

Kurt Edler

Schulnoten und Demokratie

Vitali war Schüler in einer unserer neunten Klassen. Deutsch hatte er als Einwandererkind übers Ohr gelernt, und war seine mündliche Artikulation schon ungenau, so war seine Schreibe „unterirdisch“. Die Fünfen und Sechsen häuften sich - nicht nur in Deutsch. Am Ende musste er die Schule verlassen.

Nach knapp zwei Jahren traf ich ihn auf der Straße vor der Schule, als er gerade vorbeikam. „He, Vitali“, sagte ich, „wie geht’s?“ „Och, nicht so toll“, sagte er und wick meinem Blick aus. „Was ist denn?“ fragte ich. „Bin jetzt mit so Leuten zusammen, die sind ganz schön hart drauf“, antwortete er. „Viel Ärger mit der Polizei. Schlechte Gesellschaft.“ Er sah bleich und traurig aus. In diesem Augenblick verfluchte ich im Stillen die sozial selektive Wirkung des Gymnasiums.

Aber es gab nichts zu beschönigen: ich war ein Teil dieses Systems. Auch an meinen Noten war Vitali gescheitert. Auch meine Noten katapultierten den Jungen aus einer freundlichen Klassengemeinschaft in den sozialen Dschungel der Elbmetropole. „Sage mir, mit wem du gehst, und ich sage dir, wer du bist“, heißt es im Sprichwort. Vitali wäre gern mit seiner Klasse ein Stück Weges weitergegangen, er war wohlgelitten und umgänglich, aber die Schule bestand auf Trennung - gedanklich, im Systemreflex.

Die Tragik der Benotung

Dieses Erlebnis kann uns auf die Frage bringen, ob Schulnoten überhaupt etwas mit Pädagogik zu tun haben. Trotz angestrengtem Nachdenken fällt mir kein erziehungswissenschaftlicher Autor ein, der uns plausibel nachweist, dass gute Erziehung Noten braucht und dass der junge Mensch ohne Noten nichts lernt. Selbstverständlich würde der Vorschlag, Schule ohne Noten zu betreiben, in den meisten unserer Lehrerkollegien ein sarkastisches Gelächter auslösen - aber doch nicht die völlige Verständnislosigkeit, sondern eher den Stoßseufzer „Schön wär’s!“; denn welche Lehrerin, welcher Lehrer erlebt die Korrekturnächte und die Notenbürokratie vor der Zeugnisvergabe nicht als endlose, stupide und nervtötende Plackerei? Und hat man schon jemals gehört, dass ein glühender Vollblutpädagoge den tiefsten Sinn seiner Tätigkeit darin sieht, seinen Schülern am Heftrand ihre Fehler mit jenen sattsam bekannten Kommentaren zu versehen, von denen er weiß, dass sie sie niemals wirklich lesen werden?

Ganz im Gegenteil: er weiß, dass dieser Teil seiner Arbeitszeit zu den pädagogischen *faux frais* gehört und dass er der eigentlichen Erziehungstätigkeit verloren geht und darüber hinaus das Verhältnis zu den jungen Menschen oft eher belastet als bereichert. Notenerteilung, als soziale Tätigkeit betrachtet, hat eine deviante Tendenz. In fast allen anderen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens - außer bei Dieter Bohlen auf RTL - würde das Verhaltensmuster „Ich teile dir öffentlich mit, welche Fehler du gemacht hast“ den Täter isolieren oder zumindest mit Sanktionen konfrontieren. Ich komme nicht zu guten Beziehungen, wenn ich meine Mitmenschen ständig lauthals mit Bewertungen konfrontiere und ihnen ihre Defizite vorhalte.

Die Tragik des Lehrers besteht darin, das zu wissen und ständig zu spüren und dennoch nicht aus seiner Dienst-Haut zu können. Er weiß, dass eine humane Pädagogik zu allererst auf Mitmenschlichkeit gebaut ist und dass die Abhaltung des Notengerichts zwar Freude bei denjenigen Schülern auslöst, die mit einer guten Note herauskommen, aber auch ebenso viele Negativreaktionen und problematische Entwicklungen, wenn die Noten weniger gut oder schlecht sind. Die vielen großen und kleinen emotionalen Verstimmungen, Entmutigungen, Befürchtungen und persönlichen Konflikte, die sich mit der Erteilung einer schlechten Note verbinden, türmen sich in so manchem Lehreralltag als eine gewaltige psychische Last auf, besonders, weil im Unterrichtsallday meistens nicht die Zeit ist, sie richtig aufzuarbeiten.

Die Typen unserer Zunft

Aus diesem Grund-Dilemma einer Anstalt, die pädagogisch sein will, es aber dort nicht ist, wo das Berechtigungswesen - eine unschätzbare Errungenschaft des postfeudalen Zeitalters! - mit seinen Mechanismen greift, entstehen die typischen Biographien einer notengebenden Zunft, wie wir sie alle kennen: die Weich-Eier mit ihrem übervorsichtigen Verbleib zwischen Zwei und Drei; die Pedanten mit ihren ausgetüftelten und für Laien rätselhaften Tabellen, deren Mathematik sich vor den nachfragenden Eltern wie eine undurchdringliche Mauer aufrichtet; die Gegner der Auslese, die mit einer Vier minus minus an die äußerste Grenze des Zumutbaren gelangt sind; die Extremzensierer mit ihrem schroffen Schwanken zwischen „genial“ und „katastrophal“ - und gewiss noch weitere.

„Stellt euch vor“, sagte ich zu meiner Zehnten, „ihr hättet die Wahl zwischen zwei Lehrern. Der eine gibt guten Unterricht, ist aber mit den Noten streng. Der andere ist ziemlich luschtig, aber auch milde. Welchen würdet ihr vorziehen?“ Das Interessanteste an dieser Gesprächssituation ist vielleicht, dass sie von den Schülern als Nicht-Unterricht erlebt wird. Schüler sind jung, aber meistens auch beängstigend konventionell. Gehe ich auf die Meta-Ebene und kommuniziere über die Schule, so wird dies sofort als zweckfremd aufgenommen. Wir unterschätzen meistens, wie pragmatisch Schüler sich selber auf die Schule beziehen. Dennoch provoziert meine Frage. Und die Antwort ist plausibel: wir nehmen den zweiten. Lernen kann man immer noch was, irgendwie. Die meisten Schüler blicken auf die Schule aus derselben Perspektive wie der Schulrat alten Schlages: die Schule ist eine Notenverteilagentur. Und da muss man halt irgendwie durch.

Der subjektive Faktor

Im Notenkonflikt kreisen die Beratungs- und Schlichtungsgespräche, die von Klassenlehrern oder anderen pädagogischen Vertrauenspersonen geführt werden, sehr oft um die Verhaltenseigentümlichkeiten der Lehrkraft, die die fraglichen Noten erteilt hat. Es geht gar nicht so oft um die Leistung, die der Schüler auf dem Blatt dokumentiert hat. Auch die mündliche Leistung, im geschlossenen Klassenzimmer rasch verhallend und meistens nur diffus zu beschreiben, ist in der Praxis kaum überprüfbar. Der Lehrer ist und bleibt ihr einziger Ohrenzeuge, es sei denn, die kostbaren Augenblicke werden heimlich per Fotohandy festgehalten und auf Spick-Mich öffentlich dokumentiert. Kritische Eltern und unzufriedene Schüler reiben sich denn auch meistens nicht an der erteilten Note selbst, sondern an der Art, wie sie zustande gekommen ist. Das gilt selbst für „sehr gut“.

Markus hat das Gymnasium gewechselt, weil er in der 5. Klasse wegen seiner bemerkenswerten Leistungen von seinen Mitschülern gemobbt wurde. An der neuen Schule ist zunächst alles in Butter. Bis auf Deutsch. Mit der Deutschlehrerin kommt Markus gar nicht zurecht. Er ist betrübt. Er hat einen Super-Leporello gestaltet, vierzehn Seiten stark, mit vielen Zeichnungen und einem sehr kreativen Text. Die Lehrerin schreibt darunter: „Du hättest auch eine Eins bekommen, wenn du viel weniger gemacht hättest.“ Und im Gespräch fügt sie hinzu: „Versuch doch mal, nicht immer so perfekt zu sein.“

Neulich kommt Markus sogar weinend nach Hause. Die Lehrerin war nach einer Woche Krankheit wieder da und verkündete nun: „Die für morgen vorgesehene Arbeit schreiben wir trotzdem.“ Dabei hatte sie eigentlich versprochen, dafür mit der Klasse eine Woche vorher zu üben. Und ihre hohen Ansprüche hatte sie schon auf dem Elternabend sehr deutlich gemacht. Markus schluchzt: „Es geht nicht um mich. Aber wie die Anderen dagesessen haben, alle so blass und still, keiner wagt was zu sagen - das war einfach schrecklich.“

Der Objektivitätsanspruch des Weberschen Staates wird im schulischen Berechtigungswesen nicht nur durch die Tatsache eingeschränkt, dass sich Schüler mit ihren Leistungen nicht wie Gurken vermessen lassen, sondern auch dadurch, dass sich in der Bewertungs- und Benotungspraxis ständig Gesichtspunkte geltend machen, die aus dem pädagogischen Verhältnis resultieren. Die Zensur ist subjektiv; derjenige, der sie erteilt, ist (metaphorisch ausgedrückt) in einer Person Staatsanwalt, Richter, und, wenn es gut kommt, auch noch Verteidiger. Selbst wenn er zu einem fachlich einwandfreien Urteil in der Lage ist - seine Pädagogik macht ihn befangen. Das gilt auch für den traurigen Fall, dass es die Lehrerin - wie im soeben erzählten realen Fall - an Kinderliebe und an pädagogischer Professionalität vermissen lässt. Eine besonders unwissenschaftliche Frage, die ich gern stellen möchte, lautet, ob wir uns bei intensiv vorangetriebener Lehrerbildung einen Lehrer vorstellen können, der seinen Mangel an Kinderliebe durch eine ausgefeilte pädagogische Professionalität so gekonnt verbirgt, dass der Mangel nicht auffällt. Wir wünschen uns eventuell halb bewusst, dass unsere Lehrerbildung so tief greifen könnte; diskutiert werden kann die Frage jedoch im Grunde nicht, weil Liebe oder auch das pädagogische Ethos für Kinder empirisch nicht messbar ist.

Die Waffen der Objektivität

Und in der Tat: dass die traditionelle Zeugnisnote keine zuverlässige Aussage über den Leistungsstand gewährleistet, ist in unserem PISA-Jahrzehnt fast schon eine Binsenweisheit. Eine gewaltige Suche nach überprüfbaren Kompetenzdefinitionen, relevanten Kriterien und verallgemeinerungsfähigen Standards ist im Gange. Riesige schulische Ressourcen werden beim Messen und Bewerten gebunden. Zum Zeitgeist der gegenwärtigen Schulentwicklung gehört der Glaube an aufwändige Messverfahren, Zentralprüfungen und Vergleichstests, die sich jedoch - die Blickverengung ist symptomatisch - nur auf die tool-bezogenen Kompetenzen beziehen: auf den Umgang mit sprachlichen und mathematischen Zeichen oder mit technischen Werkzeugen¹. Als wichtig gilt das, was empirisch erfassbar ist. Die Rationalität dieses Ansatz-

¹ Competency Category 1: Using Tools Interactively. In: OECD-DeSeCo Project: The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary. 2003.

zes hat viel für sich: der Schüler soll nicht an einem Berechtigungswesen scheitern, das seine real vorhandenen Talente und Fähigkeiten verkennt.

Am Ausgangspunkt der „empirischen Wende“ stand jedoch nicht die Erkenntnis, dass die Schulnote notwendigerweise eine pädagogische Dimension hat. Ausgangspunkt war die Erfahrung, dass sich hinter einer Note von Fall zu Fall, von Klasse zu Klasse, Schule zu Schule unterschiedliche Leistungen verbergen und dass die Schulen im Grunde nicht beurteilen können, was ihre Schüler wirklich „können“. Und darin besteht die eigentliche PISA-Revolution: das System Schule selber nach seiner Kompetenz zu fragen.

Das Heil der Standardisierung

Das ist eine gute Frage. Jedoch verbindet sich mit ihr eine schlechte, sogar fatale Utopie: nämlich Schulqualität, namentlich Unterrichtsqualität und Kompetenzmessung, durch Standardisierung zu erzeugen. Das individualisierte Lernen - wir kommen weiter unten darauf zurück - soll von möglichst wenig individuell handelnden Lehrsubjekten exekutiert werden. Die „Macken“ der persönlichen Lehrerbiographie sollen in Kompetenzerwerb und Kompetenzmessung nicht mehr durchschlagen. Das Ideal hoher Test-Güte soll dadurch erreicht werden, dass sich die Lernwege zwar individualisieren, die vermittelten Kompetenzen jedoch im Unterricht bei Lehrer A und bei Lehrer B ebenso identisch sind wie die anschließenden Prüfungsbatterien. Fritz Langs „Metropolis“ lässt grüßen. In unserer pädagogischen Autofabrik dürfen die Produkte sich grell unterscheiden, sie dürfen schwarz, weiß und rot sein, ganz individuell, aber im Controlling bitte alle am Richtwert. Die Diktatur der Ökonomie winkt grimmig zum Schulsystem herüber; aber bitte, bitte, liebe demokratische Republik, leiste dir niemals ein Schulwesen, das derart deinen eigenen Verfassungsidealen widerspricht!

Schauen wir noch einmal auf das Beispiel vom elfjährigen Markus zurück. Was haben diese Erlebnisse mit Demokratie zu tun - ?

Das lässt sich für das *zweite* Erlebnis recht leicht beantworten. Hier geht es um Vertragstreue und Freiheit der Kritik. Ganz abgesehen von den Nachteilen der schlechten Noten durch ungenügende Vorbereitung. Markus erlebt, wie eingeschüchtert die Klasse ist. Die Klasse hat Angst, auf der Erfüllung der Vereinbarung zu bestehen, nämlich vernünftig auf die Arbeit vorbereitet zu werden. Die Lehrerin setzt ihren Vereinbarungsbruch als Diktat durch. Ein klärendes Gespräch findet nicht statt. Das ist demütigend. Markus wird auch selber gedemütigt; aber was ihn letztlich fassungslos macht, ist, dass seine Mitschüler unter diesem Vorgehen leiden. Er bringt Empathie auf. Sieht die Lehrerin nicht, was sie mit den Kindern macht, wenn sie so vorgeht? Die kleine, aber fatale Lektion lautet: In der Demokratie müssen sich diejenigen, die die Entscheidungsgewalt haben, nicht an die Spielregeln halten.

Das *erste* oben geschilderte Erlebnis hat auf den ersten Blick mehr mit Pädagogik und weniger mit Demokratie zu tun. Warum freut sich die Kollegin nicht, wenn Markus solch ein Prachtstück von Leporello vorlegt? Warum äußert sie angesichts der herausragenden Leistung nicht einfach ein überschwängliches Lob? Ihre Reaktion ist ein Aufruf zur Mittelmäßigkeit. Sie nimmt Markus seine Begeisterung. Gemessen an ihrer sonstigen Betonung hoher Ansprüche schafft sie für ihre Schüler eine Double-Bind-Situation: man kann es ihr nicht rechtmachen. Du musst dich bei mir enorm anstrengen, aber bitte nicht zu sehr - das ist ihre Botschaft.

Noch sind wir beim persönlichen Verhältnis und bei der Frage pädagogischer Professionalität. Die Brücke zur Bewertung eines solchen Verhaltens unter Demokratiegesichtspunkten lässt sich zweifellos schlagen, indem wir auf Art. 1 GG hinweisen, und aus dem Schulgesetz und unseren Lehrplänen ließe sich so mancher Grundsatz zitieren, der hier nicht erfüllt wird. Stärkend, aufbauend, ermutigend ist die Reaktion der Lehrerin sicherlich nicht.

Es fehlt an Demokratiebewusstsein

Das eigentliche Demokratieproblem liegt jedoch woanders. *Wir* Einzelnen können die besagte Brücke schlagen. Aber die Institution in Gänze kann es nicht. Wenigstens noch nicht. Denn dazu müsste sich ein Bewusstsein etabliert haben, dass es nicht nur unfreundlich, unfair oder nicht hilfreich ist, sich so zu verhalten wie oben berichtet, sondern *undemokratisch*. Und die demokratische Schule müsste ein Regelwerk des besonnenen, klärenden Umgangs mit solchen Verhaltensweisen entwickelt haben. Und sogar das wäre nicht der erste Schritt. Denn erst einmal müsste sie von sich selber überhaupt wissen, wie sie mit ihren Schülern umgeht. Die realistischste Antwort auf diese Frage lautet heute vermutlich: Verschieden. Gewiss gibt es in jedem Lehrerzimmer viele Gerüchte über die pädagogische Praxis der Einzelnen; aber einen systematischen Austausch in dieser Hinsicht gibt es meistens nicht. Man spuckt sich nicht in die Suppe.²

Außerdem haben wir ein begriffliches Abgrenzungsproblem. Es tut der Demokratie sicherlich nicht gut, wenn wir unter den Begriff „Demokratiekompetenzen“ alles Mögliche fassen. Vorstellbar ist eine Schule, die ihre Schüler zwar freundlich-fürsorglich behandelt, aber dennoch nicht demokratisch ist. (Wir kennen alle mindestens eine von dieser Sorte.) Dennoch bin ich dafür, dass wir die Frage des respektvollen Umgangs zwischen Lehrer und Schüler politisieren und als elementares Problem des demokratischen Verfassungsstaates erörtern³. Wenn wir das nicht tun, gehen wir an den täglichen Erfahrungen von Hunderttausenden von Schülern und Eltern vorbei. Das Lehrer-Schüler-Verhältnis ist nicht privat. Der Lehrer tritt dem Schüler als Repräsentant der demokratischen Republik gegenüber, und sein Unterricht ist, im Wortsinne, eine „Res publica“, eine öffentliche Angelegenheit, justiziabel und rechenschaftspflichtig.

Und *deshalb* brauchen wir, gerade für den Kernbereich der Schule, den Unterricht, viel eher „Demokratiestandards“, die die Institution binden, als Prüfungsstandards, denen das lernende Individuum sich unterwerfen muss. Aber bitte nicht als Schwerter, mit denen sich dann die Mitwirkungsparteien rechthaberisch bekämpfen! Auch nicht als Inquisitionswerkzeuge einer endlich durchgreifenden Schulaufsicht. Sondern als zivilisierte Hilfsmittel einer Schule auf dem Weg zu einer besseren Pädagogik, die vor allem von einem getragen wird: von der Überzeugung der Handelnden.

² vgl. auch Krainz-Dürr, Marlies: Die Rolle von Lehrer/innen und Schulleiter/innen in Schulentwicklungsprozessen. In: Boenicke, Rita u.a.: Innovativ Schule entwickeln. Heidelberg 2006.

³ Das ist selbst in einem relativ homogenen Kreis von Insidern der Lehrerfortbildung kein Konsens, wie ich während einer heftigen Konferenzdebatte feststellen konnte.

Die Geschichte von den Meerschweinchen

Es war einmal ein Mann, der hatte zwei Meerschweinchen. Manchmal veranstaltete er mit ihnen auf dem Flur seiner Etagenwohnung Wettrennen. Nie kamen sie zur gleichen Zeit durchs Ziel. Immer war das weiße schneller als das graue. Nun ratet einmal, Kinder, welches von den beiden er besonders lieb hatte! -

Diese Geschichte löst bei Mittelstufenschülern Heiterkeit aus, besonders dann, wenn der Lehrer sie während einer Diskussion über den Sinn und Unsinn von Schulnoten erzählt. Natürlich tippen alle Zuhörer darauf, dass der Mann das graue, also das langsamere besonders lieb hat. Das weiße Meerschweinchen geht, nein, rennt seinen Weg, es bedarf zwar korrekter Behandlung, aber keiner Extra-Streicheleinheiten. Leistung und Liebe stehen hier also in einem reziproken Verhältnis.

Diese Vorstellung wirkt irgendwie beruhigend; denn besonders bei jüngeren Schülern liegt das eigentliche Trauma der schlechten Note nicht in der Note selbst, sondern in ihrem symbolischen Gehalt hinsichtlich des Verhältnisses zur Lehrperson. Schätzt mich der Lehrer nicht mehr? Hat er etwas gegen mich?

Das Dilemma der Objektivität

Wahrscheinlich besteht eine der wichtigsten zivilisatorischen Leistungen der Schule darin, dem jungen Menschen genau diese Fehlsicht abzugewöhnen, indem sie ihm die Unterscheidung zwischen der Wertschätzung der Person und der Bewertung ihrer Leistung antrainiert. Und in der Tat: wo sich der Bewertete persönlich angegriffen fühlt, wird der Lehrerberuf lebensgefährlich - wie einige aufsehenerregende Schul-Kriminalfälle der letzten Jahre beweisen. Archaische Selbstkonzepte der „Ehre“ können hier besonders leicht in Gewalt gegen die Notengeber umschlagen⁴. Dabei sollte doch gerade das Institut der Ziffer ein Höchstmaß von Objektivität und Vereinheitlichung sichern.

Das ist jedoch nicht der Fall. Die Rede vom „strengen“ und vom „milden“ Lehrer gehört zum Sprachgebrauch einer schulkritischen Gesellschaft, die der Schule ihre Objektivität nicht glaubt. Allerdings irrt sie sich gewaltig, wenn sie glaubt, dass der milde Lehrer zwangsläufig der schülerfreundlichere und demokratischere ist. Wie er nämlich zu seinen Noten kommt, ist eine ganz andere Frage. Gerade die leicht akzeptierbaren Bewertungen kommen häufig auf einem fragwürdigen Weg zustande, weil sie sich weniger oft einem Rechtfertigungsdruck ausgesetzt sehen. Lehrer, deren Noten zum Sitzenbleiben eines Schülers oder zum Nichtbestehen der Prüfung beitragen, werden auf den Konferenzen viel öfter ins Gebet genommen als die anderen. Es gibt also auch für Pädagogen viele Gründe dafür, eine „Angst vor der Fünf“ zu haben⁵.

Komm in meinen Garten

Die Janusköpfigkeit dieser Zunft, sich nämlich als Pädagogen dem Kindeswohl verpflichtet zu sehen, als Selektionsagenten jedoch dem Staat, führt in der Schulpraxis zu den sonderbarsten Widersprüchen. Sie ziehen sich oft durch ein und dieselbe Person. So gibt es Lehrer, die in Fragen der Schülermitwirkung ausgesprochen de-

⁴ s. das Massaker am Erfurter Gutenberg-Gymnasium 2002; die Ermordung der Ahrensburger Lehrerin Isolde F. durch zwei Zehntklässler laut Bericht des Hamburger Abendblattes vom 22. Jan. 2005.

⁵ Kurt Edler: Hamburgs Lehrer - die fatale Scheu vor der Fünf. Hamburger Abendblatt 19.2.2001.

mokratisch eingestellt sind, aber, sobald die Sprache auf das Benotungswesen kommt, für sich Unfehlbarkeit in Anspruch nehmen - wenigstens sind sie sich so sicher, mit ihren Bewertungen richtig zu liegen, dass sie sich zur Notenbesprechung jeden Schüler einzeln kommen lassen. Unter dem Vorwand des Persönlichkeitsschutzes wird eine Gesprächssituation unter vier Augen hergestellt, die den Lehrer stark macht und den Schüler schwach⁶. Zur Rechtfertigung dieser Art der Notenverkündung weisen diejenigen, die sie praktizieren, gern auf die Gefahr hin, dass Notenmitteilungen vor der ganzen Klasse zur Beschämung oder Demütigung des betroffenen Schülers führen könnten.

Das halte ich für ein echtes Herrschaftsargument. Denn erstens kehrt der Schüler mit „seiner“ Note in den Klassenraum und damit in die Gemeinschaft seiner Mitschüler (und ggf. Konkurrenten) zurück. Er hat sein „Urteil“ diskret erfahren und ist nun mit der Not allein, den Mitschülern sein Geheimnis anzuvertrauen oder nicht. Er hat mehr Verantwortung für sein konkretes Schicksal als der Schüler von einst, der „vor versammelter Mannschaft“ zusammengestaucht wurde⁷. Er muss eine neue „Kompetenz“ entwickeln, nämlich die, mit einem psychosozialen Dilemma allein fertig zu werden, in das ihn eine staatliche Behandlung stürzt, die ihn zu schützen vorgibt.

Zweitens schützt sich der Lehrer vor der Verunsicherung, die der Widerspruch aus der Klasse bei ihm bewirken kann. Er weicht, wenn er sich ins Zwiegespräch zurückzieht, der Meuterei gegen mögliche Ungerechtigkeiten aus. Er stellt sich nicht der Kritik. Wenn „alles fertig“ ist, im doppelten Sinne, also nach der Notenmitteilung, bedarf es seitens der Klasse einer relativ konzertierten Aktion, um einen Protest gegen seine Noten zu formulieren. Das weiß jeder halbwegs erfahrene Pauker - und deshalb ist die Veranstaltung von stillen Verwaltungsakten im Séparé eine *politische* Tat - und zwar eine schlechte. Die demokratiepädagogische Kompetenz bestünde in einer solchen Situation darin, sich über ein kollektives Aufbegehren gegen die eigenen Noten freuen zu können und die Schüler für ihren Mut zu loben - allerdings vor allem auch darin, sich dann ernsthaft auf eine Revision der eigenen Entscheidungen einzulassen. Wer sich nicht als kleinen Papst betrachtet und weiß, wie viel Gerechtigkeitssinn und Beobachtungsvermögen junge Menschen haben, kalkuliert die Kontroverse konstruktiv mit ein. Gefragt ist also ein pädagogischer Perspektivenwechsel.

Das Recht auf Ernstfall

Die Schüler sollen, so sagen es Orientierungsrahmen zur Schulqualitäts-Entwicklung wie der Hamburgische, an der Unterrichtsgestaltung mitwirken. Die Vorbereitung von Kompetenzfeststellungen, ihre Ausgestaltung und Durchführung sind wesentlicher Teil des Unterrichts. Selbstverständlich müssen Schüler auch in diese Verfahren einbezogen werden. Kompetenz entsteht vor allem im „Ernstfall“. Wenn mit Schülern vor Beginn einer Unterrichtseinheit die „Konditionen“ geklärt werden, wird nicht nur eine Mitverantwortung für den Gesamtprozess ermöglicht, sondern auch die Möglichkeit

⁶ Dieses Gespräch findet oft, um die mit Stillarbeit beschäftigte Klasse im Auge zu behalten, in einem Nebenraum des Klassenzimmers statt, der durch nur eine Glasscheibe von diesem getrennt ist - ein Beispiel für die durchschaubaren Raumanordnungen der Herrschaftsarchitektur, die Foucault in „Surveiller et punir“ beschreibt.

⁷ Und beim verbalen Zusammenstauchen blieb es oft nicht. Als „Volksschüler“ einer niedersächsischen Kleinstadt erlebte ich noch 1956-1960 die körperliche Züchtigung von Mitschülern vor unserer Klasse, wobei sich die Lehrerin allerdings nur an den Kindern der armen Leute vergriff - wir anderen durften zusehen und waren vor solcher Behandlung relativ sicher.

gegeben, die Vertrauenswürdigkeit des Lehrers zu erfahren - wenn dieser sich an die Vereinbarungen hält.

Schüler spüren schnell, wenn ihnen nur eine Pseudo-Partizipation angeboten wird. Wenn zu Beginn eines Schulhalbjahres in den diskursiven Fächern die Themenwahl angeboten wird, dann ist über das Entscheidende noch nicht geredet worden: die Preise. Der Lehrer kann sogar noch mehr Freiheit konzederen und auch einen Methodenpluralismus anbieten. Er erlebt auch dann womöglich einen Mangel an Begeisterung bei seinen Schülern und empfindet sie als undankbar. Doch kein Wunder, dass seine Angebote nicht richtig mitreißen: denn er lässt sich das Wesentliche nicht aus der Hand nehmen. Es ist eine schale Freiheit, die er zu bieten hat - ohne Einfluss auf das Wesentliche.

Die Diktatur des Erfolgs

Es ist vielleicht deprimierend, wenn wir uns eingestehen müssen, dass für die meisten Schüler das Wesentliche an der Schule nicht die Lerninhalte, sondern die Noten sind. Aber wie sollte es anders sein? Sie haben den Geist unserer Zeit inhaliert, und der besagt, dass das Wichtigste der Erfolg ist. Sie sind pragmatisch und nicht romantisch. (Mir persönlich ist eine pragmatische Jugend viel lieber als eine romantische - die hatten wir schon mal, und das ging gründlich daneben.) Schade ist allerdings, dass damit auch Kants „Interesselosigkeit des reinen Wohlgefallens“ zunehmend aus der Schule verbannt wird - wie sie gerade von den sinnstiftenden und ästhetischen Fächern vermittelt werden kann⁸. Stattdessen dominiert bei allem die Frage, was „hinten raus kommt“. Bildung hat einen Zweck, der letztlich in ökonomischen Messgrößen ausgedrückt wird. Auf dem Wege von Kant zu Kohl scheint Einiges verlorengegangen zu sein - vor allem die Fähigkeit des „Hauses des Lernens“, sich als mehr als nur ein Werkzeug fremder Mächte zu betrachten⁹.

Doch dafür können die Schüler nichts. Gewiss, es gibt jene kostbaren Momente im Unterricht, in denen die Faszination des Gedankens oder der Tat - ob nun in Philosophie oder Sport - den schnöden Schul-Zweck vergessen macht. Eine freiheitliche Pädagogik versucht, genau diese Faszination zu kultivieren. Aber sie ist keinen Pfifferling wert, wenn sie nur die Innerlichkeit feiert und die Demokratie als Gesellschafts- und Lebensform ignoriert¹⁰. Lehrer sind keine Zauberer, sondern Teil dieser Welt - also müssen sie sich auch die Frage nach der Macht gefallen lassen¹¹. Wenn sie ihre Schüler nur bei den Themen und den Methoden mitreden lassen, dann ist ihr Unterricht nicht wirklich eine Gelegenheit der demokratischen Teilhabe. Auch die Leistungsbeurteilung und die Benotung sind Sache des Diskurses, der - mit Dewey zu sprechen - „gemeinsam geteilten Erfahrung“.

⁸ Immanuel Kant: Kritik der Urteilskraft. Erster Teil. Erstes Buch: Analytik des Schönen. § 2.

⁹ Man würde dem NRW-Memorandum zur „Schule der Zukunft“ Unrecht tun, wenn man es in die utilitaristische Ecke stellte. Aber angelegt sind auch in ihm - bei aller Werthaltigkeit - die Ersetzung des Bildungsbegriffs durch den sehr instrumentellen Begriff des „Lernens“ und eine pragmatistische Weltsicht. Dass Schule ein gewisses Maß an ideeller Autonomie gegenüber dem ökonomischen Sektor braucht, wenn sie zur Freiheit erziehen will, ist in dem „Rau-Gutachten“ als Gedanke nicht entwickelt.

¹⁰ vgl. Gerhard Himmelmann: Demokratie lernen. Wochenschau-Verlag 2007.

¹¹ Eine Pädagogik wie die der Waldorf-Schulen ist gerade in dieser Hinsicht höchst fragwürdig, weil sie sich dem unbequemen Zugriff der politischen Kritik an ihren inneren Verhältnissen entzieht und mit ihrem Harmonismus-Dogma das Spiel von „Regierung und Opposition“ nicht integriert.

Vertrauen und Debattierfähigkeit

Was ein Lehrer braucht, um sich auf eine Bewertungsdiskussion mit seiner Klasse oder seinem Kurs einzulassen, ist vor allem Vertrauen - Vertrauen in die Urteilsfähigkeit und den Gerechtigkeitssinn seiner Schüler. Der unernste, spielerische Umgang mit dem üblichen Unterrichtsgeschehen, den viele Schüler pflegen, bringt so manchen Lehrer auf den Gedanken, dass sie *nie* ernst und verantwortlich sein können. Aber in Wahrheit ist die Albernheit nur Folge der ständigen Unterforderung. Immer wieder erleben wir Siebzehnjährige, die sich so lange unreif und verantwortungslos verhalten, wie sie ihre Beine unter die Schulbank stecken, aber sofort zur Hochform auflaufen, wenn sie nach Hause gehen und den Account ihrer eigenen Firma starten. „Accountability“ bekommt hier einen Doppelsinn, der die Schule nachdenklich machen müsste.

Genau diese Accountability wollen und müssen wir mobilisieren, wenn wir die Ausarbeitung von Bewertungsverfahren zu einem Arbeitsschritt in der Projektarbeit machen oder uns als Lehrkräfte der Kritik unserer Schüler stellen. Das Mindeste ist also, dass wir eine solche Kritik aushalten. Fast nichts ist unerträglicher für einen Schüler als die Angst, Kritik am Lehrer zu äußern. Schalten wir unseren politischen Verstand ein und erinnern wir uns: das Verbot der Kritik ist ein klassisches Merkmal jeder Diktatur. Ein Lehrer, der nicht genug Standfestigkeit hat, um sich die Kritik seiner Schüler anzuhören, hat im Grunde an der Schule einer demokratischen Republik nichts zu suchen. Aber wir sind so meilenweit entfernt von der demokratischen Schule, dass dieser Typ fast noch normal ist. Und eine Lehrerausbildung, die sich nicht genug Zeit nimmt für die Praxis des offenen Diskurses und der freimütigen Aussprache, die nicht zum Widerspruch ermuntert und im Aushalten von Protest trainiert, enthält uns das Personal vor, das wir für eine solche Schule brauchen. Diejenigen, die eine Lehrerausbildung konzipieren, in der - schon aus Zeitgründen - die Kunst des Streits nicht entspannt und lustvoll erlernt werden kann, unterminieren den Fortbestand der Demokratie.

Aus diesem Grund ist die Institutionalisierung der Schülerkritik, zum Beispiel in der Form organisierter Feedbacks, so wichtig¹². Die Schule als Institution darf die Frage, ob Lehrer sich der Kritik stellen oder nicht, nicht ins Belieben des Einzelnen stellen. Sie muss auch für die Aushandlungspädagogik und den kritischen Dialog werben. Und das kann sie sehr überzeugend: Lehrkräfte, die mit ihren Schülern in einem unbefangenen, gelassenen Austausch von Meinungen sind und ihren Unterricht als gemeinsame Baustelle betrachten, sind weitaus weniger unter Druck und daher auch weniger krankheitsgefährdet als die Ängstlichen, Unsicheren mit den ständig gespannten Muskeln und den nachts knirschenden Zähnen¹³.

Die Tücken der Individualisierung

Für unsere Demokratie stellen sich jedoch noch ganz andere Herausforderungen. Das weiter oben diskutierte Beispiel vom Notendiktum im Hinterzimmer charakterisiert einen Prozess, der in der Schule der Gegenwart von verschiedenen Akteuren vorangetrieben wird und den man kritisch als „Individualisierung“ bezeichnen könnte - jedoch nicht in dem Sinne der heutigen Schul- und Unterrichtsentwickler, nämlich als

¹² s. z. B. Otto-Nagel-Oberschule in Berlin und die Schülerfirma ONO-Systems

¹³ zur Lehrgesundheit vgl. Uwe Schaarschmidt (Hrg.): Halbtagsjobber. Beltz-Verlag (2) 2005.
Vgl. auch www.zeit.de/2006/51/B-Lehrer

die Ermöglichung individueller Lernwege, um dem einzelnen Schüler maximale Chancen zu eröffnen, sondern als die weitgehende Verlagerung der Verantwortung für den Erziehungs- und Bildungsprozess vom Staat auf das Individuum¹⁴. Schuld daran sind Akteure, die auf der politischen Tagesbühne oft gegeneinander antreten und gar nicht realisieren, wie sehr sie an einem Strang ziehen: gegen die Schule prozessierende Eltern, Datenschützer, Unterrichtsreformer, Schulrechtsexperten und Behörden. Wer in seiner persönlichen Geschichte als Schüler oder Student eine kollektive Gegenmacht geformt hat, weiß, wie gefährlich der Einbau unsichtbarer Einzelzellen im Klassenraum ist. Genau dies geschieht jedoch, wenn die Lehrer-Schüler-Beziehung an Bedeutung zu- und die Klassengemeinschaft an Bedeutung abnimmt. Ein Indikator für diese Entwicklung ist das Verschwinden des Begriffs Solidarität aus nahezu allen aktuellen Texten der Schulbranche.

In einer Zeit, als der Name Pisa lediglich die Assoziation architektonischer Schiefheit auslöste, also vor etwa zwanzig Jahren, gab es bereits eine kritische Diskussion über die Schulnoten, besonders über die Frage, ob die Ziffernform aussagekräftig genug sei. Und in der Tat codiert und kaschiert die Ziffer ein komplexeres Urteil. Sie macht es rätselhaft und verleiht ihm die Bannkraft technokratischer Objektivität; denn Zahlen gelten im menschlichen Alltagswissen als eindeutig. Eine Drei kann ein Schüler jedoch aus ganz unterschiedlichen Gründen bekommen. Die Intransparenz der Ziffernote und der steigende Druck auf die Schulen, ihre Entscheidungen zu legitimieren, bahnten den Weg zum Berichtszeugnis und zur kommentierten Einstufung der Schülerleistung. Das pädagogische Argument dafür ist sehr stark: Die Eltern sollen wissen, wie die Lernentwicklung ihrer Kinder sich gestaltet; der Staat muss dort, wo es um den Leistungsstand und damit die Chancen des jungen Menschen geht, Klartext sprechen oder schreiben.

Der Kampf für die Abschaffung der Notenzeugnisse wurde von der Hoffnung beflügelt, dass die Lernstandsberichte einen wohltuenden Einfluss auf die Schulpädagogik haben würden: mehr Sorgfalt bei der Urteilsbildung, mehr Kommunikationsanlässe mit den Eltern, einen schärferen Blick auf das einzelne Kind und vor allem die Notwendigkeit, die Lehrerschaft für die differenzierte Leistungsbeobachtung zu qualifizieren. Es ist nicht zu bestreiten, dass diese Veränderungen größtenteils auch erreicht worden sind. Der hartnäckig sich haltende Wunsch in Schulelternschaften, in den Zeugnissen der Kinder eindeutige Einstufungen vorzufinden, eben durch die Zahlen des Sechssystems, kann sicherlich auch zu einem Gutteil als Resultat einer deutschen Schultradition gewertet werden. Und Tradition kann in einem rational verfassten Staatswesen nun mal kein Maßstab sein.

Die Feinstruktur des Leistungsträgers Kind

Dennoch hat das Berichtszeugnis einen Pferdefuß. Als ich Louisas allererstes Zeugnis las, reagierte ich reflexhaft mit einem „Das dürfen die doch nicht!“. Zu diesem Reflex stehe ich. Ich sehe ihn besonders durch die Zeugnisse der nachfolgenden Stufen gerechtfertigt. Es waren zwar wunderschöne, gediegene Formulierungen, und die Lehrerin schwelgte im Lob, aber es handelte sich um - die Charakterisierung eines jungen Menschen. Hier wurde nicht nur ein Lernstand beschrieben, hier wurde ein Individuum mit seinen Eigenschaften transparent gemacht. Hier wurde ein *Charakter-*

¹⁴ vgl. Tuschling, Anna und Christoph Engemann: From Education to Lifelong Learning: The emerging regime of learning in the European Union. In: Educational Philosophy and Theory. Vol. 38, No. 4, 2006.

profil abgebildet - in einem staatlichen Dokument, also nicht nur als freundlicher Brief an die Eltern, sondern für die Akte der Institution.

Befremdlich ist nicht nur, dass der Einführung solcher Zeugnisse offenbar keine verfassungsrechtliche Belehrung der Grundschullehrkräfte vorausgegangen ist, sondern dass die Problematik der Übergriffigkeit vom schulpädagogischen Bewusstsein gar nicht erfasst wird. Dass den Lehrern bestimmte Dinge nichts angehen, dass es auch einen Respekt vor der Autonomie des Kindes geben muss, ist offenbar überhaupt kein Konsens in unseren Schulen. Im Gegenteil: die Pädagogik wähnt sich als Profession automatisch auf der Seite des Guten. Die Menschenrechtsdimension einer Institution, die immerhin ein Zwangsverhältnis mit jeder neuen schulpflichtigen Generation etabliert und exekutiert, ist dieser selbst nicht klar. Es existiert gleichsam eine Unschuldsvermutung der Institution Schule über sich selbst.

Aber gesetzt den Fall, die Lehrerin ist so qualifiziert, ein Berichtszeugnis zu erstellen, das sich der Charakterbeurteilung enthält und so unbeugsam bei den empirisch erhärtbaren Fakten bleibt wie der gute, alte U.S.-Judge aus dem B-Movie. Wären damit unsere Vorbehalte vom Tisch? Keineswegs. Wenn unsere „diagnostischen“ Instrumente, um es digital auszudrücken, mit immer mehr Pixeln ein immer feineres Bild vom Kind erlauben - wollen wir dann die Perfektion immer weiter vorantreiben? Wir können seine Leistungen und Fortschritte immer präziser rastern - aber damit auch das, was doch *zu ihm* gehört, nämlich seine Tätigkeit an der Schule, immer genauer erfassen. Diese Datensammlung über den nicht unwichtigsten Teil eines Kinderlebens spielt sich in einem gesellschaftlichen Kontext ab, in dem mein Schwager seine Bank vergeblich fragt, welche Daten sie über ihn auf seiner Kreditkarte gespeichert hat und in der die perplexen Bevölkerung erfährt, dass ihre Meldedaten von den Einwohnerämtern millionenfach an unbekannte Händler verhökert worden sind.

Aber ist die Durchleuchtung und detaillierte Bewertung des Individuums wirklich eine unabänderliche Folge der Individualisierung des Lernens? Keineswegs. Sie vollzieht sich nur dort, wo die Bewertung schulischer Leistungen in einer Einbahnstraße verläuft und nicht selber als reflexiver, dialogischer Prozess veranstaltet wird. Notwendig scheint es, mit neuen Lern- auch neue Bewertungsformen zu installieren.

Leistungsbewertung im offenen Diskurs

An der Schulbasis werden die Maßnahmen der Schulreform oft als „Moden“ der Politik wahrgenommen. „Ich habe schon die Einführung so vieler neuer Methoden erlebt“, sagte ein alter Kollege sarkastisch, „dass ich einfach abwarte, bis diejenigen, die ich schon immer anwende, wieder gefragt sind.“ In einem schulpolitischen Klima des „Change“ kann sich solch ein Sarkasmus besonders dann leicht verhärten und zu einer Lebenshaltung werden, wenn die Propaganda der Innovation jede Veränderung als Verbesserung betrachtet und wenn eine frühzeitige und gewissenhafte Innovationsfolgenabschätzung unterbleibt.¹⁵

Schüler kennen die Auswirkungen nur allzu gut. „Wir müssen jetzt überall Gruppenarbeit machen“, seufzte mein Gemeinschaftskunde-Kurs, „das ist sowas von nervig. Können wir bei Ihnen nicht einfach ganz normalen Unterricht machen?“ Dass die Auflösung des „normalen Unterrichts“ in Projektphasen und Teamprozesse, wenn sie

¹⁵ als Gedanke sehr empathisch entwickelt bei Michael Fullan: *Leading in a Culture of Change*. Workbook. San Francisco 2004. p. 17.

gleichzeitig in mehreren Kursen stattfindet, einen Schülerjahrgang überfordern kann, hat seine Ursache auch darin, dass die „normale“ Schule alle anderen Bedingungen unangetastet lässt: neues Lernen ja, aber bitte im bestehenden organisatorischen Rahmen. Wasch mir den Pelz, aber mach mich nicht nass.

Ein emanzipierter, demokratischer Umgang mit der Leistungsbewertung lässt sich kaum erreichen, wenn das Dogma des Frontalunterrichts unangetastet bleibt. Schüler müssen sich bei der gemeinsamen Arbeit an einer Sache gegenseitig erleben können, wenn das Gespräch über die Leistung überhaupt einen Sinn haben soll. Aber auch hier ist die Hürde hoch. Denn wie unter Lehrern, so gibt es auch unter Schülern das „Paritäts-Syndrom“ in ähnlicher Form. Das Tabu der gegenseitigen Bewertung, die ausschließliche Zuständigkeit dafür beim Lehrer dient auch dem Schutz der sozialen Gemeinschaft unter den Schülern.

Dieses Tabu ist jedoch zugleich ein entscheidendes Hindernis bei der Verantwortungsübernahme, die aus einer demokratischen Pädagogik nicht wegzudenken ist. Vielen Schülern wird diese Ambivalenz spätestens dann schmerzlich bewusst, wenn sie im Team von einem Mitschüler mal so richtig hingengelassen worden sind und die Folgen mit ausbaden müssen. Aus meiner Erfahrung mit solchen Situationen ziehe ich den Schluss, dass die Unbeliebtheit der Team- und Projektarbeit bei vielen Schülern daher kommt, dass sie nicht wissen, wie sie mit der Unzuverlässigkeit von Teampartnern fertig werden sollen.

Wer als Lehrer aus diesem Dilemma herauskommen will, weil er die Entwicklung von Urteilskompetenz und Teamfähigkeit für unverzichtbar hält und weil er Leistungsbeurteilung und Demokratie nicht als Gegensatz begreift, muss *vor* dem Anfang beginnen.

Vor dem Anfang heißt: mit den Schülern eine Reflexion des üblichen Unterrichtsbetriebs zu eröffnen. Im Kern geht es dabei um die Bewusstmachung der konventionellen *Schülerrolle*. Indem der Lehrer mit den Schülern über das „Spiel“ redet, das in der Schule täglich gespielt wird, können die Voraussetzungen für eine Distanzierung von der eigenen (doch so bequemen) Unmündigkeit geschaffen werden. Dieser Diskurs kann auch die Frustrierten erreichen, die vielleicht zunächst abwehrend und albern reagieren - wenn sie denn davon überzeugt werden, dass die Ursache für ihren Frust sich nicht ewig erneuern muss.

Zu diesem Diskurs gehört vor allem eines: Vertrauen. Vertrauen erstens darin, dass der Lehrer es ernst meint und nicht nur eine Wolke pädagogischer Rhetorik ablässt. Vertrauen andererseits aber auch in die Schüler, dass sie die Fähigkeit besitzen, sich neben die eigene Schulroutine zu stellen. Der gemeinsame Blick von Schülern und Lehrern auf die Schule als besondere Anstalt und sonderbare Veranstaltung kann die Grundlagen für eine emanzipierte Verständigung legen. Dabei ist allerdings Eines tödlich: der pädagogische Rückfall in den Appell-Modus. Immer dann, wenn der klagend-belehrende Singsang ertönt, den viele Kolleginnen und Kollegen selbst beim Einkaufen an der Ladenkasse nicht unterdrücken können, fallen alle Beteiligten schlagartig in ihre schulische Urgestalt zurück.

So jedoch, wie wir vom Beamten der demokratischen Republik verlangen können müssen, dass er seine Vorgesetzten kritisiert, wenn sie etwas Falsches tun, weil er nämlich sein Verfassungsideal gegen die schlechte Wirklichkeit hält, müssen wir besonders von einem akademisch gebildeten Beamten des höheren Dienstes erwarten

können, dass er sich zwecks besserer Selbstwahrnehmung von seiner Rolle zeitweilig distanziert.

Erst wenn diese Voraussetzung besteht, können Lehrer und Schüler sich auf einen partnerschaftlichen, selbstreflektierenden Umgang mit der Leistungsbewertung verständigen. Diese Verständigung wird aber nicht der erste Schritt sein. Am Anfang steht die Sinnfindung, die Diskussion der Kompetenzen, wie sie in guten Lehrplänen heute zu finden sind, die Themensuche. Die verantwortliche Beteiligung aller Schüler an einem Projekt ist in dem Maße gesichert, wie vorher alle Bedingungen, auch die „Preise“, geklärt sind. Die Schüler werden so in die Planung des Lernprozesses, aber auch der Auswertung miteinbezogen, und was im besten Falle herauskommt, ist ein transparenter Vertrag. Zumindest die Gewichtung von Prozess, Produktion und Präsentation sollte hinsichtlich der abschließenden Bewertung geklärt sein.

Wie in jedem intelligent gesteuerten Verfahren muss es allerdings die Möglichkeit der Nachjustierung geben; wer alles nur laufen lässt, wird am Ende sein blaues Wunder erleben. Auch die Teambildung muss mit Empathie und Augenmaß angegangen werden. Ein diskreter Abgleich der individuellen Motivationen und Leistungsansprüche kann vorab viel dazu beitragen, dass sich in der Gruppendynamik keine kritische Masse bildet. Auch wenn es dem Lehrer nicht passt: es muss für Schüler möglich sein, das Ausmaß ihres Engagements vor dem Start zu definieren. Nicht alle Schüler haben gleich viel Zeit.

Ob es sich nun um eine Stadtteilerkundung, eine Interviewserie mit Lehrern über Schuldemokratie, einen Kontakt mit rechtsextremen Aussteigern oder ein bauliches Verschönerungsvorhaben handelt - die Echtsituation, aus der die eigentliche Motivation entspringt, muss auf einem respektvollen Verhältnis zwischen Koordinator (Lehrer) und Projektverantwortlichem (Schüler) beruhen. Ist dies vorhanden, kann auch innerhalb der Schülerteams leichter ein respektvoller Umgang mit den unterschiedlichen Rollen bzw. Zuständigkeiten verwirklicht werden. Sind diese Voraussetzungen erreicht, so entfalten sich nach meiner Erfahrung in der Regel ein kreatives Potenzial und eine Leistungsbereitschaft, wie sie in der herkömmlichen unterrichtlichen Rollenverteilung kaum erreicht werden.

Fazit: Ein Schulvertrag über die Bewertungspraxis

Vertrauen ist gut, Kontrolle ist besser. Das Vertrauen gegenüber Personen muss nicht in eine Naivität gegenüber der Institution umschlagen. Gesetze macht man für den Fall, dass etwas schief läuft. Der Urmotiv jeder demokratischen Verfassung ist der Schutz des Bürgers vor dem Staat. Das heißt auch: jede demokratische Verfassung traut dem Staat Böses zu.

Die Schule ist Teil des Staates. Das ist ein preußisches Erbe. Der Prozess, dessen Zeugen und Akteure wir sind, ist die langsame und geduldige Vergesellschaftung der Schule durch eine emanzipierte demokratische Gesellschaft. Das Wort Erziehung passt schlecht zu dieser Entwicklung. Denn Erziehung steht im semantischen Feld von Zögling, Zucht und Züchtigung. Der Zögling von einst ist heute ein selbstbewusstes Mitglied der Schulgemeinschaft, und er muss sich mit den anderen Mitgliedern vertragen. (Dazu muss er sich selber allerdings auch der Gewaltanwendung enthalten.)

Ein Schulvertrag, wie er heute in vielen Leitbildern und Schulprogrammen verwirklicht ist, ist also die logische Konsequenz der entfalteten Demokratie. Er enthält in der Regel Festlegungen zum Umgang miteinander, zum Ethos und der inneren Ordnung.

Vielleicht sollte er auch einige verbindliche Setzungen zur Bewertungspraxis enthalten, die aus einer pädagogischen Konsensfindung mit allen Beteiligten entstanden sind.

Denn es kann nicht sein, dass der kleine Markus nur deshalb leiden muss, weil er an die falsche Lehrerin geraten ist.

Erschienen in: Silvia-Iris Beutel und Wolfgang Beutel (Hrg.): *Beteiligt oder bewertet? Leistungsbeurteilung und Demokratiepädagogik*. Wochenschau-Verlag 2010.