

Gabriele Faust-Siehl / Friedrich Schweitzer

# Anstrengung ist alles! – Wie Kinder schulische Leistungen verstehen

## Berücksichtigung der Sicht der Kinder

In der grundschulpädagogischen Literatur zur Leistungsmessung und -beurteilung dominiert die Perspektive der Lehrenden: Überlegungen und Vorschläge beziehen sich vor allem darauf, wie Leistungen zu erheben sind und mit welchen Verzerrungen dabei zu rechnen ist, in welchem Verhältnis Unterricht und Leistung, Förderung und Auslese zueinander stehen, wie schließlich Leistungsbeurteilungen in Worte oder Ziffern zu fassen sind und den Betroffenen – vor allem den Eltern! – verständlich gemacht werden können. Die Literatur greift damit zentrale Handlungsprobleme der Lehrerin bzw. des Lehrers auf und unterbreitet Vorschläge, wie diese in der Praxis bewältigt werden können. Auffallend ausgeblendet bleibt die Perspektive der Kinder.

Von Ausnahmen abgesehen (z. B. SCHÜLLER 1979), kommen Kinder nicht zu Wort. Zwar finden sich Mutmaßungen, wie Leistungsbewertungen auf Kinder wirken – aber es wird bisher nicht systematisch berücksichtigt, wie Kinder selbst die Schulleistungen, deren Zustandekommen und deren Bewertung interpretieren und beurteilen. Untersuchungen aus der pädagogischen Psychologie zur Aufnahme von Ziffernzensuren und Zeugnisbeurteilungen bei Schülern sowie zu den entwicklungspsychologischen Hintergründen werden nicht aufgenommen.

Mit den Fragen der Leistungsmessung und -beurteilung sind komplexe Probleme angesprochen, die eng mit dem Selbstverständnis der Grundschule als Leistungs- *und* Kinderschule verbunden sind und weiterer pädagogischer Erörterung bedürfen. Eine bessere Kenntnis der Sicht der Kinder könnte dazu beitragen, daß Fehleinschätzungen vermieden und in Teilbereichen weitere Klärungen erreicht werden. Annahmen über die Aufnahme von Leistungsbeurteilungen durch Kinder gehen sowohl auf der Ebene der Richtlinien als auch im täglichen Unterricht in die Entscheidungen ein.

Dies soll durch zwei Beispiele belegt werden: In der Passage der KMK-Empfehlung von 1970 zur Leistungsbeurteilung werden im Anschluß an den

epochemachenden Vorschlag zur Verbalbeurteilung in den ersten beiden Klassen die Zifferenzensuren in Klasse 3 und 4 damit begründet, daß das Kind lernen soll, «sein Leistungsvermögen und seine Arbeitshaltung richtig einzuschätzen» (zitiert nach ULLRICH/WÖBKE 1981, 59). Ist diese Erwartung begründet? Sind die 8- bis 11jährigen in der Lage, ihre Fähigkeiten einzuschätzen? Welche Veränderungen sind im Laufe der Grundschulzeit zu beobachten? – «Du hast dich sehr angestrengt!» Mit diesem Kommentar unter einer Arbeit wollen Lehrerinnen und Lehrer i. a. ausdrücken, daß die Leistung nicht ausreicht, aber die Anstrengung des Kindes von ihnen gewürdigt wird. Faßt das Kind den Kommentar auch in dieser Weise auf? Kann es, wie im Kommentar vorausgesetzt, zwischen Anstrengung und Leistungsergebnis unterscheiden? Wie sehen die Kinder das Verhältnis von Anstrengung und Leistung?

## **Leistung und Leistungsbewertungen in der Sicht von Grundschulern**

Im folgenden wird über mehrere Unterrichtsgespräche im Rahmen einer Unterrichtseinheit «Zeugnisse» berichtet, die im Februar/März 1992 in einer 4. und einer 2. Klasse geführt und aufgezeichnet wurden. Gesprochen wurde vor allem über die Fähigkeiten, die die Kinder bei sich selbst wahrnehmen, die Gründe für gute bzw. schlechte Schulleistungen sowie über Möglichkeiten, schulische Leistungen und Noten zu beeinflussen. Als Gesprächsanlässe dienten vornehmlich Kinderäußerungen zu Leistungsergebnissen (s. Anmerkung).

### **«Weil er aufgepaßt hat» – Zur Sicht der Zweitkläßler**

Leistungsbewertungen interessieren auch die Kinder der 2. Klasse. Sie kennen die Bewertung doch Schulnoten und mögliche Folgen von schlechten Noten, obwohl sie noch keine Noten erhalten haben. Selbst die Fortsetzung der Schullaufbahn nach Klasse 4 spielt in Auseinandersetzungen eine Rolle: In dieser Klasse wurde ein Streit beobachtet, welche Schulart die Kinder später besuchen werden. Als Informationsquelle kommen wohl vor allem ältere Geschwister bzw. Freunde in Betracht.

*G: Mein Bruder kriegt Ärger, wenn er mal 'n 6er mitbringt. Der darf nur 2er und 3er bringen. – I: Die R. (Schwester einer Klassenkameradin) hat 'ne 6 in Englisch gebracht. Nun muß sie die ganze Zeit lernen.*

Nach Ursachen für gute oder schlechte Ergebnisse wurden die Zweitkläßler u. a. vor der Rückgabe eines Arbeitsblattes befragt. In den Erklärungen der Zweitkläßler dominiert das Aufpassen/Zuhören im Unterricht. Man hat selbst

### Arbeitsblatt: Zeugnisse und Noten

1. In einer vierten Klasse erzählt Klaus: "Einmal war ich gar nicht gut auf die Mathe-Arbeit vorbereitet. Trotzdem habe ich eine gute Note bekommen. Ein anderes Mal habe ich viel gelernt für einen Test in Sachkunde. Dennoch habe ich eine schlechte Note bekommen".

Warum war Klaus in der Mathe-Arbeit gut? *weil Er. ser. auf  
gepa.s.r. hat.*

Warum war Klaus im Sachkundetest schlecht?

*weil Er. nicht so gut auf gepast hat.*

2. Peter hat wieder eine ganz schlechte Note im Diktat bekommen. Was sagen wohl seine Eltern dazu?

*Peter du must mer aufpassen.*

Was sagen wohl die Mitschüler?

*Peter du bist eine Flasche.*

3. Wovon hängt es ab, ob Peter beim nächsten Mal eine bessere Note bekommt?

*Er mus ein bisschen besser aufpassen.*

4. Neulich gab es in einer zweiten Klasse Streit darüber, wer später einmal aufs Gymnasium, die Hauptschule oder die Realschule kommt? Wovon hängt es ab, auf welche Schule ein Kind später gehen wird?

*weil es ser. lieb sein muß da Er. auf.s.m  
gymnsium kommen kann.*

eine gute Leistung erzielt, weil man aufgepaßt hat; schlechte Leistungen sind entsprechend auf Nicht-Zuhören zurückzuführen. Aufpassen und Zuhören als wichtigste Erklärungen setzen sich in der Mehrzahl der Antworten auch dann durch, wenn die vorgegebene Situation als weitere Strategie die häusliche Übung/Vorbereitung anspricht und eine Erklärung durch unterschiedliche Fähigkeiten oder Voraussetzungen für verschiedene Leistungen erfordert (diese Situation, die den Zweitklässlern zuerst schriftlich vorgelegt und über die dann noch einmal im Unterricht gesprochen wird, war in der 4. Klasse als seltsames und erklärungsbedürftiges Erlebnis berichtet worden):

In einer vierten Klasse erzählt Klaus: *«Einmal war ich gar nicht gut auf die Mathe-Arbeit vorbereitet. Trotzdem habe ich eine gute Note bekommen. Ein anderes Mal habe ich viel gelernt für einen Test in Sachkunde. Dennoch habe ich eine schlechte Note bekommen.»* Warum war Klaus in der Mathe-Arbeit gut? Br.: *Weil er sehr gut aufgepaßt hat.* Warum war Klaus im Sachkundetest schlecht? Br.: *Weil er nicht so gut aufgepaßt hat.*

Aufpassen und Zuhören lassen sich als «Anstrengung im Unterricht» zusammenfassen. Dazu gehört auch das ebenfalls genannte Disziplin-Halten im Unterricht («brav sein», «keinen Quatsch machen», «sich benehmen»). Vereinzelt wird vermutet, daß er gut rechnen kann. Daß sich darin eine beginnende Erklärung von Leistungsergebnissen durch zugrundeliegende Fähigkeiten andeutet, ist allerdings eher unwahrscheinlich: Das Verständnis geistiger Leistungen scheint noch erhebliche Schwierigkeiten aufzuwerfen («gut rechnen können» kann daher auch nur bedeuten, daß in der Situation gute Leistungen erbracht werden):

L: *Und dann haben einige von euch auch geschrieben, er sei gut gewesen, weil er eben gut rechnen kann.* – J: *Nee.* – Da: *Das is doch im Kopf.* – L: *Was würde das denn heißen?* (Pause) – G: *Das liegt am Kopf, hascht recht.* ... Re: *Rechnen liegt auch am Kopf, das kann man doch nicht in den Händen machen.* ... L: *Und wie hast du das jetzt gemeint mit den Händen, Re.?* – Re: *Ja, mit den Händen kann man doch nicht rechnen, da kann man zwar schreiben, aber nicht rechnen.* – Br: *Doch, rechnen kann man da auch, so ‚witsch, witsch‘.* (Macht Schreibbewegungen)

*Zusammenfassend* ist festzuhalten, daß die befragten Zweitklässler Schulnoten, über die sie durchaus informiert sind, vornehmlich durch Anstrengung im Unterricht erklären. Andere Zusammenhänge werden weniger wahrgenommen. Nur selten werden auch (kompensatorische) Beziehungen zwischen verschiedenen Ursachen überlegt (z. B. habe sich Klaus im Beispiel besonders «konzentriert», weil er wußte, daß er nicht gut vorbereitet war). Viele Kinder können aber auch die eine oder andere Frage gar nicht beantworten und vermerken: Weiß nicht.

«Wenn man aufpaßt,  
dann hat man ja schon einen Teil»  
– Zur Sicht der Viertkläßler

Aufpassen im Unterricht, verstanden als konzentrierte Mitarbeit in Verbindung mit diszipliniertem Verhalten, wird auch in Klasse 4 als wichtige Erklärung von Leistungsergebnissen genannt. Hinzu kommt hier jedoch eine ganze Palette anstrengungsverwandter Tätigkeiten. Zwischen den einzelnen Ursachenaspekten werden zum Teil *differenzierte Beziehungen* gesehen. Zufall als Faktor des Schulerfolges wird nur erwähnt (Ha: *Daß man vielleicht auch Glück hat, aber 's Glück halt auch nur, wenn man aufpaßt.*). In vielen Äußerungen wird auch auf das Lernen und Üben zu Hause verwiesen. Dessen Erfolg hängt jedoch davon ab, daß der Übungsstoff verstanden wurde und im Heft nachgelesen werden kann. Aufpassen kann das Lernen auch teilweise ersetzen.

Ol: *Also wenn man jetzt im Unterricht aufpaßt und auch zuhört, was die Lehrer schwätzen, und sich dann nochmal die Rechnungen ein bißle anguckt, die wo man rechnet in der Schule, dann muß man eigentlich in der Arbeit besser abschneiden, als wenn man stundenlang zu Hause rumhockt, nix in der Stunde aufgepaßt hat und büffelt wie der letzschte und dann nicht weiß, wie's genau geht.*

Für unerwartete Ergebnisse wie in dem bereits erwähnten Beispiel werden nun vielfältigere Ursachen genannt: Klaus hat Erfolg, weil er sich nicht aufregt und in diesem Schuljahr sehr viel geübt hat, Mathematik gerne mag, die Rechnungen kann und in Mathematik gut ist. Die schlechte Note wird damit erklärt, daß Klaus nicht aufgepaßt hat und die Fragen im Sachkundetest nur im Unterricht besprochen wurden (Üben also nichts nutzte) bzw. Klaus sich seiner Sache so sicher war, daß er sich nicht mehr anstrengte. Er könnte auch «falsch geübt» oder sich trotz des Übens «nichts gemerkt» haben. Nicht direkt beobachtbare intellektuelle Vorgänge und Voraussetzungen bereiten jedoch nach wie vor Verständnisschwierigkeiten:

Mi: *Üben lernen? Üben kann doch wohl jeder, das muß man doch nicht erst lernen.* (Schüler lachen) Etwas später im gleichen Gespräche: Ol: *Falsch geübt? Das kann man doch nicht.* – Th: *Doch, kann man schon.* – Si: *Doch.* – Z: *Vielleicht falsch gelesen.* ... J: *Vielleicht hat er sich verlesen.*

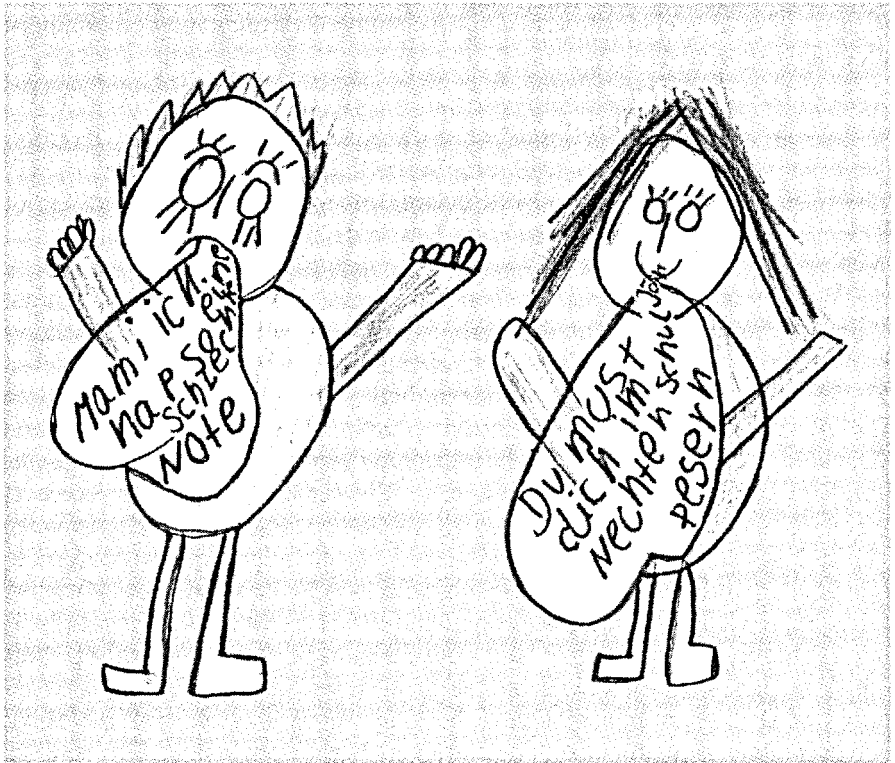
Schulerfolg wird auch von den Viertkläßlern *nicht mit (zeitstabilen) Fähigkeiten* in Verbindung gebracht. Ausschlaggebend sind in ihren Augen vielmehr die Situationen der Rückmeldung, in denen Schulerfolg oder -mißerfolg explizit gemacht werden:

Neulich gab es in einer 2. Klasse Streit darüber, wer später einmal auf das Gymnasium, die Hauptschule oder die Realschule kommt. Wovon hängt es

ab, auf welche Schule ein Kind später gehen wird? Is: *Vom Zeugnis.* – Kann man schon in der 2. Klasse wissen, wer später auf welche Schule geht? Is: *Nein. Denn man kann nie wissen, ob ein Kind in der 3. und 4. Klasse besser oder schlechter wird.*

Auch in bezug auf sich selbst verweisen die Viertkläßler – immerhin im Frühjahr und damit nur wenige Monate vor dem Übergang! – auf das Lehrerurteil, das in den Noten des Halbjahreszeugnisses und der kurz danach stattfindenden Beratung deutlich wird. L: *Ab wann weiß man's denn?* – P: *Ab der 4.!* – Ha: *Ab Anfang der 4. oder, oder vielleicht ab Halbjahr, Halbjahr.*

Angesichts von Leistungsbewertungen, hier der Rückgabe eines mit Punkten bewerteten Kurztextes, geraten die Erklärungen, die die Kinder bei anderen Anlässen darlegen, in den Hintergrund. Die Schüler erscheinen hilflos, wenn es um die eigene (möglicherweise schlechte) Leistung geht. Hier interessiert nur die Note – nach deren Bekanntgabe geht die Spannung zurück und erlischt das Interesse:



## II. Kinder und Leistungen

---

L: *Wenn man unzufrieden ist, was könnte man da tun?* – Ha: *Seiner Wut Luft machen und 'n bißchen gegen 'ne Fensterscheibe boxen.* (Einige Schüler lachen.) ... L: *Aber wenn ihr eine bessere Note wollt, was kann man machen, daß man besser wird?* – U: *Gar nichts.* – Di: *Lernen, lernen.* – L: *Kann man gar nichts machen?* – Gi: *Nein.* – Bei der Rückgabe: Fr: *Ich weiß nicht, ob ich guck.* – O: *Ich guck erst zu Hause.* Kurz darauf werden Nachmittagsverabredungen getroffen.

Zusammenfassend lassen sich in Klasse 4 Parallelen und Unterschiede zu den Eindrücken aus Klasse 2 aufweisen: Nach wie vor wird schulische Leistung vor allem der Anstrengung im Unterricht zugeschrieben und nicht auf dem Hintergrund (zeitstabiler) Fähigkeiten interpretiert. Intellektuelle Vorgänge und Bedingungen werden differenzierter gesehen, bereiten aber weiterhin Verständnisschwierigkeiten. Neben der Mitarbeit im Unterricht wird jetzt eine breite Palette miteinander in Beziehung stehender Tätigkeiten und Möglichkeiten wahrgenommen, die die Anstrengung im Unterricht ergänzen oder auch kompensieren können. Eine Wahrnehmung fachbezogen unterschiedlicher Anforderungen (Mathematik – Sachkunde) war nicht zu beobachten. Weiterreichende Probleme wie der Einfluß des Elternhauses oder die (Nicht-)Vergleichbarkeit von Leistungen wurden von den Schülern nicht angesprochen.

### **Zufällige oder verallgemeinernde Beobachtungen? Deutung vor dem Hintergrund psychologischer Untersuchungen**

Die befragten Kinder äußerten sich im Unterricht und bezogen sich auf eigene Erfahrungen mit Leistungsbewertungen – die Zusammenstellung beruht auf Realsituationen, ähnliche Gespräche können auch in anderen Klassen geführt werden. Jedoch waren die beteiligten Kindergruppen klein (Religionsgruppen mit etwa 15 Kindern), und es wurden nicht alle relevanten Aspekte angesprochen (z. B. kamen Erklärungen für eigene Mißerfolge nur am Rande zur Sprache). Können diese Beobachtungen verallgemeinert werden?

Studien über Ursachenzuschreibungen von Schulerfolg bzw. -mißerfolg bei eigenen und fremden Leistungen sind selten. G. RIES und seine Mitarbeiter befragten Kinder der Klassen 1 bis 5 unter schulischen Bedingungen, z. T. in unmittelbarem Zusammenhang mit Leistungssituationen (zuletzt RIES 1991). H. HECKHAUSEN faßt verschiedene experimentelle Arbeiten zur Entwicklung der Leistungsmotivation zu einem Stufenmodell zusammen, das zeigt, wie Leistungen zunehmend differenzierter erklärt werden können (HECKHAUSEN

1983, 1984). Mit der Rolle eines stabilen Fähigkeitskonzepts ist angesprochen, wie Kinder die innere Welt von Personen konstruieren (SELMAN 1984).

Daß (eigene und fremde) *Schulerfolge mit Anstrengung erklärt* und zahlreiche, vor allem internale, anstrengungsverwandte Aspekte genannt werden, deckt sich mit den Arbeiten von RIES. Den von HECKHAUSEN referierten Studien zufolge bildet sich im Grundschulalter ein Füchtigkeitskonzept heraus, in dem lange Zeit nicht zwischen (zeitvariabler) Anstrengung und (zeitstabiler) Fähigkeit unterschieden wird. Dabei geht die Bildung des Anstrengungsbegriffs der des Fähigkeitsbegriffs voraus. Unanschauliche Fähigkeiten bereiten mehr Schwierigkeiten als z. B. die Einflüsse von Muskelpaketen und Körpergröße auf Koffertragen oder Tauziehen (hier können bereits viele Vorschulkinder richtige Voraussagen machen). Mißerfolge sind schwerer zu erklären als Erfolge. Besonders schwierig ist die nachträgliche Erklärung von unterschiedlichen Ergebnissen bei unterschiedlicher Anstrengung. Genau um diese Situation handelt es sich aber bei schulischen Erfolgen bzw. genau danach war in den Unterrichtsgesprächen gefragt.

Daß die *immaterielle Natur des Denkens* und sein direkter Beobachtung unzugänglicher «Ort» Kindern im Alter zwischen 6 und 12 Jahren beträchtliche Schwierigkeiten bereiten, so daß das Denken in den Mund oder die Stimme verlegt wird, ist aus frühen Befragungen PIAGETS bekannt (PIAGET 1978, 52ff).

Fähigkeit und Anstrengung werden also auch den erwähnten Untersuchungen zufolge erst am Ende der Grundschulzeit allmählich unterschieden. Eine interessante Parallele gibt es z. B. in einer Studie, in der Kindern Filme vorgeführt wurden, in denen ein Kind ununterbrochen und konzentriert, ein anderes abgelenkt an Mathematikaufgaben arbeitet. In der Filmfortsetzung erzielt das abgelenkte Kind gleiche oder bessere Lösungen. Diese Situation entspricht dem zur Diskussion gestellten Beispiel und fordert wie dieses zur Erklärung durch unterschiedliche Fähigkeiten heraus. Kinder im Grundschulalter erklären die unterschiedlichen Ergebnisse auch hier zunächst nur durch (fehlgeleitete) Anstrengung – das konzentrierte Kind strengt sich zu sehr an, ging zu schnell voran und machte Fehler etc. – erst später werden unterschiedliche Fähigkeiten explizit mitveranschlagt und die Kompensation von mangelnder Anstrengung durch hohe Fähigkeit in Betracht gezogen (NICHOLLS 1978). Die einschlägigen Ergebnisse stimmen in der unteren Altersgrenze von 10–13 Jahren überein, vor der ein *zeitstabiles Fähigkeitskonzept nicht erwartet* werden kann. Dies deckt sich mit entwicklungspsychologischen Stufenbeschreibungen, wonach Kinder andere Personen und sich selbst zunächst äußerlich beurteilen und erst allmählich innere Welten als Grundlage des eigenen und fremden Selbstbewußtseins konstruieren, eine längerfristige Entwicklung vom mittleren Grundschul- bis zum Beginn des Jugendalters (SELMAN 1984, 101–115).



## II. Kinder und Leistungen

---

Nach HECKHAUSEN nehmen Kinder in einem Übergangsstadium an, daß mehr Anstrengung mit mehr Fähigkeit verbunden ist: «... *ein seelischer Schutz des jungen Kindes vor deprimierenden Rückschlüssen auf eigene Tüchtigkeitsmängel. Je mehr es sich selbst bei sehr leichten Aufgaben anstrengt, um noch ein bescheidenes Ergebnis zu erreichen, um so tüchtiger (fähiger) muß es sich nach dem Kopplungsschema erleben*» (Heckhausen 1983, 76). In Versuchen gelang es nicht, Kinder vor dem Alter von 10–11 Jahren und der Auflösung des Kopplungsschemas durch massierte Mißerfolge mutlos zu machen. Wenn später die Kopplung aufgelöst wird, ist die entmutigende Einsicht möglich, daß notwendige größere Anstrengung auf geringere Fähigkeit schließen läßt. Damit läßt sich die bekannte Erfolgszuversicht am Anfang der Grundschule erklären. Dennoch erscheint uns HECKHAUSENS Sicht zu optimistisch: Wenn erst spät zwischen Anstrengung und Fähigkeit differenziert werden kann, wie können dann die Faktoren und ihr Einfluß, so wie es das «Kopplungsschema» beansprucht, in Beziehung zueinander gesetzt werden? Leistungsschwache Kinder zeigen außerdem entgegen diesen Annahmen durchaus Zeichen von Entmutigung, so daß eine Nachprüfung in Realsituationen angebracht erscheint. Die in der psychologischen Literatur vorherrschende optimistische Tendenz dürfte auch darauf zurückzuführen sein, daß die Sicht weitergehender Fragen (Einfluß des Elternhauses, Vergleichbarkeit von Leistungen usw.) nicht untersucht wurde.

### Folgerungen zur Leistungsbewertung in der Grundschule

Welche Konsequenzen ergeben sich aus dem Gesagten? Und welche Aufgaben stellen sich im Schulalltag? Ein erster Schritt besteht in der Wahrnehmung, daß Kinder auch beim Thema Leistung und Leistungsbewertung *ihre eigenen Sichtweisen* zum Tragen bringen. Es ist nicht dasselbe, wenn Erwachsene und Kinder von «Anstrengung» sprechen. Was für die Erwachsenen ein (relativer) Faktor unter anderem ist, stellt für die Kinder zunächst das einzige überhaupt relevante Prinzip der Erklärung dar. Dadurch entsteht für sie eine in sich geschlossene Ordnung, an die sie abweichende Erfahrungen wie zum Beispiel gute Leistungen trotz geringer Anstrengung angleichen oder assimilieren: Gute Leistungen werden *immer* auf die eine oder andere Form von Anstrengung reduziert.

Besonders für schwache Kinder ist es wohl fatal, wenn sie ihre schlechten Leistungen nur mit fehlender Anstrengung erklären können. Ihnen selbst und den anderen Kindern muß schwache Leistung dann als eine Art moralischen Versagens erscheinen: Schwache Schüler sind eben nicht bereit, sich anzustrengen und etwas zu leisten!

Aus der Hervorhebung der Anstrengung und dem Fehlen eines überdauernden fähigkeitsbezogenen Selbstkonzepts ergeben sich erhebliche Einschränkungen im Blick auf pädagogische Zielsetzungen, wie sie manchmal mit der Leistungsbewertung in der Grundschule verbunden werden. Offenbar lassen es die kognitiven Voraussetzungen auch am Ende der Grundschulzeit noch nicht zu, daß eine realistische Selbsteinschätzung im Sinne eigener Schwächen und Stärken oder überhaupt bestimmter Fähigkeiten ausgebildet wird. Ebenso stehen differenzierte Verarbeitungsmöglichkeiten, die einen Mißerfolg konstruktiv wenden könnten, nicht zu Gebote. Dabei ist zu bedenken, daß von der gesamten Persönlichkeitsentwicklung her gerade im Grundschulalter das Streben nach anerkannter Leistung entscheidend ist (ERIKSON 1966). Rückmeldungen über den Erfolg und Mißerfolg müßten daher unbedingt so geschehen, daß sie vom Kind *produktiv auf ein sich entwickelndes Selbstbild* bezogen werden können.

Die Entwicklung der Schüler darf dabei allerdings nicht statisch gesehen werden. Die kindlichen Sichtweisen des Leistungsproblems entsprechen zwar in hohem Maße den im Grundschulalter auch sonst anzutreffenden Formen der Deutung physikalischer, sozialer und moralischer Zusammenhänge mit Hilfe des konkreten (konkret-operationalen) Denkens. Insofern sind sie im kindlichen Weltbild verankert und können nicht beliebig verändert werden. Dennoch ist anzunehmen, daß die beobachteten Veränderungen zwischen der zweiten und der vierten Jahrgangsstufe *auch* auf die Erfahrungen mit der Notengebung zurückzuführen sind. Soweit dies zutrifft, ist die Entwicklung subjektiver Sichtweisen *offen für Erfahrung und Lernen*.

In den bislang verfügbaren empirischen Untersuchungen finden sich freilich *keine Anhaltspunkte, die für die heute übliche Einführung von Zeugnisnoten* am Ende des zweiten bzw. im Laufe des dritten Schuljahres sprächen. Einen wesentlichen Einschnitt bildet erst der Erwerb des Fähigkeitskonzepts. Ein überdauerndes Fähigkeitskonzept steht vor der Sekundarstufe jedoch nicht zur Verfügung. Es kann erst etwa bei 13jährigen als gesichert vorausgesetzt werden. Auch wenn solche Ergebnisse eine Entwicklung beschreiben, die selbst unabhängig von der heutigen Praxis der Leistungsbewertung zustandegekommen ist, und auch wenn sie deshalb nur bedingt Aussagen über die Wirkung zum Beispiel einer «notenfreien Grundschule» erlauben, machen sie doch deutlich, daß die Grundschüler heute zu einem Zeitpunkt mit der Notengebung konfrontiert werden, zu der sie noch nicht über angemessene Verarbeitungsstrategien verfügen.

Unabhängig von der Frage nach dem richtigen Zeitpunkt für den Beginn der Notengebung liegt eine wichtige pädagogische Aufgabe darin, den Schülern Gelegenheit zu geben, *ihre Sichtweisen zu artikulieren und im Gespräch weiterzuentwickeln*. Erst von Gesprächen, bei denen es anders als beispielsweise bei kurzen Kommentaren im Heft möglich ist, auf die spezifi-

## II. Kinder und Leistungen

---

schen Sichtweisen der Kinder einzugehen, können gezielte, pädagogisch verantwortete Impulse für die Entwicklung der Schüler ausgehen. Die Tatsache, daß entsprechende Texte etwa in Lesebüchern weitestgehend fehlen, ist deshalb sehr zu beklagen.

Anmerkung: Die Einheit wurde in den Religionsstunden unterrichtet. Auszüge aus fünf Stunden wurden abgeschrieben. Außerdem liegen mehrere Klassensätze von Arbeitsblättern mit schriftlichen Äußerungen der Auswertung zugrunde.

### Literatur

- ERIKSON, E. H.: Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze. Frankfurt 1966.
- HECKHAUSEN, H.: Entwicklungsschritte in der Kausalattribution von Handlungsergebnissen. In: GÖRLITZ, D. (Hrsg.): Kindliche Erklärungsmuster. Entwicklungspsychologische Beiträge zur Attributionsforschung. Weinheim 1983, 49-85.
- HECKHAUSEN, H.: Attributionsmuster für Leistungsergebnisse – Individuelle Unterschiede, mögliche Arten und deren Genese. In: WEINERT, F. E./KLUWE, R. H. (Hrsg.): Metakognition, Motivation und Lernen. Stuttgart 1984, 133-163.
- NICHOLLS, J. G.: The development of the concept of effort and ability, perception of academic attainment, and the understanding that difficult tasks require more ability. In: Child Development 1978/49, 800-814.
- PIAGET, J.: Das Weltbild des Kindes. Stuttgart 1978.
- RIES, G.: Die Entwicklung von kausalen Erklärungsmustern für Schulleistungen. In: SCHMIDT-DENTER, U./MANZ, W. (Hrsg.): Entwicklung und Erziehung im öko-psychologischen Kontext. München 1991, 56-67.
- SCHÜLLER, B.: Schule ohne Noten – Erfahrungen mit einem Schulversuch. In: BOLSCO, D./BURK, K. H./HAARMANN, D. (Hrsg.): Grundschule ohne Noten. Neue Zeugnisse in der Diskussion. Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 38/39. Frankfurt/M.: Arbeitskreis Grundschule 1979, 203-220.
- SELMAN, R. L.: Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen. Frankfurt 1984.
- ULLRICH, H./WÖBKE, M.: Notenelend in der Grundschule. Alternative Beurteilungsformen für die Praxis. München 1981.