

Brahm, Grit im

Kopfnoten in der Schule. Relevante Informationen oder zusätzliche soziale Selektion?

Die Deutsche Schule 98 (2006) 3, S. 351-362



Quellenangabe/ Reference:

Brahm, Grit im: Kopfnoten in der Schule. Relevante Informationen oder zusätzliche soziale Selektion? - In: Die Deutsche Schule 98 (2006) 3, S. 351-362 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-273429 - DOI: 10.25656/01:27342

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-273429>

<https://doi.org/10.25656/01:27342>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Grit im Brahm

Kopfnoten in der Schule

Relevante Informationen oder zusätzliche soziale Selektion?

Nachdem sie in den sechziger und siebziger Jahren weitgehend von der Bildfläche verschwunden waren, wurden die so genannten Kopfnoten in verschiedenen Bundesländern in den vergangenen Jahren wieder eingeführt: In den Grundschulen, zum Teil auch in den Sekundarstufen I und II des allgemein und berufsbildenden Schulwesens, werden wieder *Bewertungen des Arbeits- und Sozialverhaltens* vergeben. Ab dem Schuljahr 2006/07 kommt Nordrhein-Westfalen hinzu.

Ursprünglich diente das Zeugnis – sofern es um „eine Bescheinigung über Schulbesuch und Fleiß für Stipendiaten“ (Ingenkamp/Laux 1990, S. 57) ging – der allgemeinen Dokumentation der Arbeit eines Schülers, wozu neben den so genannten Sekundärtugenden, wie beispielsweise Fleiß, Disziplin und Ordnung, auch die Leistungsfähigkeit gehört. Erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts (Arnold/Vollstädt 2001) erhielt die Bewertung der fachspezifischen Leistungsfähigkeit mit einer „Ausdifferenzierung der pädagogischen Diagnostik sowie der Akzentuierung der regelmäßigen Berichts- gegenüber der Zertifizierungsfunktion“ (S. 200) einen größeren Stellenwert.

In den *1960er und 1970er Jahren* wurden in den alten Bundesländern und nach der Wende 1989 in den neuen Bundesländern Kopfnoten weitgehend wieder abgeschafft, nicht zuletzt, weil bekannt war, dass Schülerverhalten objektiv schwer erfassbar ist (vgl. Arnold/Vollstädt 2001, S. 201). In der öffentlichen und bildungspolitischen Debatte wurde zudem angeführt, dass die Schule ihren Aufgabenbereich überschreite, wenn sie nicht nur die Leistungen der Schüler, sondern auch deren Charaktere bewerte. Befürworter verwiesen hingegen auf die Notwendigkeit, den Schüler nicht auf seine kognitiven Kompetenzen zu reduzieren, sondern auch seine sozialen Fähigkeiten zu berücksichtigen. Bei allem Für und Wider ist dennoch die gesellschaftliche Zustimmung zu Kopfnoten insgesamt groß. In einer 1999 vom „Verband Bildung und Erziehung“ (VEB) in Nordrhein-Westfalen durchgeführten Umfrage, an der sich insgesamt 17.000 Erziehungsberechtigte und Lehrende beteiligten, votierten knapp 90% für die Wiedereinführung von Kopfnoten.

Vor dem Hintergrund dieser eher populärwissenschaftlich ausgerichteten Kontroversen und der aktuellen politischen Bestrebungen folgt der Artikel der Frage, inwiefern aktuelle Forschungen, die überwiegend dem Bereich der Leistungsbewertung zuzuordnen sind, empirisch-wissenschaftliche Erkenntnisse zur Wirksamkeit von Kopfnoten bereitstellen.

1. Anwendungsgebiete

Dabei gilt es erstens, Transparenz darüber zu schaffen, welche Zwecke die Einführung von Kopfnoten für welche Schülergruppen (z. B. Grundschüler, Schüler der Sekundarstufe I oder Absolventen) verfolgen kann.

1.1 Kopfnoten in der Praxis

Es gibt in Deutschland *unterschiedliche* Verfahren, um Schülerverhalten – zumeist deren Arbeits- und Sozialverhalten – zu bewerten. In der Grundschule wird in allen Bundesländern – mit Ausnahme von Berlin und Schleswig-Holstein, die keine Bewertung des Arbeits- und Sozialverhaltens der Schüler vorsehen, – das Verhalten von Schülerinnen und Schülern berücksichtigt und hier zumeist in verbalisierter Form den Eltern zurückgemeldet. Einige Bundesländer, darunter Hessen (ab Jg. 2), Niedersachsen (ab Jg. 1) und Nordrhein-Westfalen (ab Jg. 1) sehen (auch) eine auf einer Ziffern- bzw. Bayern auf einer Buchstabenskala (von A bis D) basierende Bewertung des Arbeits- und Sozialverhaltens von Grundschülern vor (vgl. GEW 2005).

Eigene Recherchen zur Bewertung des Arbeits- und Sozialverhaltens in der Sekundarstufe I zeigen, dass nahezu alle *Bundesländer* (als Ausnahmen erscheinen Bayern und Sachsen-Anhalt, für die keine entsprechenden Informationen gefunden wurden) in ihren Schulgesetzen die Möglichkeit vorsehen, das Arbeits- und Sozialverhalten der Schüler zu bewerten (vgl. Tabelle 1).

Dabei *unterscheiden sich die Länder* im Wesentlichen in zwei Punkten: Erstens differieren die Bundesländer darin, ob eine alleinige Zifferbewertung, eine Ergänzung dieser durch schriftliche Aussagen oder nur ein verbales Gutachten die Bewertung darstellt. Und zweitens gibt es Unterschiede, ob diese Bewertungen – denn nur im Falle Bremens wird dezidiert von einer Einschätzung gesprochen – auch auf dem Abschlusszeugnis sichtbar gemacht oder separat beigelegt werden.

Bewertungen dienen als Informationsträger für unterschiedliche Zielgruppen und verfolgen entsprechend unterschiedliche Funktionen. Eng damit verknüpft ist die Frage, welche Zwecke mit der Einführung von Kopfnoten verfolgt werden.

1.2 Zu den Intentionen von Kopfnoten

Aufgrund der Funktionen der allgemeinen Notengebung können entsprechend unterschiedliche Intentionen für die Einführung von Kopfnoten abgeleitet werden (vgl. Jürgens 2005). Eine erste gesellschaftliche Funktion, der mit der Vergabe von Kopfnoten Rechnung getragen wird, ist die *Sozialisationsfunktion*. Es wird angenommen, dass über das Instrument der Kopfnote den Schülern die Wertigkeit eines mit den gesellschaftlichen Normen konformen Arbeits- und Sozialverhaltens vermittelt wird. Sozialkompetenzen werden gegenüber dem zentralen kognitiven Kompetenzerwerb in der Schule aufgewertet. Zudem trägt die Bewertung des Arbeits- und Sozialverhaltens dazu bei, zwischen Schülern, die den erwarteten Verhaltensnormen besser bzw. schlechter entsprechen, zu unterscheiden. Damit folgt die Kopfnote dem Prinzip der Selektion. Sofern die Kopfnote auch auf Bewerbungs- bzw. Abschlusszeugnissen aufgeführt wird, bietet sie im Sinne einer Berichtsfunktion z. B. künftigen Arbeitnehmern zu-

Tabelle 1: Bewertung des Arbeits- und Sozialverhaltens in den Ländern der BRD (Land; vorhanden oder nicht?; seit; Bewertungsmethode (Kategorien); Bewertungsgegenstand; ggf. Anmerkungen):

Baden-Württemberg: ja, seit 1995/96; knappe verbale Beurteilung; Arbeitsverhalten, Selbstständigkeit und Zusammenarbeit in der Klassen- und Schulgemeinschaft
Bayern: Keine Information
Berlin: ja; In den Jahrgangsstufen 3 bis 10: Frei, ob Ziffern- oder Wortgutachten. Bei Zeugnissen mit verbaler Beurteilung werden die Aussagen zum Arbeits- und Sozialverhalten in die fachbezogene Beurteilung einbezogen; Arbeits- und Sozialverhalten; Das Arbeits- und Sozialverhalten wird auf Notenzeugnissen immer in einer Anlage zum Zeugnis beurteilt.
Brandenburg: ja, seit 2000; Jahrgangsstufen 3 bis 10: halbjährlich gibt es Beurteilung des Arbeits- und Sozialverhaltens entweder in Form von Noten, Punkten oder schriftliche Informationen; das für Schule zuständige Mitglied der Landesregierung kann regeln, dass die Bewertung des Arbeits- und Sozialverhaltens getrennt vom Zeugnis erfolgt oder in bestimmten Jahrgangsstufen entfällt
Bremen (2002): ja; bis Klasse 10: Zeugnisse enthalten Informationen zum Arbeits- und Sozialverhalten. Es handelt sich um Einschätzungen, nicht um Bewertungen oder Beurteilungen, es geht um fächerübergreifende Kompetenzen, keine Persönlichkeitsmerkmale oder Charaktereigenschaften. In Zeugnissen können diese Informationen in gerasterter Form oder als Bericht erfolgen. Skala: Verdient besondere Anerkennung, erfüllt die Erwartungen, erfüllt die Erwartungen mit Einschränkungen, erfüllt die Erwartungen nicht; Zuverlässigkeit, Sorgfalt, Leistungs- und Lernbereitschaft, Selbstständigkeit, Kooperationsfähigkeit, Soziales Verhalten; ab Jahrgang 5 werden Informationen auf einem Beiblatt mitgeteilt. Bei negativem Profil muss eine individuelle Beratung der Schüler erfolgen. Voraussetzung ist ein Unterricht, der die gemeinten Kompetenzen und Einstellungen vermittelt und fördert.
Hamburg: ja, seit 1970er Jahre; Berichte zum Arbeits- und Sozialverhalten in der Sek I.; Arbeitsverhalten: Lernverhalten, Organisation des eigenen Lernprozesses und Problemlösungsverhalten und Kreativität, Sozialverhalten: Miteinander leben und lernen, Verantwortung und Pflichten, Rücksichtnahme, Toleranz und Hilfsbereitschaft; Vgl. Handreichung an Lehrende: Beutel (2003)
Hessen: ja; ab Klasse 5: Arbeits- und Sozialverhalten wird in Noten oder Punkten bewertet und ggfs. durch schriftliche Aussagen ergänzt; Auf Beschluss der Gesamtkonferenz können Bewertungen des Arbeits- und Sozialverhaltens auf einem besonderen, dem Zeugnisformular beigefügten Blatt erfolgen.
Mecklenburg-Vorpommern: ja; im Zeugnis wird das Lernverhalten durch zusätzliche schriftliche Aussagen beurteilt; Die Klassenkonferenz kann beschließen, dass die Angaben auf Abschlusszeugnissen entfallen.
Niedersachsen: ja, in den Jahrgangsstufen 1 bis 10, enthalten Informationen zum Arbeits- und Sozialverhalten. Ab Jahrgangsstufe 11 können diese Angaben entfallen; Skala: verdient besondere Anerkennung, entspricht den Erwartungen in vollem Umfang, entspricht den Erwartungen mit Einschränkungen, entspricht nicht den Erwartungen; Leistungsbereitschaft, Kooperationsbereitschaft, Selbstständigkeit, Sorgfalt, Reflexionsfähigkeit, Konfliktfähigkeit
Nordrhein-Westfalen: ja, seit 2006; in allen Jahrgangsstufen 1 bis 12/13; Skala: sehr gut, gut, befriedigend, unbefriedigend; derzeit ist die Umsetzung der Kopfnoten noch in Planung
Rheinland-Pfalz: ja; Skala: sehr gut, gut, befriedigend, unbefriedigend; Mitarbeit und Verhalten
Saarland: Ja, seit 2000; Skala: sehr gut, gut, befriedigend, nicht immer befriedigend, unbefriedigend; Das Verhalten in der Gruppe, Mitarbeit als Bereitschaft und bemühen, selbstständig oder gemeinsam mit andern Aufgaben zu lösen und im Unterricht mitzuarbeiten
Sachsen: ja; Skala: sehr gut, gut, befriedigend, ausreichend und mangelhaft; verbale Einschätzungen ergänzen und präzisieren diese Bewertung auf dem Jahreszeugnis; Betragen umfasst Aufmerksamkeit, Hilfsbereitschaft, Zivilcourage und angemessener Umgang mit Konflikten, Rücksichtnahme und Toleranz; es gibt in den Richtlinien einen Hinweis, die kriteriale und die individuelle Bezugsnorm zu verwenden; die Bewertung erfolgt nicht auf dem Abschlusszeugnis
Sachsen-Anhalt: Keine Information
Schleswig-Holstein: ja; die Klassenkonferenz berät und beschließt über die ergänzende Beurteilung des allgemeinen Lernverhaltens und des Sozialverhaltens in der Schule
Thüringen: ja; Skala: stark, deutlich, ansatzweise, kaum; Bewertung erfolgt sowohl fächerübergreifend als auch fachspezifisch; Lernkompetenz = Sach-, Methoden, Selbst und Sozialkompetenz

sätzliche, über die reine Leistungsfähigkeit hinausgehende Informationen, die mit Blick auf eine Einstellung relevant sein können. Hier könnten sie – zumindest aus populärwissenschaftlicher Sicht – den von der Wirtschaft häufig angemahnten Bedarf an Informationen über Schlüsselqualifikationen befriedigen.

Darüber hinaus können mit Kopfnoten auch *pädagogische Absichten* verfolgt werden. Eine Kopfnote kann dann zu einer Verbesserung des Verhaltens genutzt werden, wenn sie im Sinne pädagogischer Förderung primär der individuellen Rückmeldung dient und dem Schüler bzw. auch seinen Eltern aufzeigt, in welchen Situationen das Verhalten Verbesserungen zulässt bzw. erfordert. Zudem wird versucht, über Noten die Motivation der Schüler anzuregen. Bei entsprechender Gestaltung von Kopfnoten wird angenommen, dass sie den Schülern einen Anreiz bieten, ihr Verhalten in der Schule und im Unterricht zu bessern.

Schließlich kann die Vergabe von Kopfnoten auch einer *Disziplinierungsfunktion* verpflichtet sein, wenn Lehrer diese nutzen, um Unterrichtsstörungen zu begegnen. Sie können z. B. als Druckmittel bei Fehlverhalten der Schüler eingesetzt werden.

2. Risiken und Nebenwirkungen

Trotz der großen Beliebtheit von Kopfnoten und der daran geknüpften Erwartungen wurde bislang in keiner der Autorin bekannten nationalen oder internationalen Studie überprüft, ob diese überhaupt zu den antizipierten Zielen führen. Hingegen ist aufgrund des umfangreichen Wissens aus der allgemeinen Unterrichtsforschung sowie der psychologischen Personenbeurteilung zu befürchten, dass dies zu einer stärkeren (sozialen) Selektivität sowie einer Benachteiligung leistungsschwacher Schüler führen könnte.

2.1 Die Diagnosekompetenz der Lehrer

Ältere Studien zur Notengebung sowie aktuelle Leistungsstudien begründen Zweifel an Objektivität und Validität von Lehrerdiagnosen (vgl. Ingenkamp 1995, Bos u.a. 2003). Obwohl der Tendenz nach bessere Leseleistungen auch insgesamt mit besseren Noten bewertet werden, lässt sich beispielsweise mit den IGLU-Daten (vgl. Tabelle 2) aufzeigen, dass sich hinter denselben Lehrerurteilen (Noten) zum Teil deutliche Kompetenzunterschiede verbergen.

Tabelle 2: Lesenote nach Kompetenzstufen der Gesamtskala Lesen; in Zeilenprozent (Bos u. a. 2003, S. 133) K1 = geringe bis K4 = hohe Kompetenz

Lesenotenote	unter K1	K1	K2	K3	K4	gesamt
1,00	-	-	8,8	48,0	43,3	100 %
2,00	0,3	3,1	24,3	51,7	20,5	100 %
3,00	1,6	18,5	44,7	30,3	4,9	100 %
4,00	6,1	29,4	48,2	15,7	0,5	100 %
5,00	50,0	50,0	-	-	-	100 %
Gesamt	1,5	11,0	31,8	39,8	15,8	100 %

Dies kann als Folge einer *sozialen Bezugsnorm* innerhalb der Klasse interpretiert werden, bei der lediglich die Schüler einer Klasse im Vergleich miteinander

der betrachtet werden. Ein kriterialer Orientierungsrahmen, der vorgibt, welche Anforderungen für eine bestimmte Note erfüllt werden müssen, würde ein entsprechend subjektives Urteil erschweren und zudem transparenter darstellen, welche Kompetenzen ein Schüler bereits erworben hat bzw. welche Schwächen aufzuarbeiten sind.

Diese Befunde sind mit Blick auf die Vergabe von Kopfnoten insbesondere deswegen relevant, weil davon ausgegangen werden muss, dass Lehrenden die objektive Beurteilung von Verhaltensweisen – also relativ ‚weichen‘ Merkmalen – ungleich schwerer fallen wird als die Bewertung kognitiver Fähigkeiten, die mit standardisierten Tests erfassbar sind. Ein Bewertungsproblem, das sich hier andeutet, ist die *subjektive Interpretierbarkeit* von Schülerverhalten bzw. die wechselseitige Bedingtheit menschlichen Verhaltens.

2.2 *Klassische Fallen der unsystematischen Beobachtung greifen auch bei der Vergabe von Kopfnoten*

Kleber (1992) weist auf die *subjektive Wahrnehmungsgebundenheit* von Beobachtungen hin, was konsequenterweise Auswirkungen für die beobachtungsbasierte Bewertung in der Schule bedingt.

Wenn Lehrende im Unterricht ihre Schüler beobachten, so erfolgt dies in der Regel unsystematisch, d.h. die *Beobachtung* erfolgt – zumeist implizit – parallel zum normalen Unterrichtsverlauf ohne klare Definition, was genau beobachtet werden soll. Diese unsystematische subjektive Beobachtung unterliegt in besonderem Maße spezifischen Fehlerquellen, die oft unbewusst das Lehrerurteil als Resultat dieser Beobachtungen beeinflussen bzw. verfälschen.

Eine möglichst objektive Beobachtung im Unterricht wird in der Regel dadurch erschwert, dass Lehrende an der Situation, die sie beobachten, teilnehmen. Da die Lehrenden in das zu beobachtende Unterrichtsgeschehen eingebunden sind, ist es umso wichtiger, dass sie ihre eigene Rolle im Zusammenhang mit dem Schülerverhalten reflektieren. Diese schwierige Aufgabe kann beispielsweise durch kollegiale Unterrichtshospitationen erleichtert werden.

Zudem gibt es *keine klaren, einheitlichen Beobachtungskategorien*. Das kann dazu führen, dass Lehrende dasselbe Verhalten unterschiedlichen Kategorien zuordnen können.

Ebenso klassisch für eine unsystematische Beobachtung im Unterricht ist eine fehlende Protokollierung, die das Verhalten von Schülern „dauerhaft“ macht und dem Lehrenden damit auch zu einem späteren Zeitpunkt eine zuverlässige Bewertung ermöglicht. Während eine entsprechende Protokollierung für jeden Schüler im Anschluss an jede Unterrichtsstunde zu einer Überlastung der Lehrenden führen würde, kann alternativ ein Rotationsverfahren vorgeschlagen werden, bei dem Lehrende im Anschluss an den Unterricht der Reihe nach jeweils das Verhalten und die Mitarbeit von z. B. fünf Schülern protokollieren.

Wie wichtig eine angemessene Protokollierung ist, wird an den folgenden *Fehlerquellen* deutlich. So kann es dazu kommen, dass Lehrende ohne Protokollierung nicht alle relevanten, sondern nur ausgewählte Verhaltensweisen selektiv erinnern. Dies kann zur Folge haben, dass einzelne Situationen im Vergleich zu anderen bei der Bewertung unangemessen stark gewichtet werden.

Schließlich macht es für die Bewertung einen Unterschied, ob Verhalten nach einem individuellen, einem sozialen oder kriterialen *Bezugssystem* eingeschätzt wird. Für die Rückmeldefunktion eignet sich ein individueller Maßstab, der das Schülerverhalten zu unterschiedlichen Zeitpunkten in Relation setzt, besser als ein soziales Bezugssystem, in dem die Lernenden einer Klasse miteinander verglichen werden. Transparent kann eine Bewertung jedoch nur mit einem kriterialen Bezugssystem werden.

2.3 Fehlerquelle: Lehrererwartung

Die Erwartungen, die Lehrende über Schüler entwickelt haben, beeinflussen deren Beobachtung und folglich auch deren Urteil. Dieses Phänomen konnte Zillig bereits 1928 in einer Diktatstudie nachweisen. Lehrer übersahen bei erwartungsgemäß leistungsstarken Schülern deutlich mehr Fehler (ca. 40%) als bei den erwartungsgemäß leistungsschwachen Schülern (ca. 12%).

Später wiesen *Rosenthal und Jacobson* (2003) im bekannten „*Pygmalion-Experiment*“ die handlungsleitende Bedeutung von Lehrererwartungen nach. Forscher führten in Schulklassen einen Test durch, von dem sie behaupteten, er würde das kognitive Entwicklungspotenzial der Schüler prognostizieren können. Die Forscher wählten zufällig und ungeachtet ihrer tatsächlich gemessenen Intelligenz 20% der getesteten Schüler aus und informierten die Lehrenden, dass diese Lernenden in den kommenden Monaten „aufblühen“ würden. Acht Monate später testeten die Forscher die Schüler erneut und das Ergebnis belegt, dass sich die Erwartungen der Lehrer (die durch die Rückmeldung der Forscher manipuliert wurden) tatsächlich auf die Entwicklung der Leistungsfähigkeit ausgewirkt haben. Die Schüler, denen zufällig ein besonderes Entwicklungspotenzial prognostiziert wurde, schnitten im Vergleich zu ihren Mitschülern mit ähnlichen Voraussetzungen deutlich besser ab.

2.4 Verstärkung der (sozialen) Selektivität

Aus dieser Darstellung lässt sich die begründete Befürchtung schlussfolgern, dass Lehrer Schüler, von denen sie gutes Verhalten erwarten, auch unabhängig der tatsächlichen Verhaltensperformanz positiver bewerten als solche Schüler, bei denen die entsprechende Erwartung geringer ist. Im konkreten Schulalltag können solche „self-fulfilling prophecies“ genau dann zur Benachteiligung von sozial schwachen Schülern führen, wenn Lehrer bei ihnen aufgrund des ungünstigen sozialen Hintergrunds eine weniger starke Erwartung an erwünschtes Verhalten haben als bei Schülern aus einem günstigen sozialen Umfeld.

Um vor diesem Hintergrund zusätzliche soziale Benachteiligung zu vermeiden, ist es insbesondere für Schüler aus schwierigen sozialen Verhältnissen wichtig, dass das mit der *Kopfnote* bzw. den *Kopfnoten* bewertete Verhalten auch in der Schule „vermittelt“ wird. Bourdieu (1992) hat in seinen Studien nachweisen können, dass das kulturelle und soziale Kapital (dazu gehören auch gesellschaftlich erwünschte Umgangsformen) bildungsnaher Schichten reicher ausgeprägt sind als in bildungsfernen Schichten. Folglich würden Kinder aus bildungsnahen Elternhäusern doppelt begünstigt – einerseits weil diese Schüler aufgrund ihrer sozialen Herkunft die gewünschten Verhaltensweisen stärker familiär vermittelt bekommen und andererseits weil die Lehrenden auf-

grund der günstigen Herkunft der Schüler auch eine stärkere Erwartung an diese entwickeln. Demgegenüber würden Schüler aus bildungsfernen Schichten dann zusätzlich (im Vergleich zu ihren Mitschülern aus einem günstigen familiären Hintergrund dreifach) benachteiligt, wenn die von der Schule bewerteten Verhaltensweisen, die möglicherweise nicht durch das Elternhaus etabliert wurden, auch in der Schule nicht explizit „gelehrt“ würden. Denn in diesem Fall würde das fehlende familiäre soziale Kapital, die fehlende positive Erwartung der Lehrer und die fehlende Vermittlung der Verhaltensweisen in der Schule dreimal dazu beitragen, soziale Selektivität in der Schule zu verstärken.

Kopfnoten können zudem *ein zusätzliches Selektionsinstrument* darstellen, das leistungsschwachen Schülern keine zusätzliche Chancen bietet, sondern möglicherweise nur einer Selektion zwischen ähnlich leistungsstarken Schülern dient. Das hängt davon ab, welche Funktionen mit der Vergabe von Kopfnoten in der schulischen Praxis verfolgt werden bzw. ob Kopfnoten auf Abschlusszeugnissen eine Berichtsfunktion für künftige Arbeitsnehmer erfüllen.

Viele Befürworter der Kopfnoten argumentieren, dass ein Schüler mit einer schwachen Mathematiknote gerade dann bessere Einstellungschancen erhält, wenn sein *Zeugnis* ihm gutes Sozial- und Arbeitsverhalten bescheinigt. Einerseits soll nicht pauschal abgestritten werden, dass es Arbeitgeber gibt, die mangelnde Schulleistung durch positives Schülerverhalten aufwiegen. Andererseits kann eine mangelnde Schulleistung bei gutem Arbeitsverhalten dem Schüler eben nicht als Bonus, sondern als zusätzliche Schwäche ausgelegt werden. Dies geschieht dann, wenn Arbeitgeber daraus interpretieren, dass der Schüler trotz hoher Arbeitsbereitschaft keine angemessene Leistung erbringen konnte.

Vor diesem Hintergrund ist es wahrscheinlicher und auch legitim, dass die Verhaltenseinschätzung – der Leistungsdiagnose nachgeordnet – ein weiteres *Auswahlkriterium für Betriebe und Unternehmen* darstellt und damit nicht kompensatorisch interpretiert wird.

2.5 Ein statisches Bild von Verhaltensweisen

Letztlich wird gegen eine Veröffentlichung von Kopfnoten in Abschlusszeugnissen angeführt, dass diese jugendliche Verhaltensweisen ‚zementieren‘, wenn diese auch Jahrzehnte später einer Bewerbung beigelegt werden. Im Gegensatz zu Kompetenzmerkmalen, von denen man im Zuge der Ausbildung eher eine Erweiterung erwartet, werden Verhaltensmerkmale (ähnlich den Charakterzügen) zu Unrecht *häufig als stabil eingeschätzt*. Eine Verhaltensdiagnose könnte als eine Verhaltensprognose missverstanden werden und Unpünktlichkeit im Alter von 15 Jahren als Einstellungshindernis im Alter von 40 Jahren wirken. Zudem sollte nicht vernachlässigt werden, dass Schule gerade für Schüler im pubertären Alter ein Ort des „Sich-Ausprobierens“ sein sollte. Das Festschreiben einer Verhaltensnote zu diesem Zeitpunkt widerspräche diesem Gedanken.

3. Konsequenzen für die Gestaltung von Kopfnoten

Möchte man trotz dieser ‚Nebenwirkungen‘ an der Bewertung des Arbeits- und Sozialverhaltens festhalten, sollte dies Konsequenzen für die Gestaltung der Kopfnote haben. Denn die Begriffe ‚Kopfnote‘, ebenso wie ‚Arbeits- und So-

zialverhalten', sind offen und erfordern inhalts- und methodenbezogene Konkretisierungen.

3.1 Auswahl der Indikatoren

Auch wenn der Begriff „Kopfnote“ etwas anderes suggeriert – bei Arbeits- und Sozialverhalten handelt es sich um *zwei verschiedene Verhaltenskategorien*, die gesondert zu betrachten sind. Sie sind keineswegs deckungsgleich und sollten nicht zu einem Begriff zusammengefasst werden. Besser wäre es, entsprechend von einer Arbeitsverhaltens- und einer Sozialverhaltensbewertung zu sprechen.

Wenn Verhalten bewertet werden soll, dann müssen konkrete Indikatoren bestimmt werden, die beide Verhaltenskategorien im Unterricht abbilden. In der Vergangenheit gehörten zu diesen Indikatoren z. B. Fleiß und Disziplin. Heute stehen vorrangig Konzentrationsfähigkeit, Selbstständigkeit, Kontaktfähigkeit, Konfliktfähigkeit und Teamfähigkeit zur Diskussion.

Um die Anforderungen, die an die Bewertung eines solchen konkreten Verhaltensmerkmals in der Schule geknüpft sind, zu verdeutlichen, werden nachfolgend *sechs Bedingungen* aufgeführt:

(1.) *Das Verhalten muss in der Schule gezeigt werden können.* Wenn beispielsweise das selbstständige Arbeiten als Indikator für die Bemessung des Arbeitsverhaltens ausgewählt wird, so muss dieses auch durch den Unterricht ermöglicht werden. Der fragend-entwickelnde Unterricht – die in deutschen Schulen am häufigsten verwendete Unterrichtsmethode, die wie exemplarisch in der TIMSS-Video analysiert, auf einer starken Lehrerlenkung des Gesprächsverlaufs basiert – ermöglicht eine anderes Ausmaß und eine andere Form der Selbstständigkeit als etwa Projektunterricht.

(2.) *Das Verhalten muss – weil es situationsabhängig ist – mit der Situation bewertet werden.* Verhalten ist immer situationsgebunden. Entsprechend ist es erforderlich, die Situationen, in denen das Verhalten gezeigt wird, durch kritische Reflexion der der Bewertung zugrunde liegenden Einschätzung des Verhaltens einzubeziehen.

(3.) *Das Verhalten muss objektivierbar bzw. messbar sein – also den Gütekriterien psychosozialer Messinstrumente entsprechen.* Verhalten kann von verschiedenen Personen unterschiedlich interpretiert werden und Verhalten ambivalent erscheinen lassen. So kann man sich vorstellen, dass ein selbstständiger Arbeitsprozess von einem Lehrer als ein solcher anerkannt, von einem anderen hingegen als eine mangelnde Anerkennung der Lehrerrolle interpretiert werden könnte, Kreativität als Abschweifigkeit und Konfliktfähigkeit als Konfliktfreude. Das bedeutet für eine faire Bewertung von Verhalten, dass dieses objektivierbar – also unabhängig vom Beobachter – valide und reliabel abzubilden sein sollte.

(4.) *Es muss einen kriterialen (curricular verankerten) Bewertungsmaßstab geben.* Um notwendige Vergleichbarkeit auch von Kopfnoten zu ermöglichen, wäre ein standardisierter, kriterialer Bewertungsmaßstab erforderlich.

(5.) *Das Verhalten muss schulisch gefördert werden.* Damit mit der Bewertung von Sozialverhalten nicht der ohnehin bereits vorhandene enge Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und schulischer Leistung verstärkt wird, muss

gewährleistet werden, dass mit der Kopfnote auch Leistungen der Schule, anstelle familiärer Leistungen, bewertet werden. Kurz: Schule muss das Verhalten, das sie bewerten möchte, den Schülern auch vermitteln. Zudem muss ausgeschlossen werden, dass anstatt von Merkmalen, die das Arbeits- und Sozialverhalten der Schüler beschreiben sollen, Charaktereigenschaften der Schüler bewertet werden.

(6.) *Die Anforderung an das Verhalten muss den Beurteilten transparent sein.* Wenn Schüler ihr Verhalten kritisch überdenken und gegebenenfalls anpassen sollen, muss für diese transparent sein, welches Verhalten genau in die Bewertung eingeht.

3.2 Note vs. Wortgutachten

Auch in der klassischen Leistungsbewertung gibt es Kontroversen darüber, ob eine *Ziffernskala* ein angemessenes Instrument zur Leistungsbeschreibung darstellt. Dies liegt u. a. an der in unterschiedlichen Studien nachgewiesenen geringen Zuverlässigkeit, mit der eine Ziffer in verkürzter Form ein differenziertes Leistungsvermögen zu beschreiben vermag (vgl. den Groot 1971, Ingenkamp 1971, 1995, Bos u. a. 2003). Bereits die Reformpädagogen wiesen auf Notwendigkeit von verbalen Gutachten in Form von Lern- und Entwicklungsberichten hin. Doch gelten diese mit Blick auf die Beschreibung der Leistungsfähigkeit als effektiver? Beutel (2006) berichtet von Forschungen seit Ende der 1970er Jahre, die belegen, „dass verbale Beurteilungen ausgesprochen voraussetzungsreich sind. Ihre Qualität hängt von den fachlichen, diagnostischen, sprachlichen und kommunikativen Fähigkeiten der Lehrerinnen und Lehrer ab.“ Entsprechend schlussfolgert sie: „Sie sind ebenso wie die Zensurengebung nicht frei von Fehlerquellen“ (Beutel 2006). So berichtet Lübke (1996) auch bei verbalen Gutachten von einer geschlechtsspezifischen Bewertung in spezifischen Lernfeldern.

Insbesondere *die individuelle Förderfunktion der Notengebung* kann – so Valtin (2002) – nur dann durch verbale Zeugnisse gestützt werden, wenn diese durch individuelle statt standardisierte Worte Ermutigung und Unterstützung vermitteln und die Eltern zu einem Gespräch über individuelle Lern- und Entwicklungsverläufe der Kinder einladen.

Was bedeutet dies für die Bewertung des Arbeits- und Sozialverhaltens? Eine *verbale Einschätzung* des Arbeits- und Sozialverhaltens scheint genau und nur dann effektiver als eine Ziffernbewertung, wenn die Lehrer über eine entsprechende Beobachtungs-, Diagnose- und Kommunikationskompetenz verfügen, die sie dazu befähigt, losgelöst von standardisierten Floskeln individuelle Verhaltensberichte zu verfassen, die weniger eine Selektions-, sondern verstärkt eine Förder- und Anreizfunktion bedienen. Drei Annahmen lassen diese Voraussetzungen in einem kritischen Licht erscheinen: Erstens wurde im Rahmen der PISA-Studie (vgl. Dt. PISA-Konsortium 2001, S. 119) eine ungenaue Leistungsdiagnostik deutscher Lehrer nachgewiesen, was darauf hindeutet, dass die grundlegende Kompetenz einer wirkungsvollen verbalen Begutachtung in Frage stellt. Erschwert wird dies zweitens durch die Annahme, dass die objektive kriteriale Erfassung und Bewertung eines „weichen“ Merkmals wie Schülerverhalten ungleich schwieriger ist als die objektive Bewertung von Schülerleistung. Drittens schränkt der damit verbundene Arbeitsaufwand für die

Lehrkräfte die Wahrscheinlichkeit einer gelungenen Umsetzung dieser voraussetzungsreichen Aufgabe ein.

3.3 Fachspezifisch vs. fachübergreifend

Im Allgemeinen wird das Arbeits- und Sozialverhalten fachübergreifend bewertet. Dahinter steht die Absicht, aus einer möglichst großen Bandbreite schulischen Verhaltens ein angemessenes Urteil zu fällen. Dabei muss jedoch klar sein, dass das Arbeits- und Sozialverhalten – weil es situationsbedingt ist – *fachbedingt variieren* kann. Einerseits ergibt sich aus der fachübergreifend kumulierten Verhaltenseinschätzung ein valideres Urteil als aus Einzelbetrachtungen, andererseits kann die Motivationsqualität einer Kopfnote dann abgewertet werden, wenn z. B. sehr gutes Arbeitsverhalten in einem Fach aufgrund weniger gutem Verhalten in einem anderen Fach unterbewertet wird. Hier spielt u. a. der Faktor des fachlichen Interesses eine zentrale Rolle.

Eine Alternative würde somit eine *fachspezifische Einschätzung* des Arbeits- und Sozialverhaltens darstellen, was eine differenziertere Rückmeldung sowohl an den Schüler als auch an den Lehrer ermöglicht. Als Beispiel sei hier auf die Bewertung in England verwiesen, wo Schüler in der Regel mehrere Noten (z. B. Leistung, Verständnis, Selbstorganisation, Pünktlichkeit, Präsentation usw.) für jedes einzelne Fach erhalten. Diese Bewertungspraxis setzt auf Transparenz der individuellen Rückmeldung und vermittelt Unterstützung, im Gegensatz zur Selektion. Allerdings erfordert sie im Gegensatz zur fachübergreifenden Einschätzung ein Mehr an Bewertungsaufwand.

Eine *differenzierte Rückmeldung* ist insbesondere für jüngere Schüler (z.B. in der Grundschule) eine wichtige Hilfestellung, um eigenes Verhalten reflektieren zu können, wohingegen ältere Schüler eher in der Lage sind, aus einer kumulierten Verhaltensnote konkrete Schlüsse zu ziehen. Daher würde es in der Grundschule, stärker als in den weiterführenden Schulen, Sinn machen, eine fächerspezifische Kopfnote anzuwenden.

3.4 Kopfnoten auch auf dem Abschlusszeugnis?

Die Praxis zeigt unterschiedliche Darstellungsarten. In manchen Ländern (z.B. Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen) werden sie nur auf ‚normalen‘, nicht aber auf Abschlusszeugnissen vermerkt. Andere Länder (z.B. Berlin und Bremen) fügen die Bewertung des Arbeits- und Sozialverhaltens auf einem gesonderten Dokument, getrennt vom Leistungszeugnis, bei.

Dabei ist anzunehmen, dass diese unterschiedlichen Modi verschiedenen Absichten geschuldet sind. Dort, wo das Arbeits- und Sozialverhalten auch auf den Abschlusszeugnissen vermerkt sind, ist beabsichtigt, dass diese Informationen zusätzlich zu den Leistungsdaten auch *den abnehmenden Institutionen berichtet* werden. Dort, wo sie gesondert abgebildet werden, besteht die Möglichkeit, dass Schüler selbst darüber entscheiden können, ob die Informationen weitergeleitet werden. Entscheidungen gegen die Erfassung von kognitiven und sozialen Kompetenzen auf einem Dokument berücksichtigen die Befürchtung, dass jugendliche Verhaltensweisen auf Abschlusszeugnissen statisch festgeschrieben werden und damit auch für Bewerbungen im Erwachsenenalter relevant werden können.

4. Kopfnoten: Professionelle Anforderungen für deren Einführung

Die große Popularität von Kopfnoten – so die Schlussfolgerung aus den wissenschaftlich begründeten Bedenken – basiert eher auf einer intuitiven Hoffnung denn auf tatsächlich fundiertem Wissen über die Wirksamkeit dieser Maßnahme. Dies liegt in erster Linie daran, dass die Forschung entsprechendes Wissen nicht erbracht hat.

Abschließend sollen zwei *wissenschaftlich begründete Erfordernisse* für die Einführung von Kopfnoten aus den zuvor präsentierten Argumenten abgeleitet werden.

(1.) Bei der Einführung von Kopfnoten in den Bundesländern werden die konkreten *Ziele und Funktionen*, die mit der Einführung dieser Maßnahme verfolgt werden, nicht explizit gemacht. Daher ist es erforderlich, dass mit der Einführung von Kopfnoten klar definiert wird, ob es sich um ein Förder- oder ein Selektionsinstrument handelt. Ohne eine klare Definition dieser Ziele ist eine sinnvolle Ausgestaltung von Kopfnoten (Verbalgutachten oder Ziffernnote, Kopfnoten auf dem Abschlusszeugnis, Auswahl der Indikatoren) nicht möglich.

(2.) Insbesondere die Befunde zur diagnostischen Kompetenz von Lehrenden (vgl. Ingenkamp 1995, Bos u. a. 2003) sowie die hohen Erfordernisse an eine objektive und valide Verhaltensbeurteilung begründen Zweifel an einer ausgebildeten *Kompetenz der Lehrenden*, Schülerverhalten angemessen zu erfassen und zu bewerten. Daher müssen Lehrende in die Lage versetzt werden, z. B. in der Aus-, vor allem aber in der Fort- und Weiterbildung, das eigene Diagnose- und Bewertungsverhalten zu verbessern. Dazu gehört beispielsweise das kritische Hinterfragen eigener Erwartungen, um sich von den Fehlerquellen unsystematischer Beobachtung zunehmend zu befreien. Darüber hinaus gehört aber auch dazu, dass analog zu der Idee von Bildungsstandards, wie sie im „Klieme-Gutachten“ vertreten werden, „harte“ Kriterien entwickelt werden, die eine objektivere Erfassung von individuellem Verhalten ermöglichen.

Abschließend bleibt festzuhalten: *Bei den Kopfnoten handelt es sich um eine populäre Maßnahme, zu deren Wirksamkeit allerdings keinerlei empirische Studien vorliegen.* Angesichts der enormen Risiken, die aufgrund der hier beschriebenen Befunde aus der allgemeinen Leistungsbewertungsforschung vorliegen, stellt sich die begründete Frage, ob die Bildungspolitik neben den erhofften Erwartungen auch die unerwünschten Nebenwirkungen berücksichtigt hat.

Wenn Kopfnoten künftig ein tatsächlich sinnvolles Instrument zur Förderung von gesellschaftlich erwünschtem Verhalten unserer heranwachsenden Generation sein sollen, so bedarf es zunächst einer *Evaluation*, ob die Maßnahme zur Erfüllung der Ziele beiträgt (Effektivität) und ob die erzielten Wirkungen in einem angemessenen Verhältnis zu möglichen Nebenwirkungen bzw. zusätzlichem Arbeitsaufwand stehen.

Literatur

Arnold, Karl-Heinz; Witlof Vollstädt 2001: Arbeits- und Sozialverhalten in der Schule. Möglichkeiten und Grenzen ihrer Beurteilung durch „Kopfnoten“. In: Die Deutsche Schule 93, 2001, 2, S. 199-209

- Beutel, Silvia-Iris 2003: Beurteilung des Arbeits- und Sozialverhaltens. Hinweise zur Lernentwicklung. Handreichung und Arbeitshilfe für die Schulen. Online unter: <http://fhh.hamburg.de/stadt/Aktuell/behoerden/bildung-sport/service/veroeffentlichungen/andreicherung/beurteil.arbeits-sozialverh,property=source.pdf> [Stand: 26.04.2006]
- Beutel, Silvia-Iris 2003: Leistungsfähige Schule – Aussagekräftige Zeugnisse. In: (W. Fthenakis, M. Textor (Hg.): Das Online-Familienhandbuch. Online unter: http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Aktuelles/aSchule/sl439.html #forschung [Stand: 26.04.2006]
- Bos, Wilfried u. a. 2003: Lesekompetenzen deutscher Grundschülerinnen und Grundschüler am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. In: Bos, W. u. a. (Hg.): Erste Ergebnisse aus IGLU. Münster: Waxmann, S. 69-142
- Bourdieu, Pierre 1992: Ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital In: ders.: Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg, S. 49-75. Hier nach: Franzjörg Baumgart (Hg.) 1997: Theorien der Sozialisation. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 217-231.
- De Groot, Adriaan 1997: Fünfen und Sechsen. Weinheim/Basel: Beltz
- Dt. PISA-Konsortium (Hg.) 2001: PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske & Budrich
- Dt. PISA-Konsortium (Hg.) 2003: PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik. Opladen: Leske & Budrich
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) 2006: Kopfnoten in der Primarstufe – eine Übersicht über die Bundesländer. Unveröffentlichte Beilage der GEW-Tagung: Kopfnoten abschaffen, Oberhausen
- Ingenkamp, Karlheinz 1971: Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Weinheim/Basel: Beltz
- Ingenkamp, Karlheinz 1995: Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik. Weinheim: Beltz
- Jürgens, Eiko 2005: Leistung und Beurteilung in der Schule. Sankt Augustin: Academia
- Kanning, Uwe 1999: Die Psychologie der Personenbeurteilung. Göttingen: Hogrefe
- Kleber, Eduard 2003: Diagnostik in pädagogischen Handlungsfeldern. Weinheim: Juventa
- Lübke, Silvia-Iris 1996: Schule ohne Noten. Lernberichte in der Praxis der Laborschule. Opladen: Leske & Budrich
- Rosenthal, Robert; Lenore Jacobson 2003: Pygmalion in the classroom. New York: Cron House Publishing
- Valtin, Renate 2002: Was ist ein gutes Zeugnis? Noten und verbale Beurteilungen auf dem Prüfstand. Weinheim: Juventa
- Zillig, Maria 1928: Einstellung und Aussage. In: Zeitschrift für Psychologie, 106, 1928, S. 58-106

Grit im Brahm, geb. 1975 (Grit Arnhold), Dr. phil; seit Januar 2004 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Schulpädagogik an der Ruhr-Universität Bochum
 Anschrift: Ruhr-Universität-Bochum, Institut für Pädagogik, AG Schulforschung und Schulpädagogik, Universitätsstraße 150, 44780 Bochum;
 Email: grit.arnhold@ruhr-uni-bochum.de