

Lernen, Leisten, Bewerten – Anmerkungen zu einer Kritik

von Uwe Findeisen

Vorbemerkung

Es gibt verschiedene Kritiken am schulischen Lernen. So wird ihm vom Maßstab des Erfolges mangelnder Erfolg, vom Maßstab der Subjektivität mangelnde Rücksichtnahme auf den subjektiven Faktor, vom Maßstab der Vorbereitung auf die Berufe mangelnde Aktualität oder Passgenauigkeit, vom Maßstab der Statistik mangelnde Objektivität der Leistung bzw. ihrer Bewertung vorgehalten. Im Folgenden soll es nicht darum gehen, eine Idee schulischen Lernens herauszustellen, um dann deren mangelnde Realisierung zu beklagen. Vielmehr sollen der Kern schulischen Lernens, der für alle Fächer gilt – die Vermittlung von Wissen –, analysiert und festgestellte Widersprüche auf ihren Grund zurückgeführt werden.¹

Eine Paradoxie schulischen Lernens: Lernen kann zu Lernstress führen

Immer wieder liest man in Zeitungsartikeln, dass Kinder auf Noten mit Angst reagieren, zur Zeit der Zeugnisvergabe werden Schülersorgentelefone geschaltet, Eltern aufgefordert, trotz eines schlechten Zeugnisses Verständnis aufzubringen etc. Dann gibt es neben der Schule Verbände und Vereine, die sich mit den negativen Wirkungen auseinandersetzen. Der „Verband Bildung und Erziehung“ schreibt in einer Pressemeldung: „Wir können es nicht zulassen, dass Lernen in Konkurrenz verwandelt wird und aus Kindern und Jugendlichen Sieger und Verlierer werden.“ (VBE 2000). Die von 1974 bis 2009 bestehende Expertenkommission „Anwalt des Kindes“ benennt in ihren auch heute noch aktuellen Empfehlungen (Nr. 11) die Auswirkungen von Lernstress: Unkonzentriertheit, Minderleistung, Unzufriedenheit, Schulangst, Resignation, Störung von Leistungsfähigkeit und Aktivitäten, Sachzerstörung, Aggressivität gegen Mitschüler, übertriebene Notenjagd, Strebertum, Konkurrenzversessenheit („Ich will erster sein“), Gewöhnung an sinnlose Aufgaben, sinnloses Lernen, blinder Gehorsam usw. (vgl. www.anwalt-des-kindes.bildung-rp.de 2011). Also stellt sich als Erstes die Frage, wie aus dem Erlernen eines Wissensinhaltes ein Verhalten entstehen kann, das Lernen verhindert und das zu Lernwiderständen führt.

Die Note und die Vielfalt angenommener Funktionen

Es ist bekannt, dass Lernen in der Schule immer mit der Vergabe von Noten abschließt. Wenn man nun fragt, was Noten eigentlich sind, stellt man fest, dass es ganz verschiedene Ansprüche gibt, die die Noten erfüllen sollen.

¹ Der Artikel beruht auf einem Vortrag, der beim „Arbeitskreis Kritische Pädagogik“ der Rosa-Luxemburg-Stiftung am 29.01.2011 in Berlin gehalten wurde.

- Dem Schüler und der Schülerin soll die Note Informationen über den jeweiligen Wissensstand geben.
- Den Eltern soll die Note zeigen, welchen Wissensstand ihr Kind hat, etwa bezogen auf das Schul-, Klassen- und Versetzungssystem.
- Dem Staat soll die Note dazu dienen, die Laufbahnenlenkung für die Berufshierarchie zu organisieren.

Es sind ganz verschiedene Aufgaben und Funktionen der Note, die sich aber nicht einfach ergänzen, sondern Gegensätze enthalten. So könnte es sein, dass sich der Schüler wegen der Noten angestrengt hat oder in Zukunft anstrengen will, aber der Staat wegen der begrenzten Berufsangebote den Zugang zum Gymnasium oder zur Universität beschränkt (Numerus clausus für bestimmte Fächer, Zulassungsbeschränkungen mittels der Noten). Hier kollidiert die Note mit dem Aufstiegsstreben. Die Schüler müssen z.B. ihre Lernwünsche wegen des höher gelegten Niveaus der Note aufgeben oder die Eltern suchen eine gute Schule für ihr Kind, aber die geringe Anzahl der Plätze verhindert die Aufnahme. Die Note ist also nicht die Verwirklichung der vorgestellten Funktionen. Eher sind diese gedachten Funktionen idealisierte Vorstellungen, die zur Wirklichkeit der Notengebung hinzutreten.

Dass die Note den Schüler/-innen angeblich nur zeigt, was sie können, widerlegt schon auf der Erscheinungsebene die reformpädagogische Kritik, die die Note als Einengung des pädagogischen Handelns sieht. Und auch die empirische Forschung der Erziehungswissenschaft trägt eine Kritik an der Note vor: Die Note sei subjektiv. Man muss also fragen, was die Note ohne alle diese vorgestellten Funktionen ist. Erst dann kann man beurteilen, ob sie solche Funktionen überhaupt erfüllt.

Zwei Sichtweisen auf das Lernen: Lernen (Inhalt) und Prüfen (Note)

Die erste Frage, die sich stellt, und zwar unabhängig von den Wirkungen der Note, lautet: Was ist die Note selbst? Da stellt sich heraus, dass sowohl in der Beurteilung durch den Lehrer wie in der Beurteilung durch einen Test – mit Prozenträngen und anderen Vergleichswerten – eine quantitative Bewertung stattfindet. In Noten- und Testskalen passiert etwas Gemeinsames. Der Prozentrang eines Tests ist insofern kein Gegensatz zur Note, sondern eine Variante von Bewertung. Um diese Gemeinsamkeit zu klären, soll zunächst erläutert werden, wie sich eine quantitative Einteilung (Note/Testwert) auf den Inhalt bezieht.

Dabei stellt man als erstes etwas Merkwürdiges fest: Das Bewerten betrachtet Lernen anders, als es praktisch stattfindet. „Für die Schüler(innen) stellt sich das Problem, dass oft nicht eindeutig geklärt ist, ob eine Lernsituation vorliegt, in der Fehler erlaubt sind, oder ob eine Leistungsüberprüfung vorgenommen wird, in der Fehler möglichst vermieden werden sollten.“ (Jachmann 2003, 16f) Anscheinend wird der Lernprozess, den Kinder täglich vollziehen, unter zwei verschiedenen Gesichtspunkten betrachtet. Einmal ist es Lernen und im anderen Fall ist es Prüfen.

Im zweiten Fall sollen Fehler vermieden werden. Aber Lernen besteht doch gerade darin, Fehler zu korrigieren. Es gehört zum Lernen, dass es Fehler macht, sonst wäre es nicht nötig. Lernen ist der Weg, zu einem richtigen Ergebnis zu kommen, und dieser Weg enthält notwendigerweise Fehler, falsche Gedanken, Umwege usw. Der Lernweg ist mit Stolpersteinen und Denkfehlern beladen: fehlendes Vorwissen, falsche Regeln, Nichterkennen logischer Zusammenhänge usw. Der Fehler gehört zum Lernen notwendig dazu. Die Prüfungssituation betrachtet das Lernen aber unter einem besonderen Gesichtspunkt, dass nämlich Fehler, die doch zu diesem Prozess dazugehören, unterbleiben sollen. Das ist alles andere als ein selbstverständlicher Anspruch.



©Foto: Günter Havlena / www.pixelio.de

Was ist Lernen?

Man sollte sich also als Erstes einmal klar machen, was Lernen eigentlich ist – ganz getrennt von der Bewertungsfrage. Lernen ist, einen Inhalt zu verstehen und über die Bedingungen dafür zu verfügen. Es ist ein Verhältnis des Kindes bzw. des Lernenden zu einer Sache, die als Gedankending begreifbar ist und die von einer Lehrperson oder einem Unterrichtsmedium vorgestellt und erklärt wird.

Aus diesem Verhältnis ist nicht zu erklären, warum es zu Lernstress führt. Wenn man es mit dem Lernen übertreibt, könnte der Fall eintreten, dass man ganz schnell und pausenlos lernt. Das ist möglicherweise eine einseitige Beanspruchung, aber daraus ergibt sich kein Lernstress. Aus dem Verhältnis von Denken und Gedankeninhalten, also Wissen, über das man noch nicht verfügt, das man aber erlernen will, entsteht kein Lernstress. Lernen kann langsam geschehen, es kann unterbrochen oder beendet werden, es kann allein, es kann gemeinsam realisiert werden etc. In diesem Verhältnis gibt es aber nirgends eine Bedingung,

durch die es in Lernstress oder Lerndruck umschlagen würde. Als Wissensaneignung genommen ist es ein kleiner Forschungsprozess, den die Lernenden – Jugendliche und Erwachsene – unter Mithilfe medialer Vorgaben und der intervenierenden Lehrkräfte, die das Wissen schon besitzen und weitergeben, betreiben. Lernen ist auch kein subjektiv willkürlicher Prozess, sondern hat einen vorgegebenen Inhalt, so dass man allgemein sagen kann: Mit dem Wissen eignet sich ein Individuum die Objektivität subjektiv – als Gedanken – an und kann damit die Objektivität nach deren Eigenschaften für sich ideell und mit dem Handeln dann auch praktisch – im Beachten der objektiven Eigenschaften – nutzbar machen.

Die Bedingungen des Lernens

Der Lernstress muss also anderswo herkommen. Um das zu erklären, muss man auf die speziellen Bedingungen eingehen, auf die zur Verfügung gestellte Zeit und den Umgang mit den individuellen Lernern und ihren Unterschieden. Dazu einige Fragen:

1. Wie lange erlaubt es einem eigentlich das Wissen – eine fiktive, aber hilfreiche Frage –, sich mit ihm zu beschäftigen? Wie lange darf man sich mit dem ABC, dem Einmal-eins, dem Satz des Pythagoras usw. beschäftigen? Die Antwort ist klar: Weder das ABC noch andere Inhalte werden falsch, wenn man sich lange damit befasst. Es wird auch nicht falsch, wenn man es schnell erledigt.
2. Wem erlaubt das Wissen, sich mit ihm zu beschäftigen? Gibt es an den Gedankeninhalten, also an dem gesamten Wissen, das die bürgerliche Gesellschaft bis heute entwickelt hat – einschließlich der Kritik dieser Gesellschaft, die ja auch in ihr entstanden ist –, eine Bestimmung, aus der ableitbar wäre, dass Individuen von diesem Wissen ausgeschlossen werden? Nein. Im Wissen gibt es keine Bestimmung darüber, welche Individuen sich mit ihm beschäftigen dürfen und welche nicht. Wissen ist allgemein, es ist für jeden zugänglich, der über ein Bewusstsein verfügt. Der Zugang wirft nur die Frage der Systematik auf, des Aufbaus und der Abfolge des Wissens, denn vor einer schwierigeren Stufe muss die einfachere begriffen sein. Da Wissen allgemein ist, gibt es an ihm kein Zeitlimit o.Ä. und auch keine Beschränkung, wer etwas lernen soll und wer nicht.

Eine Besonderheit ist schließlich noch hervorzuheben: Wissen vermehrt sich, wenn man es benutzt. Ein Apfel wird mit dem Gebrauch vernutzt, alle Gebrauchswerte werden verbraucht. Wenn aber jemand Wissen „konsumiert“, dann verfügt nachher einer mehr darüber. Es wird also vermehrt. Insofern ist die Sortierung von Lernern danach, ob sie zu bestimmten (weiterführenden) Lernprozessen berechtigt sind, genauso wie das private Eigentum an geistigen Dingen (Patente, Urheberrecht) ein Gegensatz zur Allgemeinheit des Wissens (vgl. Huiskens 2011).

Vom Lernen zum Leistungslernen

Verbreitet ist heutzutage die Vorstellung, man müsse bei der umfangreichen Schülerpopulation auswählen, nicht jeder und jede könnten „alles“ lernen. Das widerspricht aber der Allgemeinheit des Wissens und der Fähigkeit bewusster Weltaneignung, über die jeder Mensch verfügt. Die Vorstellung, man müsste bestimmte Individuen zulassen und andere ausschließen, folgt nicht aus der Aufgabe der Wissensvermittlung, sondern aus den Verhältnissen, für die eben auch „Halbbildung“ funktional ist. Die heutige Bildungsrealität ist ja dadurch bestimmt, dass diejenigen, die lernen, nicht die Bedingungen beherrschen, unter denen sie lernen müssen. Es ist eben ein Unterschied, ob die Grenze, was man lernt, unter dem Blickwinkel der vergleichenden Selektion oder unter dem der subjektiven Möglichkeiten festgelegt wird. Wenn der Lerner die Bedingungen nicht beherrscht, dann hat das Konsequenzen. Wenn nämlich eine Bedingung, die Zeit, in den Lernprozess selbst hineingenommen wird, dann unterwirft man ihn einem Zeitdiktat. Man macht aus Lernen Lerndruck. Wenn die Lernenden unter dieser Zeitvorgabe in einen Vergleich gestellt werden, dann verwandelt sich Lernen in Leistungslernen.

Exkurs: Eine Gesellschaft könnte für die Lösung einer Aufgabe einen Zeitrahmen vorgeben, dann wären die Schnelleren effektiver, die sich eben das Wissen als Erste aneignen und es in Technik verwandeln. Aber es würde sich daraus keine soziale Staffelung der Ausgebildeten ergeben, es bliebe allein ein Unterschied im erlangten Wissen und im zeitlichen Vorsprung. Diesen Vorteil könnten die Nutzer der Technik sich dann wieder aneignen.



©Foto: Gerd Altmann / www.pixelio.de

Wenn man aber den Faktor Zeit mit dem Vergleich der Lernenden kombiniert, werden Wissensunterschiede zur Selektion und damit zur sozialen Stufung benutzt. Und darin ist zugleich die Verkehrung enthalten, dass Wissen der Grund für die soziale Lage wäre. Erst wenn man die Beteiligung an den gesellschaftlichen Gütern am Wert eines Ausgebildeten misst und ihm – ganz unabhängig von seinen menschlichen Bedürfnissen

– die Teilhabe nur im Verhältnis zu seinem Arbeitswertsein ermöglicht, das sich in der Lohnhöhe ausdrückt, werden Wissensunterschiede zu sozialen Unterschieden ausgenutzt. Doch nur weil die soziale Verteilung über die Wissensvermittlung organisiert ist, muss das Wissen

noch lange nicht der Grund für die Verteilung sein, denn das Mittel ist nicht der Grund. Dieser ist außerhalb der Wissensinstitutionen zu suchen. Dazu später Näheres bei der Klärung der Frage, was ein Abschlusszeugnis ist.

Schulisches Lernen institutionalisiert nun Lernprozesse so, dass es eine Durchschnittszeit des vergleichenden Lernens gibt. Wenn man eine Durchschnittszeit vorgibt, weiß man, dass sie für manche zu lang und für manche zu kurz ist. Nur durch die Festlegung einer Durchschnittszeit sorgt man dafür, dass es ein Teil der Kinder nicht schafft und es für andere langweilig wird. Wie die Lernzeit in das Lernen hineingenommen wird, das sieht man an verschiedenen Maßnahmen: Schulstunde, Unterrichtsreihe, Fächerplan, Prüfungszeit, Grundschulzeit, G 8-Zeit, Bachelor-Studienzeit...

Die Paradoxie des Leistungsprinzips:

Leistung wird verlangt und die empirische Leistung ist nicht ihr Maß

Bildungsrealität ist heute: Der ganze Zeitrahmen ist von vornherein festgelegt und der Inhalt wird zu einem Soll, zu einem Pensum. Nun zählt nicht mehr das vom individuellen Lernvorgang bestimmte Verhältnis eben im Blick darauf, welche Zeit das Individuum zum Verstehen benötigt. Es verkehrt sich das Verhältnis. Das Kind muss nun z.B. einen Text möglichst beim ersten Lesen verstanden haben, denn sonst fehlt ihm die Zeit bei den folgenden Aufgaben. Wenn man die Zeit vorgibt, entsteht Lernen als Lerndruck. Das Lernen wird zum Leisten in Zeit. Die Zeit-Inhalt-Verkehrung schafft Leistungslernen. Die Lernresultate werden nun als Noten fixiert. Und Lernen wird zugleich zur Bewährung an den vorgegebenen Positionen – Bewährung deshalb, weil sich die Kinder nun anstrengen müssen, um sich im Vergleich der Positionen zu behaupten.

Also: Lernen schlägt nicht wegen seines eigenen Inhalts in Lernstress um, sondern deshalb, weil es ein vor das Lernen gesetztes Zeitregime gibt. Vernünftig wäre es, sich an das Erlernen des Inhalts zu machen und zu sehen, wie lange man dazu braucht. Je besser die Helfer und die Hilfen sind, wird es kürzer und effektiver ablaufen - das aber liegt dann an der Aufbereitung des zu lernenden Wissens und nicht an einem Leistungsprinzip. Dieses Prinzip enthält nämlich eine Paradoxie: Leistung wird verlangt, aber die empirische Leistung ist nicht das Maß des Lernens. Das hat zur Folge, dass für einen Teil der Schüler/-innen das Lernen abgebrochen wird, weil eben ein Durchschnitt gilt. Das soll im Weiteren erläutert werden.

Aus Lernen wird die Bewährung im Lernvergleich

Um den Unterschied von Lernen und Bewährung beim Lernen zu verdeutlichen, hier noch ein Beispiel: Eine Mutter will ihrem Kind im zweiten oder dritten Lebensjahr bei der Aussprache helfen. Das Kind spricht das Wort „Fahrrad“ als „Fadad“ aus. Was macht die Mutter? Sie erklärt dem Kind, dass es nicht „Fadad“, sondern „Fahrrad“ heißt. Sie sagt möglicher-

weise ganz fachmännisch: „Achte einmal darauf, dass deine Zungenspitze beim Sprechen des Lautes ‚r‘ nicht mit der Zungenspitze vorne oben ist, sondern unten, dass der hintere Teil der Zunge an den Gaumen kommt etc.“ Das Kind versucht das und vielleicht kommt wieder die falsche Aussprache heraus. Aber die Mutter wird doch nach dem dritten Mal nicht sagen: „Jetzt reicht es, du bekommst eine Fünf“. Die Mutter hat nicht den Gesichtspunkt, dieses Lernen quantitativ zu berechnen, sondern sie lässt sich davon leiten, dass der Fehler überwunden wird, bis das Kind das Wort richtig sprechen kann.

Hier gibt es keinen Gesichtspunkt der Quantifizierung, des Jetzt-reicht-es-aber. Die Quantifizierung, das zeigt das Beispiel, muss zusammenhängen mit dem Interesse des Bildungsbetriebs an einer Zeitvorgabe, mit einer ganz bestimmten, gesellschaftlich institutionalisierten Form von Lernen. Wo diese existiert, wird die Aufforderung an die Kinder leicht moralisch: „Gib dir



©Foto: Karl-Heinz Laube / www.pixelio.de

Mühe“, „Streng dich an“, „Es hängt von dir und deiner Leistung ab“. Diese moralischen Sprüche bemühen allein die Haltung und Einstellung des Kindes, anstatt pädagogisch zu handeln, eben so, dass ihm die Sache/der Inhalt beigebracht wird. Es findet eine Moralisierung des Umgangs mit dem Lernenden statt und nicht eine Korrektur beim Umgang mit den jeweiligen Defiziten.

Da im vergleichenden Lernen der Erfolg für alle ausbleiben muss, reagieren viele Schüler/-innen mit einer negativen Form der Bewältigung schulischer Herausforderungen, sie geben ihr Lerninteresse auf. „In einer bundesweiten Befragung aus dem Jahre 1998 gaben von Schülern im Alter von 14 bis 16 Jahren nur 27 Prozent an, dass sie ein Interesse an der Schule und auch Freude hätten, in die Schule zu gehen.“ (Wahler 2008) Das sind die, die erfolgreich sind. Schule ist nämlich so organisiert, dass ein Teil bei der Lernkonkurrenz erfolgreich ist und damit durch den Vergleich das Maß abgibt für die anderen, die dann zum Durchschnitt und zu den Erfolglosen gehören. Neben dem institutionalisierten bedingten Interesse am Lernfortschritt aller Schüler/-innen reagieren auch diese mit den verschiedensten lerntaktischen Verhaltensweisen, um eine möglichst passende Note zu bekommen – wobei dies natürlich nicht sichergestellt ist. Die Note geht nämlich mit Lernproblemen abstrakt um, sie fixiert den Fehler, statt ihn zu verbessern.

Was ist ein Fehler?

Wenn man etwas verstehen will, dann werden Fehler korrigiert. Die Korrektur der Fehler geht nur sachlich-inhaltlich. Nehmen wir einmal Beispiele aus der Erdkunde, der Mathematik und der Philosophie und bewerten sie mit Punkten:

Köln liegt am Rhein	= 2 Punkte
$5 \times 5 = 25$	= 2 Punkte
„Der Mensch“ ist eine Abstraktion	= 2 Punkte

Ein anderer Fall:

Köln liegt an der Mosel	= 0 Punkte
$5 \times 5 = 55$	= 0 Punkte
„Der Mensch“ ist eine konkrete Bestimmung	= 0 Punkte

Köln liegt an der Mosel: Vielleicht hat das Kind Köln mit Koblenz verwechselt, vielleicht die Flüsse, man weiß es nicht. Bei 55: Vielleicht hat das Kind gedacht, dass eine Zusammenschreibung verlangt ist. Beim philosophischen Thema: „Mensch“ sei ein konkreter Begriff, weil der Mensch sich vom Tier unterscheidet. Was ist in diesen Fällen sachlich geboten? Die Fehler müssten inhaltlich korrigiert werden.

Was passiert aber, wenn man diesen Wissensleistungen Punkte gibt? Die Punkte fügen dem Wissen nichts an Information hinzu. Wenn für die Aussage „Köln liegt am Rhein“ zwei Punkte gegeben werden, dann wird das Wissen nicht mit einer Bestimmung zum geographischen Wissen ergänzt. Aber etwas anderes ist geleistet: Wenn jetzt ein Vergleich mit einem anderen Kind vorgenommen wird, das die Aussage falsch beantwortet hat, und mit 0 „bepunktet“ wird, ist etwas Neues hergestellt: der Fehler. Der Fehler erhält eine eigene Existenz. Der Fehler, der sonst im Lernprozess ein Durchgangsstadium darstellt, wird jetzt an das Ende des Lernprozesses gerückt und festgehalten.

Die Bewertung und der Test „erfinden“ also erst den Fehler. Im Lernprozess selbst ist er ein verschwindendes Moment, es gab ihn vorher nicht als eigene fixierte Existenz. Vorher gab es tausend einzelne Fehler, die alle im Lernprozess auftauchen und zu verbessern versucht werden. Es gab nicht *den* Fehler. Es ist etwas Bemerkenswertes, was mit der Bepunktung entsteht: Wir haben drei verschiedene Wissensgebiete und diese werden alle zu einer Sache gemacht, zum Ausdruck von richtig oder falsch. Die Bepunktung abstrahiert von den Inhalten, ergänzt sie nicht, tut nichts Neues dazu, sie kommt vielmehr bei allen Gebieten nur noch zu einem Ergebnis: richtig oder falsch. Das gesamte Wissen eines Schuljahres wird so auf eine bloße Zahl gebracht, am Jahresende steht dort „mangelhaft“ oder „gut“. Da interessiert nicht, was ein Kind aus dem Schuljahr an Wissen mitgenommen hat, was es weiß und nicht

weiß, sondern das Resultat wird als eine quantitative Aussage fixiert. Das kann nur als Abstraktion von den Wissensinhalten geschehen und muss einem anderen Zweck folgen. Das Wissen wird nun als Mittel benutzt, um Punkte zu bekommen. Auf einmal wird die Bepunktung der Zweck und nicht das Wissen, dieses wird zum Mittel. Das führt zu dem entscheidenden Punkt, von dem aus sowohl die Noten als auch die Tests zu kritisieren sind. Denn die Tests machen nichts anderes als Bepunkten, nur dass sie dafür differenziertere Berechnungen anwenden: Prozentränge von 1 bis 100. In allen Fällen gilt die Kritik, dass Benotung, Bepunktung oder Bewertung erst den Fehler fixieren und ihm eine eigene Existenz geben, statt ihn im Lernprozess zu überwinden.

Vom Punkt zur persönlichen Fähigkeit

Diese methodische Betrachtung von Wissensergebnissen als richtig oder falsch wird nun im Schulbetrieb produktiv gemacht. Denn jetzt kann man Individuen danach unterscheiden, wie viele Punkte sie haben. Und dann ist das Individuum A gut, die Individuen B, C liegen in der Mitte und D liegt unter dem Durchschnitt.

<u>Lerninhalt</u>	<u>Individuum</u>	<u>Lernergebnisse</u>	<u>richtig/falsch</u>	<u>Punkte</u>
- Köln a. Rhein	A	Rhein	r	2
- $5 \times 5 = 25$		25	r	2
- Abstr. Mensch		Abstr.	r	2
- Köln a. Rhein	B	Mosel.	f	0
- $5 \times 5 = 25$		25	r	2
- Abstr. Mensch		Abstr.	r	2
- Köln a. Rh.	C	Rhein	r	2
- $5 \times 5 = 25$		20	f	0
- Abstr. Mensch		wirklich	f	0
- Köln a. Rh.	D	Elbe	f	0
- $5 \times 5 = 25$		12	f	0
- Abstr. Mensch		?	f	0

Jetzt wird durch das Festhalten des Ergebnisses nicht mehr der Fehler korrigiert – es geht nicht um eine Diagnose, darum zu klären, wie ich einen mangelhaften Lernerfolg überwinden kann –, sondern die Klassenarbeit oder der Test stehen am Ende eines Lernprozesses. Nach sechs Wochen Durchnahme eines Themas kommt die Klassenarbeit und sie fixiert dann den Unterschied. Also werden die Lernunterschiede zu Personeneigenschaften der Kinder: Du bist besser, du schlechter. Es ist übrigens in der Therapie mit Kindern schon eine



©Foto: schemmi / www.pixxelio.de

psychische Erleichterung, wenn man ihnen erklären kann, dass es nicht ihre persönliche Eigenschaft ist, wenn sie den und den Punktwert erhalten haben, sondern dass hier ein Vergleichsmaß eingesetzt wird, dem sie unterworfen sind. Sie sind nicht schuld am Ergebnis.

Welche Hilfe bieten denn die Punkte für die Korrektur der Fehler? Von den Punkten gibt es kein Zurück auf den Fehler. Man weiß

nicht, was falsch war. Wie korrigiert man 0 Punkte? Es ist auch nicht so, wenn die Kinder ihre bestimmten Fehler verbessern und nun das Thema begriffen haben, dass nun der Lehrer die Fünf aus seinem Notenbuch streicht. Noten sind nachtragend, auch dann, wenn man die Sache nachträglich gelernt hat.

Mit der Note zum ständigen Vergleich der Kinder

Also folgen Noten am Ende von Lernprozessen einem Sortierungsgesichtspunkt, ihr Zweck ist das Festhalten von Unterschieden eines vergleichenden Lerndrucks als Zuschreibung persönlicher Eigenschaften. Dieser Vergleich ist so eingerichtet, dass der Erfolg des einen ohne den Misserfolg des anderen nicht zu haben ist. Wenn man auf das Ziel der Bepunktung blickt, dann folgt diese Quantifizierung nur daraus, dass man festlegen will, wer alles gut und wer es weniger gut gemacht hat. Und jede Klassenarbeit kennt den Unterschied von Erfolg und Nicht-Erfolg. Das bedeutet auch: Die Benotung und die Testung kann man nicht von dem Ideal aus kritisieren, dass eigentlich alle erfolgreich sein müssten. Auf den Einwand, die Noten seien ungerecht, weil sie nicht allen zum Erfolg verhelfen, müsste man antworten: Dazu ist eine Note nicht da, denn wenn alle zum Erfolg kommen sollten, bräuchte es die Bepunktung nicht; dann wäre man nämlich wieder am Ausgangspunkt der Inhalte und würde die einzelnen Fehler verbessern.

Der Erfolgsanspruch für alle steht im Gegensatz zum Bepunktungs- oder Quantifizierungsinteresse und ist bezüglich schulischen Lernens ein Ideal. Die Quantifizierung ist eher eine Gefahr fürs Lernen, könnte man als These sagen. Denn mit der Bepunktung lernt man in Lernkonkurrenz und diese vergibt Plätze. Welche Chance besteht für das Erlangen der Plätze? Können denn alle Kinder auf Rang 1 gelangen? Wenn sechs Ränge die Bedingung sind, nein! Was passiert, wenn ich sechs Noten vergebe mit der Bewährung von sechs Schülern?

1. Rang:	A	B	C	D	E	F
2. Rang:	B	C	D	E	F	A
3. Rang:	C	D	E	F	A	B
4. Rang:	D	E	F	A	B	C
5. Rang:	E	F	A	B	C	D
6. Rang:	F	A	B	C	D	E

Die Kinder A bis F haben innerhalb dieses Mechanismus die Möglichkeit, die Plätze zu tauschen. Es kann also sein, dass es der Sohn F des Fabrikbesitzers auf Platz 6 und die Tochter A des Arbeiters auf Platz 1 schafft. Es kann aber auch umgekehrt sein. Mit Nachhilfe und Privatschulen ist ja viel zu machen. Das kann sich der Arbeiterhaushalt nicht leisten, insofern bestimmt die soziale Lage immer auch die Lernkonkurrenz. Innerhalb der Konkurrenz ist der Platz aber zunächst nicht festgelegt. Trotzdem wäre es ein Idealismus zu sagen, dass alle auf Rang 1 gelangen könnten.

In diesem System können nicht alle erfolgreich sein. Angenommen, alle würden sich anstrengen, dann kommen sie nicht alle auf Rang 1, sondern dann wird das Niveau angehoben. Die oberste Schulbehörde verhindert, dass die Lehrkräfte auf die Idee kommen, nur Einser-Noten zu vergeben. Die Erfahrung zeigt, dass die Lehrperson nicht die Freiheit hat, es so zu organisieren, dass alle Kinder das schaffen. (Vgl. den „Fall Czerny“ im Netz und die einschlägigen ministeriellen Vorschriften für den Umgang mit Noten.) Lernen ist eben Platzzuordnung oder: Beim Lernen muss man sich bewähren.

Wie zeigt sich der Unterschied von Lernen und Bewähren im Unterricht?

Beide, Frontalunterricht und reformierte Methoden, entsprechen nicht dem freien und begreifende Lernen. Der Frontalunterricht ist wahrscheinlich bestens bekannt. Nehmen wir daraus nur ein, zwei Beispiele.

Das Ritual des Aufzeigens

Sacher charakterisiert die Melde- und Aufruf-Situation folgendermaßen: „Die ungebrochene Dominanz des Frontalunterrichts in unseren Schulen bringt es mit sich, dass längst nicht immer jeder Schüler, der etwas zum Unterricht beitragen möchte, Gelegenheit erhalten kann, dies auch wirklich zu tun. In der Regel muss zunächst durch eine Meldung die Bereitschaft angezeigt werden, sich zu äußern. Und dann hat der Schüler zu warten, bis er durch einen Aufruf Sprecherlaubnis erhält... Die durch Melde- und Aufruf-Rituale geschaffene Situation hat etwas zutiefst Unnatürliches: Schüler bekommen eine Aufgabe oder werden etwas gefragt und dürfen dennoch nicht ohne weiteres zeigen, dass sie im Besitze der Lösung sind, sondern sie müssen sich zunächst einmal eine Sprechhemmung auferlegen, ein Handzeichen geben und abwarten, ob die Wahl der Lehrkraft auf sie fällt, sie infolgedessen ihre Kompetenz vor der Klassenöffentlichkeit unter Beweis stellen und die entsprechende Anerkennung für sich verbuchen dürfen.“ (Sacher 1995, 1)

Das Ritual des Aufzeigens schafft eine seltsame Form des Mitdenkens. Wenn es um die Beantwortung einer Frage geht und dann eine Schülerin oder ein Schüler „drangenommen“ wird, ist damit das Mitdenken der andern unwichtig, weil durch das Aufzeigen das Wissen mit der Anerkennung durch die Lehrperson kombiniert wird. Und erst wenn nach dem Drankommen die Antwort gesagt wird, hat das Wissen einen Wert. Sonst ist es wertlos. Deshalb ist es konsequent, dass unter Schüler/-innen Langeweile entsteht, wenn man nicht drankommt. Sie denken nicht untereinander mit, sondern versuchen bei solchen Aufrufritualen dranzukommen und sich mit der Antwort zugleich selbst darzustellen. Das Mitmachen kann man nun innerhalb des Rituals wieder neu kalkulieren. Man meldet sich z.B. in der Hoffnung, nicht drangenommen zu werden – einfach, um zu demonstrieren, dass man aktiv ist. Das ist schon auffällig, dass hier ohne Wissen so getan werden kann, als wüsste man etwas. Aber der autoritätshörige Unterricht produziert solche Taktiken, dann heißt es: Beteiligungsnote 1. So etwas gibt es übrigens in Schulen (Laborschulen etc.) nicht, in denen die Arbeitssituation aus gemeinsamem Lernen besteht.



©Foto: S. Hofschlaeger / www.pixelio.de

Die Zergliederung des Lernens im Fächerkanon

Es ist der Stunden- und Fächerabschnitt, der die Lernzeit nicht nach Themen organisiert, sondern Lernen in unnatürliche Abschnitte zerhackt. Es ist ein dem Nachvollziehen eines Inhaltes äußerer Standpunkt, die Befassung damit nach 45 Minuten zu unterbrechen. Dies hat zur Folge, dass der Verständnisprozess erschwert wird und Eltern ihren Kindern oft am Nachmittag das Verständnis der Sache vermitteln müssen. Wenn Lehrpersonen unter Klassenarbeiten schreiben, dass zu Hause noch geübt werden müsse, ist das eigentlich ein Armutszeugnis für das schulische Lernen, aber es rechnet bewusst mit der häuslichen Hilfe.

Die Quantifizierung ist der Fehler – unabhängig vom individuellen, sozialen oder curricularen Maßstab

Ob die Note eine soziale, eine curriculare oder eine individuelle Bezugsnorm nutzt – alle drei bleiben mit dem genannten Widerspruch behaftet und wollen nur die Leistungsgerechtigkeit alternativ realisieren, um am Ende der Schule die Unterschiede zu fixieren. Dies gilt auch für den neuen Maßstab der Bildungsstandards.

Deren Einführung wird wie folgt begründet: „Bildungsstandards in einem Schritt sofort als Mindeststandards zu definieren, birgt die Gefahr, einerseits Schülerinnen und Schüler massiv zu unterfordern, aber andererseits auch größere Teile der Schülerschaft durch überzoge-

nen Bildungsstandards zu überfordern. Vor diesem Hintergrund hat sich die Kultusministerkonferenz darauf verständigt, zunächst Regelstandards zu definieren. Mit den Regelstandards ist zunächst ein mittleres Anforderungsniveau definiert worden.“ (Kultusministerkonferenz 2004, 13) Bildungsstandards sind also nicht einfach die Auflistung der für notwendig gehaltenen Wissensinhalte, die man allen vermitteln will. Es handelt sich vielmehr um einen instrumentellen Umgang mit Wissensinhalten, denn die Kultusministerkonferenz möchte diese als Maßstäbe nutzen, an denen sich auch das schulische Scheitern feststellen lassen soll, wobei mit der Einführung dieser Output-Orientierung gleich die Unsicherheit artikuliert wurde, ob man nicht zu viele Schüler und Schülerinnen über- oder unterfordert. Aber: Welcher Prozentsatz soll es denn sein, der scheitert? Man merkt an der Problemstellung, dass die Schülerschaft allein unter dem Gesichtspunkt des Leistungslernens betrachtet wird.

Reformierter Unterricht führt zur Benotung hin

Nun Beispiele, die aus der Reformpädagogik stammen und die als Kritik der Frontal-Pädagogik gelten. Die Individualisierung des Lernens versteht sich als Kritik am gängigen Lernen, sie hat ihre größte Wirkung in den Eingangsstufen der Grundschule erhalten. Statt Noten gibt es Berichte, statt der Zeitvorgabe den Wochenplan mit individueller Auswahl, Gruppenarbeit statt stündlicher Themenvorgabe, Methoden der individuellen Auswahl, zusätzliche Lehrer usw. Doch auch für die reformpädagogischen Maßnahmen existiert die Gefahr und Realität des Bewertungsproblems. (Dazu eine Anmerkung: Es stimmt, dass es im reformierten Unterricht noch eine Vielzahl von weiteren Momenten gibt. Dies ändert aber nichts an den hier kritisierten Gesichtspunkten. Eine ausführlich Darstellung und Kritik des reformierten Unterrichts ist einer späteren Arbeit vorbehalten.)

Als Erstes muss man festhalten: Die reformierte Eingangsstufe ist im gesamten Bildungsweg die Ausnahme und hat auch keine Eigenständigkeit, sondern führt zum Bewertungssystem hin. Dieses Hinführen zeigt sich im Bewusstsein der Lehrpersonen als Dilemma. Sie klagen darüber, dass zwischen Fördern und Fordern, zwischen individuellem Motivieren und realistischem Beurteilen ein Widerspruch besteht. Aber allein den individuellen Gesichtspunkt festzuhalten, gilt ihnen als unrealistisch. Sie sehen Noten als die realistische Einschätzung eines Kindes an, da es darüber feststellen könne, wo es im Vergleich steht. Mit dem Übergang zur dritten Klasse – so die Lehrpersonen – müssen wir den Kindern doch sagen, wo sie stehen. Sonst lernt das Kind nicht, sich selbst realistisch zu betrachten, sich selbst richtig einzuschätzen. Darin ist eine Beschönigung der Benotung durch das Wort Realismus enthalten, denn die Noten sagen den Kindern, wo sie im Vergleich mit den anderen stehen. Sie sagen ihnen aber nicht, was sie schon wissen oder worin noch Mängel bestehen.

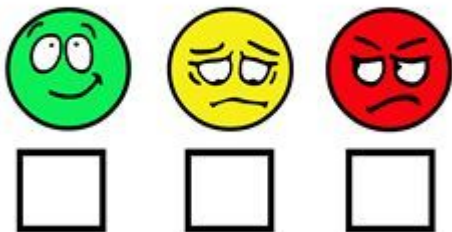
Wenn man die Gefahr sieht, dass ohne Quantifizierung die Beurteilung zu „gutmütig“ ist, dann unterstellt man, dass es einen Unterschied zwischen dem Lernen und dem Lernsoll geben muss. Woher kommt ein Lernsoll? Warum muss sich empirisches Lernen an einem Soll

messen, das nicht inhaltlich als Fortschritt bestimmt ist? Warum wird es ein Soll? Wäre es ein zukünftiges Lernsoll für einen selbst, so wäre es der Hinweis auf das noch zu erreichende Ziel. Wird das Lernsoll aber bei der aktuellen Beurteilung des Wissensstandes festgehalten, dann ist es nicht auf ein Ziel bezogen, sondern darauf, dass ein anderes Kind im Augenblick der Messung schon weiter ist. Und nur am fremden aktuellen Lernsoll wird nun der eigene Wissensstand als unzureichend definiert. Das geht nur durch den Fremdvergleich, sonst wäre es unmöglich, zu einem Lernsoll zu kommen, das den jetzigen Stand negativ bepunkteten lässt.

Auch der zeitliche Zusammenhang zwischen realistischen Rückmeldungen und der Einführung der Noten am Ende der 2. Klasse zeigt, dass sich der Wechsel von positiver Rückmeldung und realistischer Rückmeldung nicht aus dem individuellen Lernprozess ergibt, sondern aus der institutionellen Anforderung: „Realistische Botschaften gewinnen vor allem in der zweiten Klasse in Form von Fehlerrückmeldung im Zusammenhang mit der Vorbereitung auf das bevorstehende Notensystem an Gewicht.“ (Furtner-Kallmünzer u.a. 2003, 4)

Bewertung auch im reformierten Unterricht: Smileys

Wie beginnt im reformierten Unterricht die Bewertung? Furtner-Kallmünzer stellt fest: „Es zeigt sich aber auch, dass Kinder oft bei den für den Schulerfolg wichtigen schulischen Lern-



©Foto: Thomas Siepmann / www.pixelio.de

prozessen erst allmählich eigene Gütekriterien entwickeln können. Die Unterscheidung einer ‚richtig gemachten Aufgabe‘ und einer ‚fehlerhaften Aufgabe‘ bleibt zu Beginn der Schulzeit, im ungünstigen Fall auch auf längere Zeit, auf die Rückmeldung durch andere Personen angewiesen.“ (Furtner-Kallmünzer u.a. 2003, 41) Ein Beispiel: „Angelika (Schule C, 1. Klasse) erkennt ihre Schulerfolge in Lesen, Schreiben und

Mathe an den Stempeln, die sie von der Lehrerin bekommt... Ihre Fähigkeiten im Schwimmen bewertet sie dagegen anhand eines sachbezogenen, objektiven Kriteriums, nämlich daran, dass sie schon ohne Schwimmflügel schwimmen könne, während andere, obwohl sie schon acht sind, das noch nicht könnten.“ (Furtner-Kallmünzer u.a. 2003, 42)

In dem zuletzt genannten Fall beherrscht das Kind das, was es gelernt hat, es beurteilt die Fertigkeit selbst. Warum geht das nicht in Mathematik? Warum geht das Beurteilen dessen, was man gelernt hat, nicht am Inhalt selbst, warum benötigt man dazu Stempel, Lach- und Weingesichter? Was wäre die Selbstbeurteilung der Rechnung $5 \times 5 = 25$? Die Kontrollrechnung $25 : 5 = 5$. Was die Kontrolle der richtigen Übersetzung? Der Sinn der Aussage – auch die Bestätigung der Sache durch den Lehrer. Das heißt, das Wissen hat immanent selbst die Kriterien seiner Beurteilung. Es besteht im Nachvollziehen eines Urteils und seiner Prüfung – mit der

Logik der Gedanken, mit Experimenten oder Ähnlichem – im Blick auf seine Richtigkeit. Warum werden den Kindern Stempel, Smileys, Gesichter usw. gegeben? Es ist nicht so, dass die Schüler leider nur langsam ein Gütekriterium entwickeln könnten. Vielmehr führen die Stempel, Lach- und Weingesichter von vornherein in eine Sackgasse der Beurteilung. Es geht dann um das Erlernen einer moralischen Beurteilung, um eine Beurteilung, die die Sache mit einer Tugend ergänzt, die sich am Verhalten festmacht.

Die Kinder entwickeln ihre „Vorstellungen von Leistung und Leistungsdefiziten sowohl bei sich selbst als auch bei den Mitschülern über die Bekundungen der Lehrerin (des Lehrers) von Wohlgefallen und Missfallen... Da die LehrerInnen Lob und Tadel vor allem im Zusammenhang mit Lernverhalten und Sozialverhalten öffentlich vorbringen, orientiert sich auch der Leistungsbegriff der Kinder mehr an diesen Kriterien als an der Fächerleistung selbst.“ (Furtner-Kallmünzer u.a. 2003, 41) Das, was als kindgerechte Methode gilt, die ohne Quantifizierung auskommt, enthält zugleich die Ablenkung der Beurteilung von den Wissensinhalten, denn die Lehrgeste und das Zeichen stehen ja für eine Leistung und sind nicht die Leistung selbst.

Der Aufbau von Lerninteresse geht anders, nämlich darüber, dass die Kinder verstehen, was sie lernen, und sicher werden, ihr Lernen zu beurteilen. Den Kindern fällt der Unterschied von Lernniveaus auf, aber sie lernen nicht, diese zu beurteilen. Sie beurteilen nach wissensfremden Gesichtspunkten, indem sie die Wertigkeit von Stempeln und Lach- und Weingesichtern interpretieren. Ein Lach- und Weingesicht zu vergeben, enthält aber schon den Vergleich. Eine Beurteilung, bei der nur die Lehrperson weiß, nach welchen Regeln sie vergeben wird, da sie aus dem Vergleich entsteht. Ein Schüler kann das nicht vergleichen. Es ist ja gerade die Autorität der Lehrkraft, die alle Leistungen zusammenführt und nun die drei Gesichter – das lachende, das normale und das traurige Gesicht – verteilt. Insofern ist das Beurteilen durch Zeichen völlig abhängig von der Lehrperson, im Unterschied zum obigen Beispiel mit dem Schwimmen.

Die Bewertung mit Zeichen ist übrigens in der Wissenschaft nicht unwidersprochen geblieben: Es „müssen schließlich auch die in der Unterrichtspraxis der ersten Schuljahre verbreiteten nonverbalen Rückmeldungen für geleistete Arbeiten in Form von Sternchen, Stempeln und Lachgesichtern kritisch betrachtet werden. Sie sind in ihrem vereinfachten Symbolgehalt geeignet, dem Kind seinen relativen Leistungsstand nach den alterstypischen Beurteilungskategorien ‚gut‘ und ‚schlecht‘ zu vermitteln (vgl. Valtin 2002, 18) und bilden somit eine Art Ersatz für die (besonders in der ersten Klasse) bewusst vermiedene Notengebung mit ihren möglichen Folgen des Konkurrenzdenkens.“ (Furtner-Kallmünzer u.a. 2003, 17)

Zeit als Kriterium des Könnens

Im Lauf der ersten beiden Schuljahre führen die Erfahrungen der Kinder zunehmend zu einem Leistungskriterium, bei dem die für eine Arbeit benötigte Zeit zum entscheidenden Parameter wird. Das Problem des „Nicht-Fertig-Werdens“ wird in der Wahrnehmung der Kinder nicht nur durch entsprechende Rückmeldungen der Lehrkraft (u.a. in Zeugnisbemerkungen) betont, sondern auch durch Reaktionen der Mitschüler/-innen in Wartesituationen. Dazu ein Beispiel: „Schulklassen stellen eine Form von Öffentlichkeit dar. Ihre Mitglieder stehen auf den Verlauf des Schultages gesehen immer wieder unter wechselseitiger Beobachtung. Die Schulklasse ist eine Bühne. Situation des Wartens auf einzelne Schüler als öffentliche Bloßstellung: Ein Junge findet die richtige Seite im Buch nicht, die Lehrerin und andere Kinder korrigieren ihn, weisen ihn auf die richtige Seite hin. Der Junge wird zunehmend verwirrt und beschämt, die Lehrerin und die anderen Kinder warten ungeduldig („Dirk ist immer noch nicht so weit“).“ (Furtner-Kallmünzer u.a. 2003, 28) Auch der 45-Minutentakt und der damit verbundene Zeitdruck, ein bestimmtes Pensum zu schaffen, sind dem Lernen gegenüber völlig äußerlich.

Manche Schulararten heben ihn wenigstens auf, denn diese Erfahrung des „Zu-langsam-Seins“ kann bis zu Lernblockaden führen. Ein Beispiel aus einer Therapie: Es gibt einen Stolperlesetest mit 50 Sätzen, in denen man in jedem Satz ein sinnentstellendes Wort erkennen muss. Nun behauptete ein Kind, dass es nicht lesen könne, weil es nur 15 Sätze geschafft habe, statt 30-40 wie seine Mitschüler. Aber es hat alle richtig gelesen. Es konnte also richtig lesen. Für das Kind jedoch erschien das als Unvermögen, da andere schneller lesen konnten. So machte es sich eine falsche Vorstellung und blockierte sein eigenes Üben, da dies ja nur langsam gehe und nicht zum schnellen Lesen führe.



©Foto: Viktor Mildenberger / www.pixelio.de

Wissensbeurteilung oder Lehrerautorität

Kinder hätten ab Beginn der Schule ein Bedürfnis nach Anerkennung durch die Lehrperson, heißt es. „Das von uns beobachtete, ausgeprägte Bedürfnis der Kinder nach persönlicher Anerkennung und Zuwendung durch die Lehrkraft und deren uneingeschränkte Sachautorität

führen dazu, dass sie ihre Vorstellungen von Leistung und Leistungsdefiziten sowohl bei sich selbst als auch bei den Mitschülern über die Bekundungen der Lehrerin (des Lehrers) von Wohlgefallen und Missfallen entwickeln. Da die LehrerInnen Lob und Tadel vor allem im Zusammenhang mit Lernverhalten und Sozialverhalten öffentlich vorbringen, orientiert sich auch der Leistungsbegriff der Kinder mehr an diesen Kriterien als an der Fächerleistung selbst.“(Furtner-Kallmünzer u.a., 2003, 41) Das ist nicht etwas, das die Kinder machen, weil sie persönlich so sind. Das machen sie, weil sie mit Stempeln, mit Lach- und Weingesichtern, mit Aufrufritualen usw. behandelt werden, ihnen so das Wissen beigebracht wird und sie abhängig gemacht werden von der Beurteilung der Lehrerautorität. Sie lernen erst mit der Zeit, wie sie ihren Lernprozess auch selbst einschätzen können. Die Lehrperson kann schon eine inhaltliche Stütze sein, auch bei der Beurteilung in der Sache, wo eine Kontrollrechnung, ein Kontrollgedanke zur Prüfung nicht vorliegt usw. Aber in all diesen Fällen wäre kein Stempel nötig.

Die Kritik der Empiriker: Noten sind subjektiv, nicht objektiv – oder: Gibt es eine objektive Bewertung?

Eine andere Kritik zielt nicht auf die Individualisierung des Lernens, sondern sieht als Hauptproblem, dass die Bewertung durch die Lehrpersonen subjektiv statt objektiv ist. Dagegen sei eine empirisch-statistisch objektive Bewertung nötig, die durch Tests ermöglicht werde. Die Quantifizierung wird nicht als Widerspruch zur Qualität des Wissens gesehen, sondern die Idee einer objektiven Festlegung der Punkte ohne Einfluss der Person, die die Punkte vergibt, bekräftigt. Es ist eine Verfahrenskritik an der Notengebung, aber keine an den Noten und ihrem Widerspruch selbst. Dafür gelten dann Tests, die eine viel größere Anzahl von Testpersonen einbeziehen, als die Alternative gegenüber den nur in einer Klassengröße abgehaltenen Prüfungen. Die Masse macht es. Aber was wird denn mit der Masse gemacht?

Die Stufen des Wissens oder der Schwierigkeitsgrad

Diagnostiker kennen den Unterschied von Selektionsdiagnose und Förderdiagnose. Bei der Förderdiagnose untersucht man den Lernstand, den ein Kind erreicht hat, um die nächsten Schritte der Förderung zu bestimmen. Es ist die Feststellung des erreichten Lernstandes in einer Stufenabfolge von Lernschritten. Diese Diagnostik kommt ohne die Prozentmessung aus, weil für die Klärung der nächsten Förderschritte die quantitative Seite unwichtig ist. In der empirischen Erziehungswissenschaft ist dieser Fördergesichtspunkt dem quantitativen untergeordnet. Es soll erst über den quantitativen Vergleich mit einem Test eine objektive Aussage über den Wissensstand eines Kindes möglich werden.

Im Unterschied zum Material einer Förderdiagnose, das die Lernstufe feststellt und an dieser Stelle das Kind sozusagen für das Lernen abholt, kennt die andere Testform einen Schwierigkeitsgrad, an dem die Kinder nach guten oder schlechten Lernfähigkeiten unterschieden

werden. Was das bedeutet, kann man sich an der Testkonstruktion klar machen. Was ist ein Schwierigkeitsgrad? Wenn man einen Test, z.B. einen Lesetest, konstruiert und für diesen Lesetest einfache Wörter wählt und dann Kinder den Test lesen lässt mit dem Ergebnis, dass sie fast alles lesen können, dann hält der Testentwickler das für einen schlechten Test. Er messe ja nichts, obwohl doch gerade festgestellt wurde, dass Kinder einfache Wörter lesen können. Der Test, bei dem alles gelöst wird, hat keinen Schwierigkeitsgrad. Er wird zu 100 Prozent gelöst. Der Grad der Schwierigkeit muss aber „schlechter“ sein. Es dürfen z.B. nur 70 Prozent oder weniger eine Aufgabe lösen, damit diese in den Test aufgenommen wird. Das Mittel für die Auswahl der Wörter und die Herstellung von Schwierigkeit ist dann wieder die Zeit. Die Kinder werden im Test z.T. überfordert und unter Zeitdruck gesetzt. Also ist der Schwierigkeitsgrad, der in der Testkonstruktion enthalten ist, die Subjektivität des Testkonstruktors, aber nicht die objektive Beurteilung des Wissensstandes eines Kindes. Es ist eine Überforderung in der Testkonstruktion enthalten, um gute von weniger guten Schülern zu unterscheiden. Der Schwierigkeitsgrad ist also ein Vergleichsmaßstab zwischen den Kindern an einem Lernsoll gemessen und nicht deren individuelle Lernstandsbeurteilung.



©Foto: Rike / www.pixelio.de

Die Konstruktion eines Testitems – nicht die Aussage, sondern die Trennschärfe ist wichtig

Sind Tests objektiv? Wenn man überlegt, wie Tests entwickelt werden, stellt man fest, dass Tests aus dem Zweck der Sortierung entstanden sind. Man kann die Objektivität der Testaussagen an der Testkonstruktion widerlegen. Es stimmt nicht, dass mit den Tests erfasst würde, was einer

„objektiv“ weiß und wie man ihm im weiteren Lernen helfen kann. Dafür müsste man von der Quantifizierung des Tests absehen! Die Testkonstruktion aber misst jede einzelne Aufgabe unter dem Gesichtspunkt, wie sie gute und schlechte Schüler unterscheiden kann.

Wie werden Aufgaben/Items festgelegt? Da der Test zwischen guten und schlechten Schülern unterscheiden soll, halbiert man die Normgruppe in zwei Teile, den besseren und schlechteren. Und nun wird auf diese beiden Teile bezogen jede einzelne Aufgabe geprüft, ob sie eindeutig zwischen den beiden Gruppen trennt. Wenn also ein Item häufiger in der guten Gruppe gelöst wurde, was sich als ein Trennschärfekoeffizient berechnen lässt, dann ist es ein gutes Item. Angenommen aber, ein Item wird in einem Test von den Schülern, die

die übrigen Aufgaben gut gelöst haben, schlecht gelöst und von den Kindern, die im Gesamttest schlecht waren, gut gelöst, dann wird dieses Item aus dem Test herausgenommen. Dann wird nämlich gesagt, dass der gesamte Test, der zwischen guten und schlechten effektiv unterscheiden soll, dieses Ziel nicht mit dem bestimmten Item erreicht. Findet man einen „Ausreißer“, der mehrheitlich von den schlechten Schülern gelöst wird, so gilt das als Widerspruch zum Sortierungsgesichtspunkt. Die Behauptung, dass gerade diese ausgewählten Items das Wissen eines Schülers am besten prüfen, ist Ergebnis eines Sortierungsziels und nicht eine inhaltliche Überlegung der durch den Inhalt eines Faches vorgegebenen Lernstufen.

Objektivität oder Verfahrensobjektivität?

Was ist objektiv an einem Test oder was ist es, das die Aussage eines Tests objektiv macht im Unterschied zu einer Note, denn für diese tritt er ja als Alternative auf? Die empirische Erziehungswissenschaft sieht diese in der Verfahrensobjektivität. Was ist Verfahrensobjektivität? Die Verfahrensobjektivität bedeutet, dass die Testbedingungen gleich sind, wo immer der Test durchgeführt wird, und dass die Testperson (z.B. die Lehrperson) nicht wie ein Lehrer oder eine Lehrerin subjektiv spricht, sondern genau das sagt, was in der Anleitung steht. Am besten wäre das Vorsprechen von einer CD, um persönliche Wirkungen auszuschließen. Der Testleiter darf nicht sagen: „Guten Morgen, wie geht es euch, wir machen heute mal was anderes, wir schauen, was ihr mit den folgenden Testaufgaben erreicht...“ Das würde seine Verfahrensobjektivität verfälschen, neben den in eine Note eingehenden subjektiven Vorlieben und Vorurteilen über seine Schüler/-innen. Inwiefern soll aber die Aussage über einen Lernschritt – die Lösung der Items –, wenn ich diese in einer vorgegebenen Verfahrenssituation mache, eine Aussage über den objektiven Wissensstand des Kindes sein? Was würde das ändern, wenn man in einer anderen Situation dieselben Aufgaben löst?

Die Verfahrensobjektivität ist eine experimentelle Scheinobjektivität, denn zu wissen, ob ein Kind etwas verstanden hat, ist eine Sache, die am Inhalt liegt, zu dem sich das Verfahren, die Situation nur als eine Bedingung verhält. Sie darf nicht eine Ablenkung sein, sie muss so sein, dass das Kind sich auf die Beantwortung einlassen kann usw. Dies wäre aber in vielen Situationen machbar, und es ist eine nicht belegbare Behauptung, dass dies am besten in der unnatürlichen Testsituation geschieht. Außerdem kennen Eltern den Unterschied, dass ihr Kind die Vokabeln zu Hause beherrschte und dann in der Testsituation nicht, weil diese mit Stressreaktionen verbunden ist.

Korrelation oder Gründe?

Die Statistiker sagen selbst, dass sie keine Gründe angeben können und dass man ihre Urteile, die sie als Korrelationen ermitteln, damit nicht verwechseln dürfe. Das gemeinsame häufige Auftreten von zwei Phänomenen ist eben kein Grund, z.B. die Anzahl der Störche nicht ausschlaggebend für die Zahl der Geburten in einem Dorf, wie der berühmte Kalauer der

Daher sollte man von solchen empirischen Untersuchungen nicht die Erklärung erwarten, was denn die Objektivität des schulischen Lernens ist und welche Ziele und Zwecke mit welchen Mitteln in dieser Institution verwirklicht werden. Die Tests beurteilen nicht schulisches Lernen, sondern mischen sich selbst in die Schule ein, sie behaupten von sich, dass sie die Bewertung objektiver anbieten könnten. Der Unterschied zur Note ist, dass sie dabei die schülerbezogenen Vorlieben oder Vorurteile der Lehrperson auf die Durchschnittsrechnung reduzieren. Damit sind sie aber in dem gleichen Dilemma wie die Note: Auch sie vollziehen die Abstraktion vom Inhalt für den Vergleich und die Sortierung.

Wissen und Lernfortschritte oder Prognose?

Die Empiriker sagen, der Inhalt, den sie feststellen wollen, soll einem Ziel dienen: Er soll eine Prognose ermöglichen, eine Einschätzung, ob ein Kind für die und die Anforderungen vorbereitet ist, ob die Anforderungen nicht eine zu große Belastung werden usw. (Vgl. die Schullaufbahnentscheidungen) Die Frage heißt: Was kann man einem Kind zutrauen? Das Kind wird dabei in seine Wirklichkeit und seine Möglichkeit verdoppelt. Es hat z.B. einen Prozentrang von 25 und da ist es doch problematisch, es aufs Gymnasium zu schicken. Oder es hat einen hohen IQ und dann ist viel möglich. Die Tests werden also benutzt, nicht um den Stand zu analysieren, sondern um am Wissensstand einen Vergleich vorzunehmen, um eine Prognose zu fällen.

Prognosen über die eigene Entwicklung sind eine seltsame Stellung zum individuellen Willen und Interesse. Die Prognose setzt voraus, dass man in seiner Entwicklung von allen Seiten Anforderungen unterworfen ist, die man meistern muss und prognostisch auch meistern kann, bei denen man aber auch scheitern kann. Davon zu unterscheiden ist, was man sich als Ziel und Zweck vornimmt – z.B. ein bestimmtes Wissensgebiet zu verstehen - und wofür man die Bedingungen einrichtet, um es zu erreichen. Dafür benötigt man keine Prognose, die eintreten kann oder auch nicht, sondern eine Hilfe für die Kinder, die sich die Vermittlung des Wissens der Gesellschaft zum Zweck macht und für dessen Realisierung alle nötigen Mittel bereitstellt – und nicht überall wegen des Sparens die Bedingungen verschärft. Aber vielleicht kommt es in der heutigen Gesellschaft auf eine ganz bestimmte Form von Wissen an, das einen nicht zu einem selbstbestimmten gesellschaftlichen Individuum macht, sondern zu einer abhängigen Größe von Bedingungen, die andere beherrschen. Dass man nach der Schule für die 10 bis 13-jährige Schulzeit ein Abschlusszertifikat erhält, mit dem man sich auf dem Arbeitsmarkt bewerben muss, dokumentiert eine merkwürdige Form, wie man mit seinem eigenen Wissen umzugehen hat.

Von der Schule zum Arbeitsplatz

Mit der Methode des Leistungslernens stellt das dreigliedrige Schulsystem eine sehr stabile Verteilung der Schulabschlüsse jedes Jahrgangs her.

Absolventen in 1000 ohne/mit Hauptschul-, Realschulabschluss und Fach/Hochschulreife

	2002	2005	2006
Ohne HS	85	78	76
Mit HS	239	238	237
Mit RS	377	399	398
Mit FHS/HS	235	244	258

(Statistisches Jahrbuch, 2008)

Diese Aufteilung kann nicht aus dem individuellen Lernprozess von Kindern entstehen, dann gäbe es eine viel größere Ausdifferenzierung von Wissensstufen und erreichtem Wissen. Eine solche feste Dreiteilung basiert auf einem politischen Beschluss, so viele Grund- und Gemeinschaftsschulen, Gymnasien und Universitäten zu bauen usw. und mit den Benotungs-Methoden, die oben besprochen wurden, die Aufteilung in die Dreigliedrigkeit herzustellen. Dass dies ein politischer Beschluss ist, das sieht man auch an anderen Schulsystemen: Norwegen und Finnland haben andere institutionalisierte Wege. Auch diese Nationen kennen die Noten, nur stellen sie diese mehr ans Ende der Schullaufbahn. Es gibt dort z.B. Aufnahmeprüfungen für die Universität. Mit den verschiedenen Abschlüssen sind dann die Wege für die Berufsausbildung, das Studium und die Konkurrenz um die Berufe vorgegeben.

Am Beispiel der europäischen Bildungsziele soll die Bedeutung der politischen Beschlusslage verdeutlicht werden: Am 17. Juni 2010 hat sich die EU auf ihre neue Wachstumsstrategie „Europa 2020“ geeinigt. Sie enthält fünf Kernziele, die alle Mitgliedstaaten in den nächsten zehn Jahren erreichen sollen und die als entscheidend für die Wirtschaftsentwicklung der EU gelten. Dabei geht es um eine Beschäftigungsquote, um die Ausgaben für Forschung und Entwicklung, für erneuerbare Energien und Umweltschutz, um Bildungsziele und um Vorgaben für die Armutsbekämpfung. Was die Bildungsziele betrifft, soll die Zahl der Schulabrecher in den nächsten zehn Jahren auf weniger als zehn Prozent gesenkt und die der Universitätsabsolventen (plus vergleichbare Abschlüsse) pro Jahrgang auf 40 Prozent erhöht werden. Diese Zielsetzung steht aber unter nationalem Vorbehalt, da in Deutschland solche Entscheidungen die Länderkompetenz berühren. (Zitiert nach: Erwachsenenbildung, 3/10, 139)

Mit dem Abschlusszeugnis zur Konkurrenz um den Ausbildungs- und Arbeitsplatz

Kriterium und Grund der Einstellung ist die Geldkalkulation des Betriebs. Das „impliziert die Tatsache, dass Ausbildung im dualen System wesentlich von den Betrieben getragen wird, dass Betriebe auch den Ausbildungszugang kontrollieren, indem sie die Auszubildenden auswählen (und mit diesen privatrechtliche Ausbildungsverträge abschließen). Der Zu-

gang zum dualen System hat also nicht nur einen marktvermittelnden Charakter, sondern er wird stark durch Selektionspraktiken der Betriebe bzw. der betrieblichen 'gatekeeper' bestimmt.“ (Konietzka 2007, 278)

Dass der Arbeitsmarkt keine Vermittlung wechselseitiger Interessen ist, sondern die Methode der Auswahl/Selektion von Arbeitskräften allein nach den Betriebskalkulationen, zeigt sich auch an dem, was ein Schüler oder eine Schülerin mit dem Abschlusszeugnis hat. Jetzt hat man ein Abschlusszeugnis und man steht vor dem Problem, dass die Ausbildungsplätze nicht in ausreichender Anzahl vorhanden sind. Was passiert ist eine Desillusionierung. Die Jugendlichen stellen fest, dass mit ihnen widersprüchlich umgegangen wird. Auf der einen Seite verlangt der Staat in Form des Ausbildungssystems, dass sie sich Mühe geben und einen Abschluss machen. Dann haben sie das Abschlusszeugnis und kommen damit auf den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt, und hier erfahren sie, dass das Zertifikat sie überqualifiziert oder dass es für nicht gebrauchte Qualifikationen steht, denn sie finden keine Ausbildungsstelle oder keinen Arbeitsplatz. Sie erleben den Widerspruch, dass sie sich auf der einen Seite in der Schule Mühe geben und auf der anderen Seite der Arbeitsmarkt dieses Zertifikat einer erneuten Prüfung unterzieht. Dabei ist das Maß nun die Prüfung der Fertigkeiten für die Arbeitsanforderungen. Und die Arbeit löst sich nicht in die Qualität des Wissens und der Fertigkeiten auf, sondern zugleich in das Messen an der Benutzung dieser subjektiven Fähigkeiten für einen rentablen Arbeitsplatz.

Bildung ist also nicht das bestimmende Kriterium für das Ausgewähltwerden, sondern es entscheidet die Frage, ob sie für eine Rentabilitätsrechnung eingesetzt werden kann. Weil die Bildungspolitik und die Arbeitsmarktpolitik die Jugendlichen in diesen Widerspruch hineinbringen – den haben die Jugendlichen sich nicht selbst ausgesucht –, kommt er schon in den Abschlussklassen zur Geltung (vgl. Huiskens 2007). Da lohnt es sich, noch einmal der Frage nachzugehen, was es mit dem Wissen, das man sich mit dem Abschlusszeugnis angeeignet hat, auf sich hat.

Arbeitsmarkt und Wissen: der Berufswunsch

Was für ein Wissen haben die Jugendlichen, wenn sie ein Abschlusszeugnis erhalten? Eigentlich müsste man sagen: Jetzt haben sie etwas gelernt und können dieses Wissen praktisch umsetzen. Doch man stellt fest, dass das, was sie gelernt haben und was im Notendurchschnitt des Zeugnisses zusammengefasst wird, nur ein abstraktes – von den Möglichkeiten der Realisierung getrenntes – Wissen ist, das die Betreffenden selber aus eigenem Interesse nicht anwenden können. Ihnen fehlen die Mittel dazu. Ihr Schülerwissen ist abhängiges „Funktionswissen“ (Huiskens) und kein individuelles Handlungswissen. Ein vereinfachtes Beispiel: Wenn ich einen Segelflieger haben möchte, dann besorge ich mir die Mittel und bastle das Ding. Der Segelflieger wird gebaut, denn darauf geht mein Interesse, das ich durch die Herstellung zufriedenstelle.



©Foto: Adolf Riess / www.pixelio.de

Was ist mit dem Wissen, mit dem die Ausgebildeten gesellschaftlich tätig werden wollen? Sie sollen doch nützlich werden für die Gesellschaft, ihre Fähigkeiten in die Arbeitswelt einbringen. Dieses Wissen existiert aber nur abstrakt als Fähigkeit an ihnen. Sie haben Wissen erworben, das sie nicht selbst anwenden können. Ihr Wissen be-

stimmt nicht die Bedingungen seiner Betätigung, sie können ihre eigene Anwendung nicht kontrollieren. Also haben sie nur Fähigkeiten, die sie am Arbeitsmarkt für die Benutzung durch einen Anderen anbieten müssen. Das ist bemerkenswert, jetzt muss man das Verhältnis von Wissen zu seinem Interesse verändern. Es muss sozusagen interesseloses Wissen sein. Man muss sein Interesse während der Schulzeit in einen Wunsch verwandeln, dessen Praktisch-Werden nicht in der Hand des Einzelnen liegt. Es ist Funktionswissen, das abhängig ist von den Mitteln, die in Form von technischer Organisation und eingesetzten Produktionsmitteln Besitzern von Arbeitsplätzen gehören. Das Wissen, das man in einem Abschlusszeugnis dokumentiert bekommt, macht einen handlungsunfähig bezogen auf die Interessen, die man hat; es macht einen nur zu einem Besitzer einer Fähigkeit, die es an einer bestimmten Stelle anzubieten gilt, nämlich auf dem Arbeitsmarkt. Diese Verwandlung von Interesse in einen Wunsch, wird auch als Realitätsbewusstsein ausgegeben.

Es ist gar nicht so, dass diese Gesellschaft, in der wir leben, sich über jeden neuen Jahrgang von Schulabsolventen freut, weil diese sich nun besser als die Eltern auskennen in den Techniken des Lesens und Schreibens, in ein, zwei Fremdsprachen, um sich in Europa zu verständigen, in den Gesetzen der Naturbereiche Physik, Chemie und Biologie und den neuesten technologischen Konsequenzen, in den Ergebnissen der Medizin oder Lebensmittelanalyse und ihrer Anwendung für ein gesundes Leben, in den Untersuchungen zur Überwindung gesellschaftlicher Vorurteile im Zusammenleben der Menschen usw. Nein, mit dem Arbeitsmarkt wird das schon vorher sehr eingeschränkte Wissen für die Mehrheit der Schülerschaft vereinseitigt auf eine besondere Arbeitsfähigkeit, bei der die Arbeitstugenden als das Erwartungsschema der Betriebe hervorgehoben werden (s.u.). Allein der nachwachsenden Elite wird mit ihren antizipierten Funktionen ein anderes, „höheres“ Wissen vermittelt. Die Mehr-

heit muss sich in einem Arbeiter- und Angestelltendasein einrichten. Die Gleichheit der Chancen der Schule führt notwendig zu den Ungleichheiten der Resultate bei den Einzelnen.

Arbeitsfähigkeit: verantwortungsvoll Anstrengung aushalten

Das Abschlusszeugnis bescheinigt die Arbeitsfähigkeit, aber die Anwendung der Arbeitsfähigkeit liegt nicht in der eigenen Hand. Hier macht sich ein Widerspruch gesellschaftlicher Arbeit bemerkbar. Die Anwendung bestimmen nicht die Besitzer dieser Fähigkeiten, sondern die, die die Wissensträger nach Rentabilitäts Gesichtspunkten für Arbeitsplätze benötigen. Was zur Arbeitsfähigkeit gehört, dazu nun einige Stellen aus der Broschüre „Was die Wirtschaft von der Jugend erwartet“ der IHK-NRW (o.J.). Hier werden Arbeitstugenden als wichtige Erwartungen der Betriebe formuliert.

Zuverlässigkeit: „Man muss sich darauf verlassen können, dass die Jugendlichen die ihnen übertragenen Aufgaben ihrer Leistungsfähigkeit entsprechend wahrnehmen – auch unter widrigen Umständen und ohne ständige Überwachung oder Kontrolle.“ Wie wird da über die Tätigkeit nachgedacht? Anscheinend haben die Ausführenden keinen Einfluss auf die widrigen Umstände, sollen sie vielmehr aushalten. Warum können die Tätigen nicht die widrigen Umstände abmildern oder abschaffen? Weil die Intensität, der Zeitdruck, die Monotonie usw. für die Rentabilität wichtig sind. Von der Jugend wird das Aushalten verlangt, noch nicht einmal die Rücksichtnahme auf deren Interessen wird angedeutet.

Ausdauer, Durchhaltevermögen, Belastbarkeit: „Im Berufsleben kann nicht immer alles glatt gehen. Aber auch Belastungen und Enttäuschungen muss man aushalten können. Nicht zuletzt stärkt dies das Selbstbewusstsein. In Elternhaus und Schule sollten die Jugendlichen gelernt haben, nicht gleich aufzugeben, wenn sich der gewünschte Erfolg nicht sofort oder vielleicht gar nicht einstellt.“ Wie wird da über Wissen und Wollen nachgedacht? Dass nicht immer alles glatt gehen kann, wird schon stimmen. Aber was fordert der Moralkodex? Aushalten der Belastungen und Enttäuschungen! Und das soll dem Selbstbewusstsein dienen. Dass das Selbstbewusstsein funktional gesehen wird, sollte zudem auffallen. Ein Bewusstsein über die eigene Lage und ein Wissen über die Abhängigkeiten wäre wohl disfunktional. Man soll das Durchhaltevermögen auch dann noch aufrecht erhalten, wenn sich der Erfolg gar nicht einstellt. Hier wird also eine Haltung verlangt, die gar nicht nach den eigenen Interessen und Kalkulationen fragt, die allein die Berechnung der Gegenseite, der Wirtschaft, als gültig behauptet.

Sorgfalt, Gewissenhaftigkeit: „Die Aufgaben und Tätigkeiten im Unternehmen erfordern Genauigkeit und Ernsthaftigkeit. Durch Flüchtigkeit kann großer Schaden entstehen. Wer dagegen mit Disziplin und Ordnungssinn pünktlich an die Arbeit geht, der ist gerüstet und braucht sich keine Sorgen zu machen.“ Wer sich also alle Arbeitstugenden zueigen macht,

der braucht sich keine Sorgen zu machen? So als hielte die Wirtschaft ihre schützende Hand über ihre Abhängigen. Und warum entlässt sie dann ihre Arbeitnehmer? Weil sie diese eben nicht wegen der Arbeitstugenden so schätzt, sondern weil die Aufwand-Ertrags-Rechnung aufgehen muss. Und diese kennt Einstellungen und Entlassungen – alles zu seiner Zeit.

Das Dumme dabei ist, dass ein Ausgebildeter, um seine Bedürfnisse überhaupt befriedigen zu können, sich notwendigerweise verkaufen muss, dass er einen Arbeitsplatzbesitzer benötigt, dessen Entscheidung nicht in gesellschaftlicher Absprache stattfindet, sondern in der Konkurrenz der Privatbesitzer um Marktanteile mittels Preisen, nach denen entschieden wird, ob man Wissen nutzen will – nämlich dann, wenn die betreffende Person als rentabel eingesetzte Arbeitskraft in Frage kommt.

Trotz Arbeitsfähigkeit fehlt der Arbeitsplatz – die private Form gesellschaftlicher Arbeitsteilung

Was macht der Zertifikatsinhaber, wenn er sich nicht verkaufen kann? Man hat ein Zertifikat, um damit auf dem Markt aufzutreten. Was tun bei Unverkäuflichkeit? Man kann dann eben nicht sein Zertifikat als Ladenhüter ins Regal legen, sich sagen, dass diese Ware im Augenblick schlecht geht, und andere Wege zur Entwicklung und Befriedigung der Bedürfnisse einschlagen. (So etwas existiert nur noch in den Nischen landwirtschaftlicher Selbstversorgung - vorausgesetzt, die Landkommune besitzt den Boden, sonst muss für die Pacht schon wieder Geld verdient werden.) Die gesamten Mittel, um sich als Subjekt zu betätigen, sind in der Hand von anderen, von Privateigentümern, großen Gesellschaften usw. Mit dem Zertifikat hat man kein Mittel in der Hand, von sich aus zu handeln und die vorhandene gesellschaftliche Tätigkeit um seine eigene zu ergänzen, sich sozusagen in die gesellschaftliche Arbeit zu integrieren, weil man etwas gelernt und Fähigkeiten entwickelt hat. Und das Zertifikat kann man auch nicht als teure Ware verkaufen, in der die Leistung von zehn Jahren Lebenszeit steckt, so wie ein teures Gemälde. Das Zertifikat bescheinigt einem nur, dass man eine menschliche Ware mit Arbeitsfähigkeit ist. Man ist sozusagen die subjektive Seite eines Arbeitsprozesses, dem die objektiven Bedingungen – Materialien, Maschinen und andere Produktionsmittel – als nicht beeinflussbare Mittel gegenüberstehen, die aber nötig sind, damit die subjektive Seite sich überhaupt betätigen kann.

Es liegt also eine Paradoxie dieser Arbeitsteilung vor: Das Wissen und die Fertigkeiten sind kein Mittel, um mit seiner Tätigkeit die gesellschaftliche Arbeit zu erweitern, an ihr teilzunehmen, sondern sie machen einen abhängig von der Privatentscheidung anderer, die die objektiven Mittel besitzen, wobei das Wissen nicht das Kriterium für die Teilhabe an der gesellschaftlichen Arbeit ist. Die ganzen Potenzen, die individuell da sind, können nicht im Zusammenspiel derer, die arbeiten, in der Produktion betätigt werden, sondern die gesellschaftliche Arbeit existiert als Privatproduktion und der gesellschaftliche Zusammenhang existiert davon getrennt als Waren- und Geldzusammenhang auf dem Markt, wo sich die Individuen nur als Warenverkäufer gegenüberstehen. Auf dem Markt aber gibt es keine Sicher-

heit, dass die als Waren mit einem Preis versehenen Produkte verkauft werden. Es wird ja in der Privatproduktion gerade nicht zusammengearbeitet und gemeinsam überlegt, was nötig wäre, sondern jeder Produzent konkurriert gegen den anderen, so dass sich erst beim Verkaufen herausstellt, ob die Ware auch wirklich einen gesellschaftlichen Nutzen hat. Und genau dies trifft nun auch auf die Ausgebildeten zu, die mit ihren Zertifikaten nur Arbeitsfähigkeit auf einem besonderen Markt, dem Arbeitsmarkt, anbieten können. Die Kalkulationen der Privatproduktion aber sind Rentabilitätsüberlegungen, so dass ein bestimmter Anteil der ausgebildeten Jugend die lebendige Ware nicht verkauft bekommt. Und das merken Jugendliche schnell bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz.

Kann Bildung Arbeitslosigkeit verhindern?

Von der DGB-Jugend (<http://www2.dgb-jugend.de>) gibt es die Warnung an die Betriebe, dass sie sich ins eigene Fleisch schneiden, wenn sie nicht genügend Ausbildungsplätze anbieten würden: „Für die Arbeitgeber könnte sich die mangelnde Bereitschaft, für ein ausreichendes Ausbildungsplatzangebot zu sorgen, schon bald als Bumerang erweisen. Spätestens wenn die derzeitige Krise vorüber ist, werden die Klagen über fehlende Fachkräfte unüberhörbar laut werden. Daher ist es nun dringend notwendig, für konjunkturunabhängige Ausbildungschancen junger Menschen zu sorgen.“ Bezahlt werden soll das durch eine Ausbildungsabgabe aller Betriebe.

Aber, so muss man sofort fragen, was kommt nach der konjunkturunabhängigen Ausbildung? Der konjunkturunabhängige Arbeitsplatz? Wohl kaum. Wenn ich den Arbeitsplatz von der Konjunktur abhängig mache, dann mache ich auch die Ausbildung von dieser abhängig. Dann ist es auf jeden Fall zu kurz gedacht, mit der Ausbildung das Ideal eines sicheren Arbeitsplatzes erreichen zu wollen.


Ausblick

Was in der Schule passiert, ist also Folge der Funktionalisierung von Wissen und Lernen für Anforderungen, die außerhalb der Schule fertig vorliegen. Die ganze Quantifizierung des Lernprozesses führt dazu, dass am Ende eine Sortierung erreicht ist. Erst wenn man dies durchschaut und nicht die immanente Kritik einer gerechten oder objektiven Note mitmacht, wird man in Zukunft eine Chance haben, Wissen und Interesse

wieder zusammenzubringen. Auch könnten die Lehrkräfte erkennen, dass sie selbst in diesem Dilemma stecken, sie sind ja selbst unter Zeitdruck gesetzt. Die eigenen Schwierigkeiten



©Foto: S. Hofschlaeger / www.pixelio.de

und Widersprüche des Lehrerberufs sind die andere Seite der Schwierigkeiten und Widersprüche des Schüler-„Berufs“. Wenn beide erkennen, dass dies die gleiche Ursache hat, dann gäbe es etwas, was alle Betroffenen gegenüber dem System des Leistungslernens eint. Kritische Pädagogik kann zur Aufklärung, zum Ausgang aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit beitragen. Nur mit Wissen können sich die Beteiligten erklären, warum Lernen zu Leistungslernen, Wissensaneignung zur Hierarchisierung, Ausgebildetsein zur Ware Mensch („Humankapital“) und gesellschaftliche Tätigkeit zur vereinseitigten Arbeitsleistung führt – also zu Resultaten, deren Nutzen in der Dienstbarkeit für die Rentabilitätsrechnung von Unternehmen oder für einem sparsamen staatlichen Haushalt liegt. 

Benutzte und zitierte Literatur

Bartnitzky, H., Was heißt hier leisten?, in: Horst Bartnitzky (Hg.), Beiträge zum pädagogischen Leistungsbegriff, Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 119, S. 6 – 17, Frankfurt 2005

Deutscher Lehrerverband, Presseerklärung, Bonn, 12.06.2006, <http://bildungsklick.de/pm/50881/lehrstellenmisere-ist-ein-skandal-erster-ordnung>

Beutel/Hinz, Schulanfang im Wandel - Selbstkonzepte der Kinder als pädagogische Aufgabe, Berlin 2008

Butterwegge, Ch., Die ideologische Entsorgung der (Kinder-)Armut, in Praxis Politische Bildung 4/2007, S. 283 - 285

Expertenkommission Anwalt des Kindes, Empfehlung 11, 2011, vgl. www.anwalt-des-kindes.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/anwalt-des-kindes.bildung-rp.de/empfehlungen/empf11.pdf

Faber, G., Rechtschreibängstliche Besorgtheits- und Aufgeregtheitskognitionen: Empirische Untersuchungsergebnisse zu ihrer Bedeutung für Selbstwertgefühl und die Schulunlust rechtschreibschwacher Grundschul Kinder, in: Sonderpädagogik, 2004, 32 (1), 3 – 12)

Faulstich, P. & Bayer, M. (Hrsg.), Lernwiderstände. Hamburg 2006

Findeisen: Mit Leistungslernen zum Erfolg und Misserfolg – von der Selbstachtung bis zur Schulangst, in: systeme interdisziplinäre Zeitschrift für systemtheoretisch orientierte Forschung und Praxis in den Humanwissenschaften, 20. Jg. 2006, Heft 2, S. 173 – 199, www.oecas.at/systeme/.../systeme06/2_2006_Findeisen_Mit%20Leistungslernen%20zum%20Erfolg%20und%20Misserfolg.pdf

Findeisen: Lernwiderstände, Leistungslernen und Schulreform, in: Zukunftswerkstatt Schule, 17. Jg. 2007, Heft 5, S. 55 – 64, auch in: www.forum-kritische-Paedagogik.de

Findeisen: Wie bitte wird man eine erfolgreiche (Ware) Arbeitskraft? Teil I – III, Gedanken zur Integration und Desintegration der Jugendlichen, in: Magazin-Auswege, 2009/2010 in: <http://www.magazin-auswege.de/>

Furtner-Kallmünzer u.a., Pilotstudie Wahrnehmung von Leistungsrückmeldungen in den ersten Grundschuljahren, Zusammenfassung wichtiger Ergebnisse, Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) 2003

Holzcamp, K., Lehren als Lernbehinderung?, in: Forum kritische Psychologie 27, S. 5-22, Berlin 1991

Huisken, F., Anlässlich des Falls Guttenberg: Geistiges Eigentum oder der Unfug der Privatisierung von Erkenntnis, Gegenrede 13, 2011, in: www.magazin-auswege.de

Huisken, Weder für die Schule noch fürs Leben, Vom unbestreitbaren Nutzen unserer Lehranstalten, Hamburg 1992

Huisken, F., Der PISA-Schock und seine Bewältigung – Wie viel Dummheit braucht/verträgt die Republik?, Hamburg 2005

Huisken, Über die Unregierbarkeit des Schulvolks - Rütli- Schulen, Erfurt, Emsdetten usw., Hamburg 2007

Industrie und Handelskammer NRW, Was die Wirtschaft von der Jugend erwartet, o.J.

Ingenkamp (Hrsg.), Die Fragwürdigkeit der Zensurenggebung, Weinheim und Basel 1974

- Ingenkamp** (Hrsg.), Tests in der Schulpraxis, 1978
- Jachmann**, Noten oder Berichte, Opladen 2003
- Konietzka**, D., Berufliche Ausbildung und der Übergang in den Arbeitsmarkt, in: Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.), Bildung als Privileg, Wiesbaden 2007
- Kultusministerkonferenz** (Hrsg.), Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Stand 16.12.2004, Bonn.
- Merkelbach**, V., Schule ohne Noten – wie soll das gehen? Dialogische Leistungsbewertung als Element einer anderen Lernkultur, 2005, in: <http://forum-kritische-paedagogik.de/start/download.php?view.174>
- Munoz**, Vernor, Bericht des Sonderberichterstatters für das Recht auf Bildung, Addendum Deutschlandbesuch (13.-21. Februar 2006), Hrsg. Vereinte Nationen, 2007
- Nüberlin**, G., Selbstkonzepte Jugendlicher und schulische Notenkonkurrenz - zur Entstehung von Selbstbildern Jugendlicher als kreative Anpassungsreaktionen auf schulische Anomien, Reihe Pädagogik Band 16, Herbolzheim 2002
- Rheinberg**, F.: Bezugsnormen und schulische Leistungsbeurteilung, in: Weinert, Franz E. Leistungsmessungen in Schulen, 2002, Seite 59 - 71
- Röhrig**, Mathematik mangelhaft, Hamburg 1996
- Sacher**, W., Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen, Bad Heilbrunn 1995
- Steeg**, F. H., Lernen und Auslese im Schulsystem am Beispiel der Rechenschwäche, Schriftenreihe Pädagogische Psychologie 5, Frankfurt-Berlin-Bern-NewYork-Paris-Wien, 1996
- Valtin**, R., Was ist ein gutes Zeugnis, Weinheim u. München, 2002
- Verband Bildung und Erziehung**, VBE-Pressedienst Nr. 37, Dortmund, 16. Juni 2000
- Von Streit**, A., Hier habe ich wirklich keine Zukunft, in: 13. Shell Jugendstudie, Jugend 2000, Opladen 2000, Bd. 2, S. 151-168
- Wahler/Tully/Pleiß**, Jugendliche in neuen Lebenswelten, Wiesbaden 2008
- Weinert**, F. E. (Hrsg.), Leistungsmessung in der Schule, Weinheim 2002, erstellt im Auftrag der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Kultusministerkonferenz).
- Wendeler**, Intelligenztests in Schulen, Weinheim Basel, Beltz 1974
- Winter**, F., Portfolio und Leistungsbewertung, in: Informationen zur Deutschdidaktik (ide) Themenheft "Portfolio", 2002, S. 91-98

Über den Autor

Uwe Findeisen M.A. (Erziehungswissenschaft), Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeut, geb. 1949, arbeitet mit Kindern und Jugendlichen und ist Dozent in der Erwachsenenbildung. Veröffentlichungen u.a. auf www.forum-kritische-paedagogik.de

Kontakt

Findeisen@arcor.de

Der Aufsatz „Lernen, Leisten und Bewerten – Anmerkungen zu einer Kritik“ wurde ursprünglich als Vortrag verfasst (siehe S. 1 Fußnote). Wer Interesse an einem Vortrag oder an Schulungen mit dem obigen Material hat, möge sich bitte per Mail direkt an den Autor oder an die Redaktion AUSWEGE wenden. Wir leiten Anfragen dann weiter.

Die Redaktion

AUSWEGE – Perspektiven für den Erziehungsalltag

Online-Magazin für Bildung, Beratung, Erziehung und Unterricht

www.magazin-auswege.de

auswege@gmail.com
