‚nicht genügend‘ dienen dazu, das Kind mit sich selbst zu vergleichen und seinen eigenen Lernfortschritt und seine eigene Anstrengung zu bewerten. Sie bedeuten keinen Rangplatz des Kindes in der Klasse. So kann ein ‚sehr gut‘ bei dem einen Kind etwas völlig anderes bedeuten als ein ‚sehr gut‘ bei einem anderen Kind. Ganz offensichtlich kommt die Südtiroler (und die italienische) Gesellschaft mit einem nicht-vergleichenden Bewertungssystem ohne weiteres klar, wir haben keine Kritik daran gehört.“¹²

[→ Literaturverzeichnis am Ende von No. 3]

⁹ Vgl. zur Kritik an zu vereinfachten Deutungen der Länderdifferenzen etwa Block/ Klemm (2006).

¹⁰ Dies ist ein genereller Befund der Schulforschung, belegt an so unterschiedlichen Strukturkontrasten wie Gesamtschule vs. dreigliedriges Schulsystem oder Koedukation vs. Jungen- und Mädchenschulen, vgl. Brügelmann (2005, Kap. 30, 31).

¹¹ Vgl. zum Abschneiden bei PISA und zu den Konzepten und Bedingungen des Unterrichts: Höllrigl/ Meraner (2005); Leitzgen (2005); Meraner (2005); Ratzki (2005; 2006).

¹² Ratzki (2006, 25).