

Richtige Noten im Falschen?

Oder: Warum unsere Oberstufe immer exklusiver, ungerechter und irrationaler wird, je genauer wir die Leistungen messen

Martin Heinrich^{1,*}

¹ *Universität Bielefeld*

** Kontakt: Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg,
Universität Bielefeld,
Universitätsstr. 23,
33615 Bielefeld
martin.heinrich@uni-bielefeld.de*

Zusammenfassung: Ausgehend von der Problemfrage „Wie verhält man sich möglichst rational innerhalb eines irrationalen Systems?“ thematisiert der Beitrag zunächst die Ansprüche, die in Deutschland seitens der Kultusministerkonferenz (KMK) an die gymnasiale Oberstufe formuliert werden (Kap. 1). Kontrastierend zu diesen Ansprüchen auf vertiefte Allgemeinbildung, allgemeine Studierfähigkeit sowie wissenschaftspropädeutische Bildung wird dann die Benotung als Bewertungsmaßstab problematisiert, da mit ihr streng genommen systematisch eine Praxis organisiert wird, die den von der KMK geforderten Maximen entgegensteht, da ihr das Paradox einer Gradierbarkeit von Studierfähigkeit inhärent ist (Kap. 2). Als Grund für diese Widersprüchlichkeit werden dann die diesem System zugrunde liegenden unpädagogischen Gerechtigkeitsvorstellungen diskutiert (Kap. 3) sowie deren Niederschlag und die mit ihnen verbundene unfaire Chancengleichheit im Notensystem (Kap. 4), bevor dann eine Kritik an den klassischen Bezugsnormen der Notengebung erfolgt und das Programm einer Inklusiven Oberstufe jenseits der asozialen und der pseudoindividuellen Bezugsnorm formuliert wird (Kap. 5). Abschließend (Kap. 6) folgt ein Plädoyer für eine Differenzierung zwischen einer pädagogischen und einer bildungspolitischen Rolle, um einen Ausweg aus dem eingangs formulierten Problemkomplex zu finden, also der Versuch einer Antwort auf die Frage: „Wie verhält man sich möglichst rational innerhalb eines irrationalen Systems?“

Schlagwörter: Oberstufe, Notengebung, Allgemeinbildung, Studierfähigkeit, Wissenschaftspropädeutik, Chancengleichheit



English Information

Title: Right Report Marks amidst Wrongs?

Abstract: Starting from the problem of “How to behave as rationally as possible within an irrational system?”, the article first discusses the demands that the Conference of Ministers of Education and Cultural Affairs of the Laender in Germany (KMK) formulates for the upper secondary schools in Germany (chap. 1). Contrasting these demands for in-depth general education, general study skills, and scientific education, grading as a standard of assessment is then problematized, since, strictly speaking, it systematically organizes a practice that contradicts the maxims demanded by the KMK, since the paradox of gradability of study skills is inherent in it (chap. 2). As a reason for this contradictoriness, the uneducational ideas of justice underlying this system are then discussed (chap. 3), as well as their precipitation and the unfair equality of opportunity associated with them in the grading system (chap. 4), before a critique of the classical reference norms of grading is then made and the program of an inclusive upper secondary school beyond the asocial and the pseudo-individual reference norm is formulated (chap. 5). Finally (chap. 6) follows a plea for a differentiation between a pedagogical and an educational role in order to find a way out of the problem complex formulated at the beginning, i.e., the attempt to answer the question: “How does one behave as rationally as possible within an irrational system?”

Keywords: secondary school, grading, general education, study skills, science propaedeutics, equal opportunities

„Wie verhält man sich möglichst rational innerhalb eines irrationalen Systems?“ So könnte man die Problemfrage formulieren, die sich stellt, wenn man versucht, über Leistungsbewertung und Notengebung in der Oberstufe nachzudenken. Allerdings wird an der Formulierung der Problemfrage deutlich, dass sie – wie alle erkenntnisleitenden Fragestellungen – einige Prämissen enthält, die zunächst expliziert werden müssen.

Die wahrscheinlich stärkste Prämisse ist die, dass unser derzeitiges System der Leistungsbewertung in der Oberstufe irrational ist. Der Vorwurf des Irrationalen kann und sollte nur formuliert werden, wenn deutlich gemacht werden kann, dass die zugrunde liegende Rationalität in sich widersprüchlich und inkohärent ist. Hierfür muss zunächst deutlich gemacht werden, worin der eigene Bewertungsmaßstab liegt, an dem die Rationalität gemessen werden soll.

KMK-Ziele der Oberstufe als Rationalitätsmaßstab

An dieser Stelle argumentiere ich zunächst ganz konservativ und affirmativ, indem ich die aus den 1970er Jahren stammende, derzeit aber noch gültige Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II der KMK zitiere:

„Der Unterricht in der gymnasialen Oberstufe vermittelt eine vertiefte Allgemeinbildung, allgemeine Studierfähigkeit sowie wissenschaftspropädeutische Bildung.“ (KMK, 2018, S. 5)

An dieser Stelle argumentiere ich nicht nur ganz konservativ und affirmativ, sondern auch traditionell und nonkonformistisch zugleich, indem ich daran festhalte, dass ein zentrales Ziel der Oberstufe der individuelle Bildungsprozess bleibt, der formal zur Studierfähigkeit führen soll, ohne dass dabei das eigene Interesse verloren geht. Schon vor vielen Jahren hat Ludwig Huber (2008; 2009) die allgemeine Studierfähigkeit eng mit dem Begriff des Interesses gekoppelt. Dahinter steht die Idee, dass die Organisation der Oberstufe so erfolgen muss, dass sie allgemeinbildend wirkt, das Interesse und das

Selbstbewusstsein der Schüler*innen fördert und Studierfähigkeit vermittelt. Dies entspricht meines Erachtens auch sehr klar dem Allgemeinbildungsanspruch einer inklusiven Schule (Heinrich, 2015), die auch inklusiv bleiben muss, wenn man sich in der Oberstufe bewegt. Diesen Anspruch an eine Oberstufe vorausgesetzt, möchte ich im Folgenden darlegen, warum die gegenwärtigen bildungspolitischen Anstrengungen der Leistungsbeurteilung in der Oberstufe diesem Anspruch widersprechen und damit exklusiv und ungerecht werden und vermittelt über diese Widersprüche dann natürlich auch inkohärent, also entgegen aller guten Absichten irrational.

Nicht-Gradierbarkeit der Studierfähigkeit, oder: „Man kann nicht halbreif sein für die Hochschule!“

Um es mir einfach zu machen, möchte ich zunächst mit dem Gedanken der Studierfähigkeit beginnen, also der formalen Seite bzw. formalbürokratischen Seite des Systems. Da mit dem Abitur eine allgemeine Hochschulreife vergeben werden soll, macht es eigentlich keinen Sinn innerhalb der Oberstufe und in verschiedenen Fächern Noten zu geben. Denn eine Reife hat man entweder, oder man hat sie nicht. Man kann nicht „halbreif“ sein für das Studium!

In der Konsequenz würde dies bedeuten, dass man ein System, das wir am Oberstufenkolleg in Bielefeld leider wegen der Regelungen zum Zentralabitur zur Qualifikationsphase nur in der Eingangsphase (11. Jahrgang) praktizieren können, eigentlich auf die gesamte Oberstufe ausdehnen müsste: das pass/fail-System. Diesem zufolge kann man einen Kurs/ein Fach nur *bestehen* oder *nicht bestehen*. Dies würde bedeuten, dass die Studierfähigkeit in allen Fächern bescheinigt wird, in denen ein Kurs als bestanden gewertet wird. Denkbar wären in diesem System auch eine fachbezogen eingeschränkte Studierfähigkeit bzw. Hochschulreife, wenn beispielsweise Begabungen und Fähigkeiten in bestimmten Fächern besonders ausgeprägt vorliegen und in anderen weniger.

Dies müsste aber mit Blick auf die Interessenfrage weiterhin als flexibel gelten, d.h., im Sinne des Allgemeinbildungsanspruchs müssten Abiturient*innen mit einer fachlich eingeschränkten Hochschulreife an den Universitäten die Möglichkeit bekommen, später noch über Brückenkurse auch in dem dann gewünschten Fach noch eine Zugangsberechtigung zu erhalten – ein altes Prinzip, das schon in einem nationalen Bildungsplan der Französischen Revolution gefordert wurde und bis heute nicht konsequent durchgesetzt ist (Heinrich, 2001). Auf diese Art und Weise wäre das zentrale Ziel der allgemeinen Studierfähigkeit durch das Abitur in kohärenterer Form angestrebt als dies derzeit der Fall ist. Hier besteht ja die Möglichkeit, bestimmte Fächer abzuwählen oder auch nur sehr schlechte Noten in ihnen zu erlangen, sie aber trotzdem studieren zu dürfen, wenn man insgesamt im Notendurchschnitt das Abitur erreicht hat.

Damit würden auch derart irrationale Praktiken abgeschafft, wie sie derzeit in einigen Fächern durch den Numerus clausus entstehen, der dazu führt, dass hoch geeignete Personen ein Studium nicht aufnehmen können, während dies für andere sehr wohl möglich ist. Dadurch findet die vor dem Hintergrund des Allgemeinbildungsanspruchs notwendige Kopplung von Interesse und späterem Studium keine Entsprechung, sondern es zeigt sich vielmehr eine Entkopplung von Studierfähigkeit und Interesse.

In meiner eigenen Biografie habe ich dies auch erlebt, als mir angesichts des recht guten Abiturdurchschnitts seinerzeit großes Unverständnis entgegenschlug, dass ich weder Jura noch Medizin studieren wolle (damals in den 1990er Jahren sehr beliebte Studienfächer mit strengem Numerus clausus). Hier zeigt sich dann auch das Versagen der Allokationsfunktion von Noten, das heißt der Vorstellung, dass man vermittelt über Notengebung eine Bestenauslese erreichen könne. Die wenig überzeugende Personalrekrutierung in der Medizin zeigt sehr gut, dass über die Fokussierung auf kognitive Leistungsfähigkeit vielfach nicht die geeignetsten Personen ausgewählt werden. Dies wird

sofort deutlich, wenn man sich die berufliche Praxis dieser Berufsgruppe anschaut (Chirurg*innen müssen eine gute Feinmotorik haben, im Arzt-Patienten-Gespräch bedarf es hoher Empathiefähigkeit und kommunikativer Kompetenz etc.), innerhalb derer die kognitiven Fähigkeiten, die man für ein Medizinstudium braucht, angesichts des Prestiges des Berufs vollkommen überschätzt werden. Für ein Anglistikstudium oder ein Biologiestudium bedarf es nicht weniger kognitiver Leistungsfähigkeit. Eine kompetenzorientierte professionelle „Job-Analyse“ würde also zeigen, wie schlecht unser derzeitiges Rekrutierungssystem begründbar wäre – was natürlich in gleicher Weise für ein Lehramtsstudium gilt (Prediger, 2019).

Unpädagogische Gerechtigkeitsvorstellungen als Grundlage für die Irrationalität

Angesichts dieser offensichtlichen Irrationalität stellt sich die Frage, warum an einem solchen Modell festgehalten wird. Die Erklärung hierfür ist recht einfach: Es handelt sich um eine sehr konservative und zugleich neoliberale Gerechtigkeitsvorstellung, die seit den PISA-Studien der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit in Europa (OECD) in einer Art Verbreitung gefunden hat, die nicht mehr hinterfragt wird, obgleich sie allen Ansprüchen an ein inklusives Schulsystem widerspricht (Heinrich, 2015). Es handelt sich dabei um eine spezifische Form der Vorstellung von Chancengleichheit, die immer davon ausgeht, dass Bildung – angesichts unseres momentanen Wohlstands vollkommen aberwitzig – immer noch als ein begrenztes Gut konzipiert wird, um das konkurriert werden muss. Der Widerspruch lässt sich recht einfach an einer klassischen Definition von Chancengleichheit darstellen:

„Das Prinzip der Chancengleichheit findet Anwendung beim Wettbewerb um knappe Ressourcen im Rahmen einer hierarchischen Sozialordnung. In diesem Sinne kann man sagen, dass die Forderung nach Chancengleichheit letztlich die Ungleichheit zum Zweck hat. Dies ist als ‚Paradoxie der Chancengleichheit‘ (Heid 1988) bezeichnet worden.“ (Otto & Schrödter, 2008, S. 60)

In der drastischen Formulierung von Heid, der zufolge Chancengleichheit Ungleichheit zum Zweck habe, muss man sich vergegenwärtigen, dass Chancengleichheit eigentlich einen Begriff darstellt, der das Konkurrenzprinzip als Gerechtigkeitsprinzip vorstellt: Wenn im fairen Kampf um ein knappes Gut gerungen wird, dann ist das Ergebnis – ganz gleich wie es ausfällt – damit legitimiert. Dies bedeutet aber auch, dass dialektisch damit das hierarchisch geordnete Bildungssystem immer zugleich mitlegitimiert wird. Deutlich wird dies an dem ganz einfachen Gedankenexperiment, wie das Schulsystem aussähe, wenn absolute Chancengleichheit durchgesetzt wäre: Es gäbe immer noch Gewinner*innen und Verlierer*innen, diese wären nur diesmal diagnostisch und empirisch gerechtfertigt in Leistungsgruppen unterteilt. Es wären also in vielen Fällen andere Personen aus anderen Bildungsmilieus. Es bliebe aber die Tatsache der Konkurrenz um ein knappes Gut (und die damit verbundenen gesellschaftlichen Positionen) sowie die daraus resultierenden Effekte der Exklusion. Absolute Chancengleichheit erweist sich dadurch als – den meisten, die diese fordern, vollkommen unbewusst – im Kern ökonomisch-wettbewerbsorientiertes Konzept: die Sieger*innen im Konkurrenzkampf werden prämiert!

Es zeigt sich damit, dass diese Vorstellung von Leistungsgerechtigkeit als Verteilungsgerechtigkeit systematische Exklusion erzeugt. Dies ist zusätzlich unfair, da gut belegt ist, dass Personen mit höherem sozialem und kulturellem Kapital und höherem Intelligenzquotienten eine deutlich höhere Chance auf ein gutes Abitur haben. Sie werden für die Tatsache, dass sie diese Voraussetzungen mitbringen, noch einmal belohnt, sodass die Privilegierten noch einmal einen Vorteil erhalten. Es handelt sich um das klassische Matthäus-Prinzip: „Wer hat, dem wird gegeben!“ Giesinger hat diese Vorstellung von Gerechtigkeit und Fairness einmal sehr plausibel als „brute luck“ beschrieben,

also ganz krude als „pures Glück“, je nachdem als was, wer und unter welchen Umständen man geboren wird. (Giesinger, 2007, S. 371 ff.)

Niederschlag der unfairen Chancengleichheit im Notensystem

Im traditionellen System der Notengebung hatte man noch ein Gespür dafür, dass neben dieser reinen, auf kognitive Leistungsfähigkeit fokussierten Bezugsnorm (der kriterialen Bezugsnorm) auch noch andere Bezugsnormen bedeutsam sein müssten. Dementsprechend wurden hier die soziale Bezugsnorm und die individuelle Bezugsnorm eingeführt (als Einführung in die Thematik immer noch hilfreich: Rheinberg, 2002). Im Zuge zunehmender „empirischer Verobjektivierung“ der Leistungen hatte ich einmal argumentiert, dass die kriteriale und die soziale Bezugsnorm dominant würden, bis hin zur Marginalisierung der individuellen Bezugsnorm (Heinrich, 2010, S. 129). Das möchte ich nunmehr eine Dekade später – insbesondere mit Blick auf die Oberstufe – nochmals radikalisisieren (ausführlich: Heinrich, 2021):

Die sogenannte „soziale Bezugsnorm“ erweist sich oftmals eigentlich als „asoziale Bezugsnorm“, indem sie gerade vom Sozialen abstrahiert und die Menschen nur in eine numerische Reihung bringt, die letztlich wiederum auf der kriterialen Bezugsnorm basiert. Das bedeutet nicht, dass sie notwendig eine „unsoziale Bezugsnorm“ ist (d.h. sozial unfair wäre). Aber in der sozialen Bezugsnorm wird gerade das Soziale als emphatischer Begriff nicht relevant, sondern umgekehrt von ihm wird gerade abstrahiert, wenn rein numerisch die Ergebnisse der kriterialen Bezugsnorm in eine Reihung (bzw. ein Ranking) übersetzt werden.

Vergleichbares gilt interessanterweise für die „individuelle Bezugsnorm“, die ich in ihrer üblichen Verwendungsform eher als „pseudoindividuelle Bezugsnorm“ bezeichnen möchte. Sie richtet gerade nicht den Blick auf das Individuum, das heißt was für das Individuum erfüllende Bildungsprozesse sind, sondern legt den äußeren Maßstab der Funktionen der Schule hin zur Gesellschaft an. Dadurch bewertet sie das vereinzelte Subjekt dahingehend, inwiefern es diesem äußeren Maßstab innerhalb einer bestimmten Zeitspanne nun besser gerecht geworden ist, also von außen definierte Lernfortschritte gezeigt hat. Wenn dann von Lernfortschritten gesprochen wird, sind ja immer die Fortschritte im Bezugssystem derjenigen gemeint, die letzten Endes wieder die Deutungsmacht über die kriteriale Bezugsnorm haben, d.h. definieren, was gesellschaftlich-curricular gekonnt werden muss.

Natürlich vergleichen sich Kinder oft selbst, ja nutzen dies als Entwicklungsmotor, aber es ist schon auffällig, dass sehr häufig hiermit eine Auf- oder Abwertung verbunden ist, die wir curricular mit den externen Ansprüchen noch befördern. Demgegenüber wäre zu fragen, ob wirklich jeder Vergleich ein „Besser“ oder „Schlechter“ implizieren muss. Können zwei Bilder im Kunstunterricht nicht beide „schön“ sein – also „unvergleichlich schön“? Und inwiefern könnte das auch für Deutschsaufsätze gelten? Und ab wann wäre auch ein (ggf. nicht zielführender) Rechenweg individuell kreativ im Sinne der Annäherung an die mathematische Modellierung von Welt? Und gilt dies nicht einmal mehr für die Oberstufe, innerhalb derer – gemessen am Anspruch der Wissenschaftspropädeutik – multiparadigmatisch (Heinrich et al., 2019) argumentiert werden muss? D.h. die Frage nach dem „Richtig oder Falsch“ bei einer Büchner-Dantons-Tod-Interpretation im Deutschunterricht ungleich schwerer zu beantworten ist als bei Grundrechenarten? Bemerkenswerterweise sind damit alle drei Bezugsnormen letzten Endes nur Varianten der kriterialen Bezugsnorm. Das Soziale und das Individuelle im emphatischen Sinn werden also gerade nicht berücksichtigt! Damit führt die Frage nach der Leistungsbewertung direkt ins Herz der Inklusionsdebatte, in der zu Recht gefragt wird, weshalb nicht einfach auch alles und jeder etwas „anders“ sein könnte, ohne dass wir dies zugleich auf- oder abwerten?

Es zeigt sich damit, dass die Oberstufe in den letzten Jahren ihre Perspektive auf Allgemeinbildung, Studierfähigkeit und Interesse subkutan immer weiter verengt hat und damit ihren eigenen zentralen Ansprüchen nicht mehr gerecht wird. Das ist damit gemeint, wenn ich davon spreche, dass dieses System – bei aller vorgegebenen gestiegenen Rationalität – durch eine Verkürzung auf die kognitive Leistungsnorm zunehmend irrational geworden ist. Was nicht bedeutet, dass es zuvor realiter rational war! Aber zumindest die Ansprüche zielten noch auf eine Entsprechung gegenüber der Zielstellung.

Inklusive Oberstufe jenseits der asozialen und der pseudoindividuellen Bezugsnorm?

Das von mir vorgeschlagene System der allgemeinen Hochschulreife ohne Noten (Bestehen oder Nichtbestehen, siehe oben) wäre demgegenüber konsequenter. Natürlich würde aber der berechtigte Einwand erfolgen, dass dieses System noch exklusiver sein könnte, indem es dann ja einen sehr harten Schnitt der Studierfähigkeit oder Nicht-Studierfähigkeit erfordert. Dieser Einwand ist allerdings nur so lange berechtigt, wie wir ein unflexibles System der Oberstufe haben, innerhalb derer es erstens nicht möglich ist, nur für einzelne Fächer die Studierfähigkeit bescheinigt zu bekommen (fachbezogene Hochschulreife) und es ferner nicht die Möglichkeit gibt, über eine Flexibilisierung in einzelnen Fächern so lange dieses Fach sich anzueignen (sei es nun im regulären Unterricht oder Selbststudium, kollegialen Studiengruppen oder Ähnliches), bis die Studierfähigkeit erlangt ist. Dies könnte dann beispielsweise bedeuten, dass ein*e Oberstufenschüler*in innerhalb der regulären drei Jahre die Studierfähigkeit in einigen Fächern erlangt, für die Studierfähigkeit in einem weiteren Fach, das er/sie gegebenenfalls besonders interessant findet, obgleich die Leistungen nicht dem entsprechen, noch ein oder zwei Jahre Intensivstudium in diesem Fach nachholen kann. Organisatorisch müsste dies auch in entsprechenden Brückenkursen an den Universitäten möglich sein, sodass Schüler*innen, die nur eine fachlich eingeschränkte Hochschulreife mitbringen, dort die entsprechende Studierfähigkeit noch erlangen können. Hier könnte man den Schüler*innen auch selbst überlassen, ob sie diese zusätzlichen Kurse noch an ihrer eigenen Schule oder bereits an einer Universität absolvieren möchten. Damit würde das System in bestmöglicher Weise versuchen entweder noch in der Schulzeit, in direktem Anschluss an die Schulzeit, oder aber auch einige Jahre später (Brückenkurse an den Universitäten) eine Studienberechtigung im entsprechenden Fach zu vergeben. Dies wäre ökonomisch betrachtet zwar nicht „effizient“ (worauf die OECD immer insistiert), wohl aber „effektiv“, d.h. der Zielerreichung (den Effekten) dienlich. Hier erweist sich eine Unterscheidung zwischen ökonomischer und pädagogischer Effektivität und Effizienz als äußerst hilfreich (ausf. Heinrich, 2021).

Ausblick, oder: „Wie verhält man sich möglichst rational innerhalb eines irrationalen Systems?“

Angesichts der Tatsache, dass die von mir vorgeschlagenen Regelungen ja deutschlandweit erst einmal vereinbart werden müssten, stellt sich die Frage für die Lehrkräfte, wie sie innerhalb der bislang dann noch irrationalen Verhältnisse dennoch Noten geben können, sollen bzw. müssen.

Mit Blick auf Schulentwicklungsprozesse spreche ich in diesem Zusammenhang gerne von der sogenannten „Grauzonenautonomie“ (Heinrich, 2007), d.h. der konkreten und bewussten Ausschöpfung aller Möglichkeiten, die die Schulgesetze in entsprechenden Grauzonen noch erlauben. Dies würde bedeuten, in der Notengebung in einem Kurs möglichst von der asozialen Bezugsnorm Abstand zu nehmen, soweit dieses geht und die derzeit noch pseudoindividuelle Bezugsnorm im Sinne individualisierter Förderpläne

tatsächlich so individuell (also bezogen auf die Interessen und Fähigkeiten des Subjekts) auszudehnen wie möglich. Zudem wären alle Formen der jetzt schon möglichen Klassenwiederholungen so neu zu organisieren, dass sich individuell für die Einzelnen die Möglichkeit der zeitlichen Flexibilisierung ihrer Studien ergibt.

Zugegebenermaßen sind dies nur sehr eingeschränkte Möglichkeiten, innerhalb der irrationalen Verhältnisse zu agieren. Insofern macht es hier Sinn, zwischen zwei Rollen zu unterscheiden, die man einnehmen kann: Zum einen derjenigen, die in der Praxis über Individualisierungsprozesse so gut wie möglich versuchen die Widersprüche des Systems abzumildern. Und zum anderen die Rolle der bildungspolitisch Aufgeklärten, die möglichst lautstark gegen diese Irrationalität des Systems protestieren!

Literatur und Internetquellen

- Giesinger, J. (2007). Was heißt Bildungsgerechtigkeit? *Zeitschrift für Pädagogik*, 53 (3), 362–380.
- Heid, H. (1988). Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 34 (1), 1–17.
- Heinrich, M. (2001) *Alle, alles, allseitig. Studien über die Desensibilisierung gegenüber dem Widerspruch zwischen Sein und Sollen der Allgemeinbildung*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Heinrich, M. (2007). *Governance in der Schulentwicklung. Von der Autonomie zur evaluationsbasierten Steuerung* (Educational Governance, Bd. 3). Wiesbaden: VS.
- Heinrich, M. (2010). Bildungsgerechtigkeit. Zum Problem der Anerkennung fragiler Bildungsprozesse innerhalb neuer Steuerung und demokratischer Governance. In S. Aufenanger, F. Hamburger, L. Ludwig & R. Tippelt (Hrsg.), *Bildung in der Demokratie. Beiträge zum 22. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 125–143). Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzs38.11>
- Heinrich, M. (2015). Inklusion oder Allokationsgerechtigkeit? Zur Entgrenzung von Gerechtigkeit im Bildungssystem im Zeitalter der semantischen Verkürzung von Bildungsgerechtigkeit auf Leistungsgerechtigkeit. In V. Manitius, B. Hermstein, N. Berkemeyer & W. Bos (Hrsg.), *Zur Gerechtigkeit von Schule. Theorien, Konzepte, Analysen* (S. 235–255). Münster: Waxmann.
- Heinrich, M. (2021). Zur Eigenlogik des Vermessens im Spannungsfeld von Leistung und Inklusion. Ein Essay zum Zusammenhang von kriterialer, asozialer und pseudoindividueller Bezugsnorm in Notengebung und Leistungsmessung im Bildungssystem. In D. Kemethofer, J. Reitinger & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Vermessen? Zum Verhältnis von Bildungsforschung, Bildungspolitik und Bildungspraxis* (S. 243–260). Münster: Waxmann.
- Heinrich, M., Wolfswinkler, G., van Ackeren, I., Bremm, N., & Streblow, L. (2019). Multiparadigmatische Lehrerbildung. *DDS – Die Deutsche Schule*, 111 (2), 243–258. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.02.10>
- Huber, L. (2008). Kanon oder Interesse? Eine Schlüsselfrage der Oberstufen-Reform. In J. Keuffer & M. Kublitz-Kramer (Hrsg.), *Was braucht die Oberstufe? Diagnose, Förderung und selbstständiges Lernen* (S. 20–35). Weinheim & Basel: Beltz.
- Huber, L. (2009). Von „basalen Fähigkeiten“ bis „vertiefte Allgemeinbildung“: Was sollen Abiturientinnen und Abiturienten für das Studium mitbringen? In D. Bosse (Hrsg.), *Gymnasiale Bildung zwischen Kompetenzorientierung und Kulturarbeit* (S. 107–124). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91485-5_8
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2006). *Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.07.1972 in der Fassung vom 15.02.2018. Bonn: KMK. Zugriff am 11.02.2021.

Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1972/1972_07_07-VB-gymnasiale-Oberstufe-Abiturpruefung.pdf.

Otto, H.-U., & Schrödter, M. (2008). Befähigungsgerechtigkeit statt Bildungsgerechtigkeit. In C. Grunert & H.-J. v. Wensierski (Hrsg.), *Jugend und Bildung* (S. 55–77). Opladen: Barbara Budrich.

Prediger, S. (2019). Design-Research in der gegenstandsspezifischen Professionalisierungsforschung – Ansatz und Einblicke in Vorgehensweisen und Resultate. In T. Leuders, E. Christophel, M. Hemmer, F. Korneck & P. Labudde (Hrsg.), *Fachdidaktische Forschung zur Lehrerbildung* (S. 11–34). Münster: Waxmann.

Rheinberg, F. (2002). Bezugsnormen und schulische Leistungsbeurteilung. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 59–71). Weinheim: Beltz.

Beitragsinformationen¹

Zitationshinweis:

Heinrich, M. (2021). Richtige Noten im Falschen? Oder: Warum unsere Oberstufe immer exklusiver, ungerechter und irrationaler wird, je genauer wir die Leistungen messen. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufenkolleg*, 4, 170–177. https://doi.org/10.11576/we_os-4894

Online verfügbar: 29.12.2021

ISSN: 2627-4450



© Die Autor*innen 2021. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

¹ © Der vorliegende Beitrag ist ein unveränderter Nachdruck aus dem Buch: Stöffler, F., Droste, J., Fechner, R., Gembach-Röntgen, I., Grieben, M., Lehmann, A., Prüß, C., & Thoma, M. (Hrsg.). (2021). *Die flexible Oberstufe. Wie Schulen Freiräume schaffen und nutzen können* (S. 135–142). Weinheim & Basel: Beltz. Der Wiederabdruck erfolgt mit freundlicher Genehmigung des Beltz Verlags.