

Ehrlichkeit in der Schule?

Britta Kohler,
Michael Seewald

So können Lehrkräfte mit dem Schummeln und Mogeln von Schülerinnen und Schülern umgehen

Ehrlichkeit ist ein wichtiges Erziehungsziel: Dieser Aussage würde kaum jemand widersprechen. Doch gelingt es uns in der Schule, diesem Ziel näher zu kommen? Tatsächlich finden sich in der Schule viele Praktiken des Schummelns, Mogelns und Täuschens. Der folgende Text gibt einen Überblick über das Thema und fragt nach Formen des Umgangs mit mangelnder Ehrlichkeit.

Ist uns Ehrlichkeit wichtig?

Ehrlichkeit steht an der Spitze: In einer im Mai 2016 durchgeführten repräsentativen Befragung von 1.000 Menschen ab 14 Jahren bestand große Einigkeit. Als Antwort auf die Frage »Stellen Sie sich einmal vor, Sie müssten jetzt ein Kind erziehen. Welche der folgenden Erziehungsziele halten sie dann für besonders wichtig?« wurde unter den angebotenen neun Möglichkeiten von allen Altersgruppen »Ehrlichkeit« am häufigsten benannt. Damit wurde »Ehrlichkeit« eindeutig den anderen Antwortalternativen, wie z. B. »Selbstständigkeit« oder »Hilfsbereitschaft« vorgezogen (Ipsos 2016).

Auch im »Kinderwerte-Monitor 2014«, in dessen Rahmen über 1.000 Kindern im Alter von sechs bis 14 Jahren die Frage »Wie wichtig ist dir ...?« gestellt wurde, nahm »Ehrlichkeit« einen wichtigen Platz ein. Unter den insgesamt 24 Antwortalternativen von Familie über Mitgefühl bis hin zu Geld und Besitz stand »Ehrlichkeit« an fünfter Stelle: Auf einer vierstufigen Skala bezeichneten 56 Prozent der Kinder Ehrlichkeit als »total wichtig« und 38 Prozent als »wichtig«. Ihre ebenfalls befragten Eltern stufte »Ehrlichkeit« sogar als noch wichtiger ein (GEOLINO-UNICEF-Kinderwertemonitor 2014).

Kommt man mit Kindern und Jugendlichen über die Frage der Ehrlichkeit ins Gespräch, so fallen die Antworten allerdings differenzierter und auch stark altersabhängig aus. Grundschulkindern und Kindern in den Anfangsklassen der Sekundarstufe antworten auf die Frage, ob Ehrlichkeit in der Schule wichtig sei,

oft ohne großes Nachdenken mit »Ja«, während Jugendliche kaum noch eine einfache Antwort finden:

Antworten in Interviews auf die Frage »Ist Ehrlichkeit in der Schule wichtig?«:

»Ja.« (Paul, 9 Jahre)

»Ähm ... ja ... das denke ich schon.« (Lea, 12 Jahre)

»Ja, also eigentlich schon.« (Lisa, 13 Jahre)

»Na ja, das kommt drauf an.« (Berkan, 15 Jahre)

»Der Ehrliche ist der Dumme, oder (lacht)?« (Ben, 16 Jahre)

Ehrlichkeit im Zusammenleben und in der Schule

Auf den ersten Blick ist Ehrlichkeit im Zusammenleben sicher wichtig. Wir möchten uns auf die Aussagen anderer

verlassen können. Nicht ohne Grund gaben in der SINUS-Studie des Jahres 2016 die Jugendlichen mit Blick auf eine gute Beziehung an, Ehrlichkeit zusammen mit Vertrauen und Verlässlichkeit für am wichtigsten zu halten (Calmbach u. a. 2016). Tatsächlich würden wir auch viele Ressourcen verschwenden, wenn wir die Aussagen unserer Mitmenschen grundsätzlich in Zweifel ziehen würden und alles selbst nachprüfen wollten.

Und in der Schule? Hier zeigt eine Internetrecherche, dass Ehrlichkeit in vielen schulischen Leitbildern explizit als wichtig benannt wird (Hahn 2016). Außerdem: Diverse Sanktionen teilen uns viel über implizite und explizite Regeln – und mögliche Regelverletzungen – mit. Ehrlichkeit in der Schule wird verlangt; Unehrlichkeit wird sanktioniert: Wer ein Fehlverhalten zunächst leugnet, erfährt oft gravierendere Konsequenzen als jemand, der das Fehlverhalten sofort zugibt. Wer andere fälschlicherweise einer Tat bezichtigt, wird scharf zur Rede gestellt. Und wer in einer Klassenarbeit mit einem Spickzettel oder Smartphone er-



wischt wird, muss mit einer Sechs rechnen. Lehrkräfte reagieren teilweise heftig, wenn sie sich mit mangelnder Ehrlichkeit konfrontiert sehen.

Gleichwohl sind Lehrkräfte selbst nicht immer ehrlich. Sie schieben unwahre Gründe vor, wenn sie zu spät zum Unterricht erscheinen. Sie formulieren Ausreden, wenn sie etwas Zugesagtes vergessen haben. Sie geben gemachte Fehler

zent der Kinder meinten, ihre Lehrkräfte könnten Werte gut vermitteln, teilten im Jahr 2014 tatsächlich 80 Prozent der Kinder diese Einschätzung (a. a. O.). Dieses gestiegene Ansehen der Lehrkräfte spiegelt sich auch in anderen Studien wider. So zeigt sich in der Allensbacher Berufsprestigeskala seit etwa der Jahrhundertwende ein steter Anstieg bei der Frage des gesellschaftlichen Ansehens des Lehrerberufs. Derzeit befindet er sich an

miert, als er idealtypischerweise darauf abzielt, ihn zu vermeiden (vgl. Tugendhat 2010, 194).

Geschichtliche Entwicklung

Weil die meisten unserer Begriffe das Ergebnis komplexer geschichtlicher Entwicklungen sind, ist es ratsam, sich dem Thema »Ehrlichkeit« zunächst historisch anzunähern (vgl. Schwenk 1972; Regenbogen 2009). Im Mittelhochdeutschen bedeutet »êrlich« so viel wie »herrlich, schön, ansehnlich«. Ein ehrlicher Mensch war also nicht unbedingt jemand, der die Wahrheit sagte, sondern jemand, der gut aussah: ein Mensch von schöner Gestalt. Schönheit war für das mittelalterliche Denken aber nicht bloß eine Frage des Geschmacks, sondern eine philosophische Angelegenheit. Das Schöne wurde als ein Ausdruck von Ordnung und als Abbildung des rechten Maßes verstanden.

Ein Künstler, der etwas Schönes schafft, bringt dieser Denkweise nach etwas Wahres zum Ausdruck und animiert zum Guten. Das Wahre, das Schöne und das Gute – diese drei Grundthemen der Philosophie hängen für mittelalterliche und frühneuzeitliche Denker eng zusammen. Das spiegelt sich auch im Begriff der Ehrlichkeit, der sich aber über die Verwandtschaft des Schönen mit dem Wahren immer stärker in den Bereich der Wahrheit bewegte. Die Grauzone zwischen äußerem Ausdruck und innerer Entsprechung hat noch in Erzählungen und Redeweisen teils pädagogisch problematische Spuren hinterlassen: Carlo Collodis Pinocchio wird vom Lügen äußerlich entstellt und bekommt eine lange Nase. Lügen haben – glaubt ein Sprichwort zu wissen – kurze Beine, in England sogar überhaupt keine Beine (»a lie has no legs«): Man kommt also nicht weit damit.

Im Laufe der Neuzeit wurde aus dem ehrlichen Menschen jemand, der Ordnung nicht mehr in seiner äußeren Gestalt abbildete, sondern in seiner inneren Haltung: ein rechtschaffener Mensch, der in seinem Verhalten das tat, was die Gesellschaft von ihm erwartete und was sie brauchte, um als Gesellschaft überleben zu können. Ehrlichkeit war sozial eng mit Ehre verknüpft. Ein ehrlicher Mensch trug seinen Teil zum Funktionieren der Gesellschaft (samt Aufrechterhaltung ihrer Konventionen) bei und

Sind Sie selbst immer ehrlich?

Ganz im Vertrauen, sagen Sie mal ehrlich: Greifen Sie hin und wieder auch zu einer Lüge? Ziehen Sie es manchmal vor, höflich, aber unehrlich zu sein? Sorgen Sie für ein gutes Klima und heben Sie das Selbstwertgefühl der anderen, indem Sie beispielsweise »sieht super aus« sagen, obwohl Sie das Gegenteil meinen?

In einem Interview formulierte Robert Feldman zur Frage von Ehrlichkeit im alltäglichen Leben: »Sozial geschickte Menschen lügen häufiger. Sie verstehen besser, was die soziale Situation erfordert. Weniger beliebte Menschen sind nicht so sensibel dafür, was ihre Gesprächspartner hören wollen, daher sind sie eher verletzend. Gute Lügner sind sympathischer« (Feldmann in Hürter 2012).

nicht zu. Hier reagieren dann die Schülerinnen und Schüler, vor allem mit zunehmendem Alter, empfindlich. Während der weiter oben bereits zu Wort gekommene neunjährige Paul noch ganz klar »Ja, Lehrer sind immer ehrlich, Kinder nicht so« sagt, erkennen ältere Lernende wie die 15-jährige Antonia Diskrepanzen zwischen Lehrerverhalten und Lehrerforderung:

»Ja, da ist der Carina was passiert. Die war bei Frau M., also unserer Klassenlehrerin, und hat ihr alles von K., unserem Mathelehrer, gesagt. Und dann hieß es »Ja, ja, das bleibt unter uns«. Und dann kommt in der nächsten Stunde der K. zu Carina und stellt sie zur Rede. Die war völlig fertig.«

Dennoch trauen Kinder und ihre Eltern Lehrkräften viel zu: Wie die bereits weiter oben erwähnte Befragung zeigte, stellen Lehrkräfte in den Augen von Kindern und Eltern jene Personen dar, die – nach Eltern und Großeltern – am ehesten in der Lage sind, Ehrlichkeit und andere »Dinge und Werte« zu vermitteln (GEOLino-UNICEF-Kinderwertemonitor 2014).

Auch hat sich in der Einschätzung der Vermittlung von Ehrlichkeit durch Lehrkräfte innerhalb von zehn Jahren viel getan: Während im Jahr 2006 nur 50 Pro-

vierter Stelle hinter dem Arztberuf, der Krankenschwester und dem Polizisten und damit noch vor Pfarrern oder Hochschulprofessoren (IFD Allensbach 2013; Formulierungen im Original). Einen Wermutstropfen gibt es allerdings: Die Eltern, die den Lehrkräften durchaus vertrauten, Ehrlichkeit zu vermitteln, waren in der gleichen Befragung nur zu gut einem Viertel mit der tatsächlichen Vermittlung zufrieden (GEOLino-UNICEF-Kinderwertemonitor 2014).

Was verstehen wir unter »Ehrlichkeit«?

Trotz mancher Unterschiede im Detail zeigen die genannten Befragungen und die zitierten Schülerstimmen ein weitgehend einheitliches Bild, das sich zunächst negativ zusammenfassen lässt: Niemand tritt offen für Unehrlichkeit ein. Niemand behauptet, dass Unehrlichkeit ein Wert oder ein zu erstrebendes Erziehungsziel sei. Kein Schüler würde sagen, dass er eine Lehrkraft schätzt, weil sie so schön unehrlich ist, und keine Lehrkraft geht gerne in eine Klasse, weil dort alle so fantastisch unehrlich zu ihr sind. Mit dem Philosophen Ernst Tugendhat könnte man sagen: Ehrlichkeit ist ein Ziel, Unehrlichkeit ist ein »Unziel«, das heißt ein Zweck, der menschliches Handeln insofern nor-

hatte im Gegenzug Anspruch darauf, geachtet und geehrt zu werden. War ein Mensch nicht mehr ehrlich, wurde dies durch den Verlust der Ehre gesellschaftlich geahndet. Wurde ein Mensch hingegen ehrverletzend behandelt, obwohl er ehrlich gewesen ist, musste der Ehrabschneider bestraft werden.

Der höchste und zugleich grundlegendste Ausdruck der Ehrlichkeit zeigte sich in einer Tat und in einer Unterlassung. Positiv gesehen war derjenige ehrlich, der die Wahrheit sagte – unehrlich war, wer log. Ehrlichkeit rückte also immer näher an Wahrhaftigkeit heran. Negativ, also im Sinne einer Unterlassung, war somit derjenige Mensch ehrlich, der andere nicht betrog – und zwar nicht nur nicht um die Wahrheit betrog, wie der Lügner es tat, sondern auch nicht um Geld, Ansehen oder Stellung. Anders formuliert: Unehrlich war, wer sich aufgrund von Lügen, falschen Vorspiegelungen oder Betrügereien Vorteile gegenüber denen verschaffte, die nicht logen, die keine falschen Tatsachen vorgeben, nicht betrogen – und damit ehrlich blieben.

Diese Sinnspitze des Begriffs der Ehrlichkeit prägt den heutigen Sprachgebrauch. Jemand gibt eine ehrliche Aus-

tungen beruht, die wir uns – so Aristoteles – durch Gewöhnung aneignen. Diese Haltungen haben die Griechen durch den Begriff »arete« gekennzeichnet, der im Deutschen traditionellerweise mit »Tugend« wiedergegeben wird. Aristoteles unterschied ethische und dianoetische Tugenden. Ethische Tugenden (wie Tapferkeit, Besonnenheit oder Gerechtigkeit) ermöglichen es dem Menschen, gut zu handeln. Dianoetische Tugenden helfen dem Menschen, gut – und das heißt: richtig – zu erkennen. Aristoteles benennt Weisheit und Klugheit als dianoetische Tugenden (vgl. Nikomachische Ethik II 6. VI 7).

Die Tugendethik hat manche Weiterentwicklung und Kritik erfahren, ist aber bis heute nicht aus der Diskussion verschwunden (vgl. Halbig 2013). Gleiches gilt für die Bedeutung von dianoetischen Tugenden, also jenen Tugenden, die es ermöglichen, richtig zu erkennen, und die gegenwärtig im Rahmen einer »virtue epistemology« systematisch durchdacht werden. Gefragt wird dabei, welche »virtues« wir benötigen, um korrekt erkennen zu können. Als Beispiele bieten sich an: Neugier, Fleiß, vielleicht (je nach Erkenntnisgegenstand und Disziplin) auch Teamfähigkeit – und Ehrlichkeit?

im wahrsten Sinne die Worte, die er braucht, um eine Sprache zu sprechen. Noch grundlegender: Ehrlichkeit berührt sowohl die Schule als Sozialraum, die grundlegende Fertigkeiten des gelungenen Zusammenlebens zu vermitteln hat, als auch die Schule als Lernraum, die ihre Schülerinnen und Schüler mit Wissen und Kompetenzen ausrüsten soll.

Ehrlichkeit und Unehrlichkeit in schulischen Zusammenhängen

Ehrlichkeit ist also mehr als Wahrhaftigkeit. Ehrlich ist nicht nur derjenige, der die Wahrheit sagt, wenn er gefragt wird. Ehrlichkeit beschreibt vielmehr das Leben nach einer sozialen Ordnung, und zwar nach einer Ordnung, die die Gesellschaft zu ihrer Funktionsfähigkeit braucht, weshalb sie Verstöße gegen diese Ordnung sanktioniert. Wenn alle Bahnfahrergäste unehrlich wären und keine Fahrkarte kauften, müsste die Bahn bald ihren Betrieb einstellen. Deshalb sanktioniert sie diejenigen, die bei unehrlichem Verhalten – dem Schwarzfahren – erlappt werden.

Die schulische Feststellung und Beurteilung von Lernerfolgen – und erst recht von Leistungen in Form von Noten – beruht auf der Annahme, dass das, was die Lernenden als ihr Werk vorlegen, auch von ihnen selbst angefertigt wurde. Wenn die Lehrkraft feststellt, dass ein Schüler etwas als sein eigenes Werk ausgibt, obwohl es gar nicht von ihm stammt, muss sie reagieren. Tut sie das konsequent nicht, verneint sie die Sinnstrukturen, nach denen die Schule (in ihrer derzeitigen Gestalt) funktioniert. Schülerinnen und Schüler sind nicht ohne Grund oft sehr irritiert, wenn Lehrende Konsequenzen ausweichen und offenkundig unehrliches Verhalten anscheinend nicht bemerken:

»Die L. gibt meistens Vokabeln auf und ähm Workbook oder im Buch noch was, andere Aufgaben. Und dann ähm, wenn man dann z.B. die Hausaufgabe im Workbook nicht hat, dann fragt sie ähm, ob man wenigstens die Vokabeln gemacht hat, und wenn man dann ja sagt, dann gibt sie nur nen halben Strich. Und das ist doch total blauäugig (lacht) oder (überlegt) sie hat einfach keinen Bock, so viel Striche zu geben und denen dann hinterherzulaufen, dass die dann in der nächsten Stunde die vorzeigen müssen und so,

Ist Ehrlichkeit eine stabile Eigenschaft?

Ist Ehrlichkeit eine stabile Eigenschaft oder hängt sie mehr von situativen Gegebenheiten ab? Verschiedene Studien aus dem schulischen Kontext zeigen, dass beides der Fall ist: Einerseits gibt es besondere Merkmale auf der Seite der Person, die Ehrlichkeit wahrscheinlicher oder weniger wahrscheinlich werden lassen (z. B. Selbstkonzept im Falle von Tests und Klassenarbeiten). Auf der anderen Seite gibt es situative Merkmale. Dazu gehört insbesondere die Wahrscheinlichkeit, erwischt zu werden (Rost/Sparfeldt 2003). Den bisherigen Studien zufolge scheint das Geschlecht keinen nennenswerten Einfluss zu haben (z. B. Sorgo et al. 2015); teilweise berichten Jungen von mehr Täuschungen schulischer Art als Mädchen (Newstead et al. 1996).

kunft, wenn er sagt, was er wirklich für wahr hält. Umgekehrt ist jemand unehrlich, wenn er lügt. Jemand ist ehrlich, wenn er keine falschen Tatsachen vor spiegelt. Jemand ist unehrlich, wenn er manipulativ im Verborgenen wirkt, um sich selbst einen Vorteil zu verschaffen.

Philosophische Betrachtung

Bereits die antike Philosophie war sich des Umstandes bewusst, dass unser Handeln sich einerseits situativ entscheidet, andererseits aber auf verfestigten Hal-

Ehrlichkeit könnte man sowohl den ethischen als auch den dianoetischen Tugenden zuordnen, da sie sich sowohl auf das Erkennen als auch auf das Handeln beziehen lässt. Ehrlichkeit ist grundlegend für das Zusammenleben als Klassen- oder Schulgemeinschaft und auch für die Funktionsfähigkeit der Gesellschaft. Sie leitet den Einzelnen zu gutem Handeln an. Ehrlichkeit ist aber auch bedeutend für das Lernen und Entdecken neuer Zusammenhänge. Wer beim Vokabeltest immer schummelt, dem fehlen am Ende



weil... ähm ja bei fünf Strichen muss man dann nachsitzen und ich glaub, das ist ihr einfach zu blöd.« (Paolo, 13 Jahre)

Darüber hinaus lassen sich in der Schule besondere Varianten von Ehrlichkeit und Unehrllichkeit finden. Sie haben damit zu tun, dass die Schule durch spezifische Spannungsfelder gekennzeichnet ist: Insbesondere aus der Spannung von Qualifikation und Selektion resultieren viele Schwierigkeiten, die sich nicht aufheben lassen. So ist es das Ziel der Schule, möglichst alle möglichst umfassend zu fördern und letztlich jeden jungen Menschen zum schulischen Erfolg zu führen; dieser Erfolg wird gemeinhin über Zeugnisse und Zensuren ausgedrückt. Gleichzeitig teilt die Schule mit ihren Zertifikaten Lebens- und Berufschancen zu und vergibt die Bestnote eben nur den jeweils Leistungsbesten. Für Lehrkräfte ist diese Spannung oft schwer aushaltbar. Auch Schülerinnen und Schüler erleben diese oft als Bruch und formulieren beispielsweise:

»Nette Lehrer geben gute Noten.« (Dilara, 14 Jahre)

»Da tut die D. immer so nett, und dann hat sie mir doch eine Vier gegeben.« (Felipe, 12 Jahre)

Im Folgenden werden zwei für die Schule sehr typische Situationen aufgegriffen, in denen Schülerinnen und Schüler häufig Unehrllichkeit praktizieren und zu Strategien des Schummelns greifen. Es wird deutlich, dass mangelnde Ehrlichkeit in der Schule nicht einfach eine per-

sönliche Schwäche darstellt. Sie kann nur mit Blick auf den Kontext, in dem sie stattfindet, verstanden werden. Weitergehend formuliert Chiapparini (2014), »dass unehrlliche Verhaltensweisen als produktive Verarbeitung schulischer Herausforderung zu verstehen sind und den Jugendlichen damit eine Partizipationsmöglichkeit im schulischen Erziehungskontext eröffnet ist« (S. 359).

Auch wenn im Folgenden Ehrlichkeit bzw. Unehrllichkeit primär als Thema zwischen einzelnen Lernenden und Lehrenden verhandelt wird, so haben wir es hier doch auch mit einem Thema der ganzen Schule zu tun. Es tut einer Schule gut, wenn sie sich darüber verständigt, was ihr wichtig ist: Wie wichtig ist uns Ehrlichkeit an dieser Schule? Woran soll sich Ehrlichkeit zeigen? Wie gehen wir mit mangelnder Ehrlichkeit um? Wie erleben die Lernenden die Lehrenden bei der Frage der Ehrlichkeit? Erkennen sie Brüche in unserem Handeln? Reagieren wir vielleicht inkonsistent?

Schummeln und Mogeln bei Tests

Wie häufig an unseren Schulen bei Tests und Klassenarbeiten tatsächlich gemogelt wird, wissen wir nicht. Auch wenn in Interviews mit Schülerinnen und Schülern vielfach Praktiken des Schummelns erhoben wurden, so liegen derzeit aus dem deutschsprachigen Raum keine repräsentativen Daten vor. Überhaupt ist die Forschungslage hier wie bei der ge-

samten Thematik sehr dünn. Aus dem internationalen Bereich können hingegen deutlich mehr Daten berichtet werden. Sie zeigen bei aller Unterschiedlichkeit, dass in der Schule viel gemogelt wird. Manche Autoren bezeichnen Schummeln in der Schule als »epidemic« (Davis u. a. 2009, S. 43) oder sprechen von einem »way of life« (Sorgo u. a. 2015, S. 67) in Schulen.

Warum aber ist es so häufig? Es geht doch, so wird oft formuliert, darum, mittels Tests herauszufinden, wer was kann bzw. nicht kann. Schneidet man sich mit der Täuschung nicht auf Dauer ins eigene Fleisch, weil man eigene Defizite überdeckt? – Jüngere Lernende äußern sich oftmals in dieser Art:

»Also, bei mir hat noch niemand abgeschrieben. Aber wenn das passieren würde, dann würde ich halt meine Hand davorhalten und nachher sagen, dass das nicht geht.« (Lea, 12 Jahre)

»Das ist ja auch doof, wenn man abguckt, weil man dann ja gar nicht richtig lernt.« (Paul, 9 Jahre)

Ältere Schülerinnen und Schüler hingegen begreifen die Schule nicht unbedingt primär als eine Institution, die dem eigenen Lernfortschritt dient. Tests haben für sie kaum eine diagnostische Funktion auf dem Weg zur Qualifikation. Sie lernen das, was sie müssen, und begreifen Leistungsfeststellungen als Instrumente der Selektion. Sie erleben, dass es für das Weiterkommen weniger wichtig ist, was man weiß und kann, sondern welche Noten erzielt wurden. Wie diese zustande kamen und ob sie die eigene Kompetenz widerspiegeln, sieht den Zensuren niemand an. Es reicht, etwas vorgeblich zu können; eine ehrliche Anstrengung einer tiefen Durchdringung wegen ist nicht zwingend erforderlich.

»Ich muss halt schauen, dass mein Schnitt stimmt. Alles andere ist mir jetzt erst mal egal.« (Zeynap, 15 Jahre)

Und mit dieser Haltung sind die Lernenden nicht allein. Denn selbst Lehrerinnen und Lehrer begründen neue Inhalte immer wieder mit dem Hinweis, dass diese wichtig seien – für die Klassenarbeit. Die Idee, dass ein Inhalt der eigenen Weiterentwicklung dienen könne, ist oft schwer greifbar. Auch die Eltern fragen nicht zwangsläufig nach dem Gelernten, sie erkundigen sich stattdessen lieber nach den Noten. Sie unterstützen immer

wieder das Schummeln ihrer Kinder, indem sie die Arbeiten von Geschwistern aufbewahren und dann passend hervorziehen oder indem sie ihren Kindern in mehrstündiger Arbeit Präsentationen für die Schule anfertigen.

Mit ihrem Mogeln reagieren Schülerinnen und Schüler also letztlich auf die vorgefundene Logik der Schule und die Einstellungen ihrer Umgebung. Das Schummeln verschafft ihnen im Rahmen der Institution und nachfolgend auch im häuslichen Kontext Vorteile und, sofern sie sich nicht erwischen lassen, keine Nachteile. Warum also sollten sie darauf verzichten, zumal auch ihre Eltern und Lehrkräfte das frühere Schummeln immer wieder feuerzangenbowlenhaft aufscheinen lassen? Wäre hier nicht der Ehrliche wirklich der Dumme? Und außerdem: Schülerinnen und Schüler wissen mit zunehmender Schulerfahrung sehr genau, dass Leistungsbeurteilungen nicht objektiv sind (Kohler 2014). Wenn aber die Zensur aus ihrer Sicht sowieso nur lose mit der eigenen Leistung bzw. Kompetenz zusammenhängt: Warum sollte es so schlimm sein, wenn hier ein wenig nachgeholfen wird?

Wie können Lehrkräfte mit mangelnder Ehrlichkeit umgehen?

Die Logik der Schule, die dieser Facette von Unehrllichkeit zugrunde liegt, können einzelne Lehrkräfte sicher nur in Teilen beeinflussen. Auch Leistungsdruck aus dem Elternhaus, das nach guten Zensuren ruft, ist nur schwer veränderbar. Gleichwohl kann vermittelt werden, dass Zensuren außerhalb von Abschlussklassen und Versetzungsfragen eigentlich für das zukünftige Leben keine weitere Bedeutung haben. Es bringt letztlich nichts, die Note zu schönen. Es ist wichtiger, dazulernen und sich weiterzuentwickeln. Erst beim Abschluss ist die Zahl im Zeugnis entscheidend.

Lehrkräfte können versuchen, hier sinnvoll zu handeln, indem sie (1) einerseits auf die Einstellungen und Haltungen der Lernenden (und auch ihrer Eltern) einwirken und (2) andererseits klar und konsequent auf das Schummeln reagieren.

Das heißt (1) für den Unterricht also:

- Interesse am Lernfortschritt jedes

Einzelnen zeigen.

- Freude am Fach und an der Auseinandersetzung mit seinen Inhalten vermitteln.
- Die Lernenden dazu anregen, nicht auf der Oberfläche zu glänzen und angeblich etwas zu können, sondern gründlich in der Tiefe zu lernen und sich weiterzuentwickeln.
- Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihren Noten wertschätzen.
- Sich um eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung bemühen.
- Konkurrenz zwischen den Lernenden nicht durch Vergleiche verstärken.
- Materialien mit Selbstkontrollmöglichkeiten einsetzen und gemeinsam über deren Funktionen nachdenken.
- Tests mit diagnostischer Funktion (»Wer hat das Thema schon verstanden und wer braucht noch Übung?«) unbenotet lassen und damit Diagnose und Selektion trennen.
- Eine zusätzliche Klassenarbeit oder weitere Möglichkeiten jenen anbieten, die ihre Note verbessern möchten.
- Im Vorfeld einer Klassenarbeit Transparenz zeigen und die Anforderungen präzise klären (z. B. über Formulierungen wie »In der Klassenarbeit solltest du Sätze mit ... bilden können«).
- Sich um eine möglichst objektive und sorgfältige Korrektur der Tests und Arbeiten bemühen.
- Die Möglichkeit des »Spickzettel-Anfertigers« (= prägnante Zusammen-

fassung) als Vorbereitungsmethode vorstellen.

- Mit den Lernenden über die Thematik sprechen.
- Und das heißt (2) für die Situation der Leistungsüberprüfung:
- Möglichkeiten des Schummelns vorab verringern (z. B. größeren Raum wählen, nur Schreibutensilien auf dem Tisch lassen, keine Jacken an den Stühlen gestatten, Gruppe A und Gruppe B vorbereiten, Tische umstellen).
 - Zu Beginn klären, dass das Abschreiben von Nachbarn oder das Nutzen unerlaubter Hilfsmittel sofort zu Konsequenzen führt.
 - Nur solche Konsequenzen androhen, die dann auch durchgeführt werden können.
 - Konsequenzen abstufen und beispielsweise beim ersten Mogeln ermahnen oder umsetzen und erst beim zweiten Mal eine schlechtere Note erteilen.
 - Während eines Tests im Klassenzimmer verschiedene Plätze aufsuchen und insbesondere auch von der Seite und von hinten die Lernenden beobachten.
 - Im Falle eines Falles konsequent und unaufgeregt handeln.
 - Das Abschreiben-Lassen nicht sanktionieren.



Wer Schülerinnen und Schülern zuhört, erfährt übrigens immer wieder, dass sie Lehrkräften Respekt zollen, wenn diese das Schummeln bemerken – und umgekehrt:

»Joa, der H., der sieht das sofort. Der hat das echt drauf. Da traut sich das keiner.« (Josua, 14 Jahre)

»Bei uns gibt's jetzt so Aufsteller für'n Tisch, dass man nicht abschauen kann. Aber das ist eigentlich viel besser, weil jetzt sehn's die Lehrer nicht mehr, wenn man bei der Arbeit was reden will. Man muss einfach n bisschen tiefer geh'n, so halt ... Dass die das nicht merken, vor allem die H., also ... das versteh ich eigentlich nicht.« (Mia, 13 Jahre)

Abschreiben von Hausaufgaben

Das Abschreiben von Hausaufgaben ist im Allgemeinen weniger riskant als das Schummeln bei Tests. Es ist ebenfalls weit verbreitet. Den wenigen vorliegenden Daten zufolge beginnen Schülerinnen und Schüler mit dem Abschreiben meist in der sechsten Klasse. Danach nimmt das Abschreiben deutlich zu, um ab etwa Klasse 9 langsam wieder abzunehmen (Kohler u. a. 2014). Letzteres hat vermutlich damit zu tun, dass die Hausaufgabenbearbeitung bei älteren Lernenden weniger kontrolliert wird. In den unteren Klassen ist die Akzeptanz des Abschreibens noch gering, und erste Erfahrungen führen zu empörten Aussagen:

»Stell dir vor, die Chiara ist einfach so zu mir gekommen und hat gesagt: ‚Kann ich deine Hausaufgaben haben?‘« (Sebastian, 10 Jahre)

Es kommen aber auch weitere Erfahrungen hinzu:

»Wenn man das ehrlich sagt, dass man die nicht hat, dann kriegt man halt Ärger vom Lehrer, also sagt man's halt nicht.« (Daniel, 12 Jahre)

Ab etwa Klasse 7 wird das Abschreiben von Hausaufgaben für manche vom Ausnahme- zum Regelfall:

»Ich hab des glaub gar nicht so als Betrug gesehen, weil das irgendwie ... so ... also ich war ja nicht die Einzige, die das so gemacht hat. Also wir haben dann morgens alle jemanden gesucht, der gut in der Schule ist und der so was macht, und halt gefragt: ‚Hey, können wir kurz abschreiben?‘ Das war halt für uns schon so normal.« (Alex, 15 Jahre)

Andere äußern sich zurückhaltender: *Leute, die immer ihre Hausaufgaben dabei haben, die stört's dann auch schon mal, weil das ist ja eigentlich ... du nimmst ja die Leistung von 'nem andern und willst dann damit halt Anerkennung erlangen oder so was. Ja, das ist schon nicht so korrekt.«* (entnommen aus Hahn, 2016, 62)

Das Abschreiben von Hausaufgaben teilt einige Momente mit dem zuvor beschriebenen Abschreiben in Tests und Klassenarbeiten. Beide Formen des Abschreibens führen zu fremden Lösungen im eigenen Heft, zu denen der oder die Lernende, warum auch immer, selbst nicht in der Lage war. Statt Inhalte gründlich zu durchdringen bzw. ehrlich zu den eigenen Lücken zu stehen, werden Lösungen anderer übernommen.

Ist Lügen schwierig?

Lügen kann kognitiv anstrengend sein, vor allem dann, wenn eine Geschichte mehrfach nacheinander plausibel, detailliert und widerspruchsfrei erzählt werden soll. Auch muss die Fähigkeit bestehen, sich selbst als glaubwürdig zu inszenieren. Haben Schülerinnen und Schüler keine Gelegenheit, sich auf eine Befragung vorzubereiten, so werden ihre Lügen leichter erkannt. Dies gilt vor allem dann, wenn sich ihre Lehrkräfte weniger auf Stereotype verlassen (»Wer so nachlässig angezogen ist, ist sicher zu spät aufgestanden«) und Informationen gründlicher verarbeiten. Oftmals haben die Lernenden aber einen zeitlichen Vorsprung vor den Lehrenden: Wenn sie z. B. zu spät kommen, haben sie vielleicht schon eine Geschichte parat, während die Rückfragen der Lehrkraft nur spontan erfolgen können (Reinhard 2013).

Sofern das Abschreiben nicht aufgedeckt wird, resultieren daraus persönliche Vorteile, die aus der Sicht der Lernenden nicht von Nachteilen begleitet sind.

Gleichzeitig zeigen Interviews mit Schülerinnen und Schülern, dass das Abschreiben von Hausaufgaben auf den zweiten Blick eine sehr vielschichtige Praxis mit überraschend positiven Aspekten darstellt (Kohler 2017). Es wird oft nicht als Betrugshandeln gerahmt, und so begreifen sich die Abschreibenden auch nicht unbedingt als unehrlich: *»Abschreiben ist nicht Schummeln. Abschreiben ist wie Helfen ... also ich mein, wenn man abschreiben lässt.«* (Mario, 13 Jahre)

Selbst an die Lehrkräfte wird gedacht:

»Wenn ich am Morgen die Hausaufgaben noch schnell mach, ich komm ja früher mit dem Bus, dann fragen manche, kann ich das auch noch haben, und dann

schreiben sie's noch schnell ab. Dann tut man das auch dem Lehrer zuliebe, damit der seinen Unterricht nachher machen kann.« (Lina, 14 Jahre)

Auch wenn durch das Abschreiben die mit den Hausaufgaben verbundenen Intentionen unterlaufen werden: Lernende gelangen auf diese Weise zu korrekten Lösungen im Heft, erhalten vielleicht noch hilfreiche Erklärungen dazu und können dem nachfolgenden Unterricht leichter folgen. Gleichzeitig können sie Ansprüche der Schule und der Freundesgruppe ausbalancieren: Im Unterricht scheinen sie mit ihren abgeschriebenen Hausaufgaben ihre Schülerrolle auszufüllen und in der Peer-Group können sie sich als jemand positionieren, der die Schule nicht wichtiger als nötig nimmt. Selbst schulaffine Kinder und

Jugendliche können sich hier integrieren, indem sie ihre Hausaufgaben zum Abschreiben zur Verfügung stellen (Kohler/Katenbrink 2017).

Oft genug deuten die Schülerinnen und Schüler die Anforderungen der Schule auch für sich um: Bei den Hausaufgaben geht es dann lediglich darum, am nächsten Tag etwas vorzeigen zu können. Woher die Lösung kommt, ist zweitrangig:

»Na ja, Hauptsache halt ... dass man halt was im Heft hat. Das reicht den Lehrern schon.« (Emilia, 13 Jahre)

Auch hier geht es also wieder darum, auf der Oberfläche erfolgreich zu erscheinen und Lernerfolg vorzutäuschen. Im Vordergrund steht die Selektionsfunktion der Schule, nicht ihre Qualifikationsfunktion. Und in der Logik der Schülerinnen und Schüler gewinnen neue Fragen an Bedeutung. Nun erscheint es vor allem wichtig, dass das Abschreiben in



der Gruppe funktioniert und ungeschriebene Regeln verlässlich eingehalten werden, also beispielsweise nicht »gepetzt« wird, und jene Schülerinnen und Schüler, die abgeschrieben haben, sich nicht mit fremden Lösungen melden. Auch wird Ehrlichkeit erwartet: Im Falle eines Falles, wenn das Abschreiben doch einmal aufgedeckt wird, müssen sich Abschreibende notfalls selbst anzeigen oder entsprechende Hinweise akzeptieren. Teilweise wird auch ökonomisch und funktional gearbeitet, indem Aufgaben in der Gruppe verteilt werden:

»Man hilft sich halt aus, es ist ja ein Geben und Nehmen.« (Carina, 16 Jahre)

Zudem gilt: Das Abschreiben sichert den üblichen Unterricht auf der Oberfläche und beugt, so lange es nicht entdeckt wird, Konflikten vor. Wären alle Schülerinnen und Schüler eines Tages ehrlich und würden formulieren, dass ihnen die Hausaufgaben zu schwierig, schlecht erklärt und sinnlos erschienen, sie mit ihrer Bearbeitung also nicht an Erkenntnis gewonnen hätten und sie diese folglich nicht bearbeitet haben, wären nicht alle Lehrkräfte erfreut.

»Alter ... echt ... Ich hab für so was echt keine Zeit. Ich schreib doch nicht stundenlang an so was rum. Ich schau jetzt erst mal, dass mein Referat fertig wird.« (Max, 14 Jahre)

Wie können Lehrkräfte mit mangelnder Ehrlichkeit umgehen?

Spätestens ab Klasse 7 müssen Lehrkräfte davon ausgehen, dass Hausaufgaben häufig abgeschrieben werden, vor allem

in jenen Fächern, in denen nur wenige Wörter übernommen werden müssen, und insbesondere von jenen Lernenden, die zusätzlicher Übung besonders bedürfen. Schärfere Sanktionen und vermehrte Kontrollen, die Lehrkräfte Zeit und andere Ressourcen kosten, führen bei älteren Lernenden aber eher zu raffinierteren Formen des Abschreibens als zum eigenständigen Anfertigen. Auch die Möglichkeiten elektronischer Medien werden hierfür gern genutzt. Innerhalb von WhatsApp-Gruppen lassen sich Lösungen und ganze Aufsätze leicht verschicken.

»Man sollte schon ähm die Hausis machen irgendwie, zum Beispiel abschreiben, weil sonst gibt's voll die Strafen und

Ärger und so.« (entnommen aus Hahn 2016, 66)

»Ich hab' jetzt schon viele Striche, dann ist es ja ähm gut, wenn man abschreibt, dass man nicht nachsitzen muss ... Und ich hätt' auch abgeschrieben, wenn ich so zwischen Komma-Fünf stände ... Wenn die Lehrer so streng sind, hätt' ich schon abgeschrieben.« (a. a. O.)

Insofern ist der Weg über Sanktionen keiner, der auf Dauer Erfolg verspricht. Welche Möglichkeiten bieten sich stattdessen an? Im Folgenden finden sich einige Vorschläge:

- ▶ Gemeinsam im Kollegium überlegen, ob häusliches Arbeiten nach dem Unterricht überhaupt verlangt werden kann (laut Jugendarbeitsschutzgesetz sind bis zum Alter von 14 Jahren pro Tag maximal sieben Stunden Arbeit gestattet).
- ▶ Nur wenige, sinnvolle, begründete und gründlich erklärte Hausaufgaben stellen (Qualität statt Quantität).
- ▶ Bei den Hausaufgaben differenzieren.
- ▶ Einzelnen Lernenden individuelle Hausaufgaben geben.
- ▶ Fehlende Hausaufgaben nicht sanktionieren, sondern vorhandene Hausaufgaben wahrnehmen, anerkennen und dokumentieren.
- ▶ Abgegebene Hausaufgaben auf Wunsch durchsehen und wertschätzend kommentieren, auch mittels elektronischer Medien bereits vor der Stunde.
- ▶ Freiwillige Hausaufgaben geben.

Durchschauen Lehrkräfte unehrliche Schülerinnen und Schüler?

Insgesamt muss davon ausgegangen werden, dass Lehrkräfte Schülerinnen und Schüler für ehrlicher halten als sie es tatsächlich sind (Reinhard 2013). Allgemein sind Menschen nicht sehr erfolgreich darin, zwischen Lüge und ehrlicher Aussage zu unterscheiden. Sollen sie in einer Untersuchung wahre und falsche Aussagen herausfinden, so liegen sie im Allgemeinen kaum über dem Zufallsniveau von 50 Prozent (Bond/DePaulo 2006). Würde man also eine Münze werfen, fiel die Aufdeckungsrate ähnlich aus. Interessanterweise gelingt es leichter, wahre Aussagen als wahr zu klassifizieren als erlogene Behauptungen als solche zu erkennen. Lügen werden nur in schlechter Stimmung besser als die Wahrheit erkannt. Dies könnte am Misstrauen und auch am intensiveren Nachdenken in Phasen schlechter Stimmung liegen (Forgas/East 2003).

Vergleicht man verschiedene Gruppen, so zeigt sich, dass Lehrkräfte nicht erfolgreicher als Studierende darin sind, zwischen Lüge und Wahrheit zu unterscheiden (Vrij et al. 2006). Auch zunehmende Berufserfahrung hilft hier nicht weiter. Lehrkräfte meinen zwar, sie könnten Lügner an ihren Verhaltensweisen erkennen, also an einem nervös erscheinenden Verhalten oder fehlendem Blickkontakt. Damit liegen sie allerdings falsch (Reinhard 2013).

Möglich erscheint es auch, nach einem Gespräch und begründet für einige Zeit auf Hausaufgaben zu verzichten. Eine solche temporäre Abstinenz von Hausaufgaben könnte – wie alle Abstinenzzeiten – den Blick auf das Wesentliche und Grundlegende schärfen, das im Alltag gelegentlich unterzugehen droht: Bei Hausaufgaben sollte es – wie bei allen schulischen Aufgaben – nicht darum gehen, dass ein Pensum absolviert wird, dessen äußeres Vorhandensein die Lehrkraft kontrolliert; stattdessen zielen sie auf die Aneignung sowie die Verinnerlichung von Lehrinhalten und die ehrliche Bestandsaufnahme von Lernfortschritten.

Grundsätzlich sollten sich Lehrkräfte schließlich der Tatsache gewahr sein, dass sie die Eigenständigkeit häuslicher Arbeit niemals vollständig kontrollieren können. Auch mit der Frage »Sei mal ehrlich, hast du das alles selbst gemacht?« kommen sie hier nicht weiter. Insofern: Wer nicht belogen werden und auch kein Übungsfeld für unehrliche Verhaltensweisen bieten möchte, setzt spätestens ab etwa der siebten Klasse vorwiegend auf freiwillige Hausaufgaben. Dabei spricht überhaupt nichts dagegen, immer wieder zu versuchen, jene für diese Aufgaben zu gewinnen, die dringend der Übung bedürfen – im Gegenteil: In einem Klima der größeren Ehrlichkeit und Selbstbestimmung können es Schülerinnen und Schüler viel eher als Wertschätzung erleben, wenn Lehrkräfte ihnen persönlich einen Weg aufzeigen, wie sie zu mehr Lernerfolg gelangen – auch dann, wenn er mit Anstrengung verbunden ist.

Literatur

Aristoteles: Nikomachische Ethik. Nach der Übersetzung von Eugen Rolfes bearbeitet von Günther Bien (Philosophische Schriften 3), Hamburg 1995

Bond, C. F./De Paulo, B. M.: Accuracy of deception judgements. In: *Personality and Social Psychology Review* 2016, pp. 214–234

Calmbach, M. u. a.: Wie ticken Jugendliche 2016? Wiesbaden 2017

Chiapparini, E.: Zulässige Unehrlichkeit aus der Perspektive von Jugendlichen. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 4/2014, S. 355–372

Davis, S. F. u. a.: *Cheating in School*. Chichester 2009

Forgas, J.-P./East, R.: Affective Influences on Social Judgements and Decisions. In: Forgas, J. et al. (Hrsg.): *Social Judgements*. Cambridge 2003, pp. 198–226

GEOLino (Hrsg.): *GEOLino-UNICEF-Kinderwertemonitor 2014*

Hahn, J.: Ehrlichkeit im Schulalltag aus Sicht von Schülerinnen und Schülern am Gymnasium. Unveröffentlichte Wissenschaftliche Arbeit, Eberhard Karls Universität Tübingen 2016

Halbig, C.: *Der Begriff der Tugend und die Grenzen der Tugendethik*. Berlin 2013

Hürter, T.: Lügner sind sympathisch. *ZEIT Wissen* Nr. 3/2012

IFD Allensbach (Hrsg.): *Hohes Ansehen für Ärzte und Lehrer. Allensbacher Berufsprestige-Skala 2013*

IPSOS (Hrsg.): *Die Entmachtung der jungen Generation*. 2016

Kohler, B.: *Hausaufgaben*. Weinheim 2017

Kohler, B.: »Welche Note bekomme ich?« In: *Schulmagazin* 5–10, 11/2014, S. 51–54

Kohler, B./Katenbrink, N.: Hausaufgaben als Freiheitseinschränkung? In: *Schulmagazin* 5–10, 2/2017, S. 11–14

Kohler, B. u. a.: Hausaufgaben abschreiben. In: Tillack, C. u. a. (Hrsg.): *Beziehungen in Schule und Unterricht*. Immenhausen 2014, S. 216–247

Newstead, S. E. et al.: Individual differences in student cheating. In: *Journal of Educational Psychology* 1996, pp. 229–241

Regenbogen, G.: Wahrhaftigkeit: Ehrlichkeit, Echtheit und Aufrichtigkeit. In: Mokrosch, R./Regenbogen, A. (Hrsg.): *Werte-Erziehung und Schule*. Göttingen 2009, S. 61–69

Reinhard, M.-A.: Wer kann den Lügner entlarven? In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 1–2/2013, S. 63–75

Rost, D. H./Sparfeldt, J. R.: Allgemeines und spezifisches Mogeln in der Schule. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 2/2003, S. 65–74

Schwenk, B.: Art. Ehrlichkeit. In: *Historisches Wörterbuch der Philosophie* 2. Basel 1972, S. 325 f.

Sorgo, A. u. a.: Opportunity makes the cheater: high school students and academic dishonesty. In: *CEPS Journal* 4/2015, pp. 67–87

Tugendhat, E.: *Anthropologie statt Metaphysik*. München 2010

Vrij, A. et al.: Police officers', social workers', teachers' and the general public's beliefs about deception in children, adolescents and adults. In: *Legal and Criminological Psychology* 2006, pp. 297–312

Prof. Dr. Britta Kohler
Eberhard-Karls-Universität Tübingen
Institut für Erziehungswissenschaft
britta.kohler@uni-tuebingen.de

Prof. Dr. Michael Seewald
Westfälische Wilhelms-Universität Münster
Katholisch-Theologische Fakultät
mseewald@uni-muenster.de