

# Lernen und Prüfen – Leistungslernen vom Schulanfang bis zur Bewerbung auf dem Arbeitsmarkt

von Uwe Findeisen

## **Gliederung**

### **1. Schulpflicht - S. 3**

### **2. Lernen und Prüfen - S. 3**

2.1 Braucht Wissen eine Bewertung?

2.2 Der Fehler wird erfunden, indem man ihn zählt

2.3 Das Verhältnis von Wissen und Zeit

2.4 Das Leistungsprinzip behindert die individuelle Leistung und schafft Personenunterschiede

2.5 Der Mechanismus des Vergleichs: Der Erfolg des einen ist ohne den Misserfolg des anderen nicht zu haben

2.6 Lerndruck verlangt die Lernhaltung der Bewährung

### **3. Die Verdoppelung der Bewährung: Leistungsanerkennung und persönliche Anerkennung - S. 8**

3.1 Die Bewährung wird auch auf die persönliche Anerkennung übertragen: Bewältigungsstrategien ohne Leistungsmittel

3.2 Varianten der Bewältigungsstrategien werden zu Verhaltenstypen

3.3 Bewältigungsstrategien mit Mitteln des Ankommens

3.4 Bewältigungsstrategien mit Mitteln der Gruppenunterordnung

3.5 Bewältigungsstrategien mit den Mitteln der Durchsetzung der Anerkennung

3.6 Vom Scheitern in der Anerkennungskonkurrenz zum Schuldvorwurf gegen die eigene Person

3.7 Die Rückwirkung der persönlichen Bewältigungsstrategien auf das Lernen

### **4. Lernalternativen in der Diskussion - S. 11**

4.1 Testen statt Benoten – oder: Gibt es eine objektive Bewertung?

4.2 Die Stufen des Wissens oder der Schwierigkeitsgrad

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

4.4 Objektivität oder Verfahrensobjektivität?

4.5 Korrelation oder Gründe?

4.6 Wissen und Lernfortschritte oder Prognosen?

**5. Der Frontalunterricht behindert das freie begreifende Lernen - S. 14**

5.1 Das Aufzeigen und Drankommen im mündlichen Unterricht

5.2 Die Klassenarbeit, die Klausur, die Lernstandserhebung

**6. Der reformierte Unterricht behindert das freie begreifende Lernen - S. 15**

6.1 Die Individualisierung des Lernens

6.2 Von der positiven Unterstützung zur realistischen Bewertung

6.3 Legitimation des Realismus mit den Möglichkeiten des Kindes

6.4 Die Leistungsmessungen im reformierten Unterricht – Smileys

6.5 Die Portfolios

6.6 Forderung nach Noten oder Zertifikaten auch im reformierten Unterricht

6.7 Das Ideal der ständigen Selbstbenotung

6.8 Der Widerspruch der Reformpädagogik: von der Kritik der Note zur Forderung nach Noten.

**7. Bildungspolitik entscheidet die Bedingungen und damit die Art der Sortierung - S. 22**

**8. Das Schulwissen auf dem Arbeitsmarkt – gesellschaftliche Arbeit oder Job - S. 23**

8.1 Die Umwandlung des Lerninteresses in einen flexiblen Berufswunsch

8.2 Das gesellschaftliche Wissen ist vom Interesse getrennt

8.3 Fremdbestimmte Wissensanwendung verlangt eine Moral

8.4 Wissenskompetenz statt konkretes Wissen

8.5 Das Ideal ständig anwendbarer Ausbildung

**9. Arbeitslosigkeit und Überarbeit findet gleichzeitig statt: eine Paradoxie der gesellschaftlichen Form der Arbeitsteilung - S. 28**

**10. Die doppelte Selektion: Wissen und Prüfung – gesellschaftliche Arbeit und Job - S. 29**

## 1. Schulpflicht

In den entwickelten Gesellschaften besteht Schulpflicht. Der Staat legt fest, was als Qualifikation anerkannt ist. Natürlich kann man sich autodidaktisch Wissen aneignen, aber die Festlegung von Abschlüssen und ihre Anerkennung sind staatliche Sache (vgl. Grünig 1999, S. 117ff). In Deutschland gilt ein gegliedertes Schulsystem, in dem verschiedene Abschlüsse erreicht werden können, mit denen in der Regel auch festgelegt ist, wie die Berufsausbildung im Dualen System weitergeht. Der „zweite Bildungsweg“ ergänzt den Weg zum Arbeitsplatz durch zusätzliche Förderungen und Betreuungen (vgl. Arnold 2002, S. 211ff). Auch lässt der Staat Privatschulen zu, ihren Abschluss kontrolliert er. Wie sieht nun Lernen auf Basis der Schulpflicht aus?

## 2. Lernen und Prüfen

Allen Schülerinnen und Schülern (im Folgenden wird meist eine Form benutzt, gemeint sind beide Geschlechter) ist bekannt, dass in der Schule gelernt und geprüft wird. Dabei ist das Lernen auf eine Prüfung orientiert und wird auch mit diesem Ziel durchgeführt. Ebenso sind die Vorbereitungszeit und der mündliche Unterricht nicht frei vom Gesichtspunkt der Prüfung. Vollständige Hausaufgaben, mündliche Beteiligung usw. werden ständig unter diesem Gesichtspunkt betrachtet. Jachmann benennt die beiden Gesichtspunkte: „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) Nun sind das aber nicht einfach nebeneinander liegende verschiedene Formen des Lernens, sondern zwischen ihnen besteht ein Gegensatz, denn das Prüfen beendet eine Lernphase, auch wenn sie bei Einzelnen noch nicht abgeschlossen ist.

### 2.1 Braucht Wissen eine Bewertung?

Es ist eine Paradoxie, dass man mit einem quantitativen Maßstab Lernqualitäten misst, da von dem jeweiligen Inhalt abstrahiert wird. Die Bewertungsmethode zerteilt den Inhalt in einzelne Elemente und Teile, die in ein quantitatives Verhältnis gebracht werden. Damit sind aber Bewerten und Prüfen keine nachträglichen Beurteilungen des Wissens, sondern eine abstrakte Messung durch Punkte. Was fügt eine Bewertung dem Lernen hinzu? Wir nehmen Aussagen aus den Wissensgebieten Geographie, Mathematik und Philosophie.

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

Es ist mit den Punkten kein neuer Wissensinhalt erreicht, sondern es findet eine Art Verdoppelung statt, indem man neben den Inhalt noch eine Zahl stellt. Bevor man an den Einwand denkt, dass Punkte doch etwas aussagen über das Wissen im Vergleich zu einer Anforderung oder einem anderen Schüler, sollte man erst einmal die Bepunktung selbst beurteilen. Eigentlich ist es bei einem Lernprozess normal, dass Fehler gemacht werden. Ja, Fehler müssen gemacht werden, da sonst Lernen gar nicht nötig wäre. (vgl. Althof 1999) Fehler sind ein Durchgangsstadium, um zum Wissen zu kommen. Wenn man aber den Fehler fixiert und ihn am Ende eines Lernprozesses festhält, als Note, Punktzahl oder Lach- und Weingesicht, dann hat man den Fehler als einen Extra-Zustand neben dem Wissen geschaffen.

## 2.2 Der Fehler wird erfunden, indem man ihn zählt

Wird ein Lernprozess, der einen Fehler enthält, quantifiziert, dann wird ein Fehler festgehalten und man tut damit so, als wäre das ein zu fixierendes Ergebnis des Lernens. Wenn aber ein Gedanke schon als Fehler erkannt wird, dann ist ihm immanent, dass er korrigierbar ist und in der Regel auch korrigiert wird. Es entspringt nicht aus der allgemeinen Bestimmung des Lernens, dass man den Fehler fixiert. Ein Fehler ist ein Versuch, zur Lösung zu kommen. Der Versuch wird erneut angestellt, bis man am Ziel ist. Im Lernprozess gibt es kein Moment, zu dem man den Fehler für sich fixieren und das Lernen abrechnen würde. Fehler zu sammeln widerspricht deren Stellung innerhalb des Lernprozesses. Einen Lernprozess durch eine Prüfung zu beenden, führt erst dazu, dass der Fehler eine selbstständig Existenz erhält und gezählt wird.

Köln liegt an d. Elbe	zu verbessern	Fehler = 0 Punkte
5x5=55	zu verbessern	Fehler = 0 Punkte
„Der Mensch“ ist eine konkrete Bestimmung	zu verbessern	Fehler = 0 Punkte

Nicht nur, dass der Fehler nun am Ende eines Lernprozesses steht, auch der Rückbezug auf den Inhalt ist nicht mehr in der Quantifizierung enthalten. Mit den 0 Punkten weiß der Lernende nicht, was er falsch gemacht hat, dann stände dort eine konkrete Verbesserungen und ihr Zählen wäre nicht nötig. Auch der Umgang mit Fehlern einer Klassenarbeit zeigt das Paradoxe dieser Verbesserungen. Nachdem die Verbesserung der Arbeit durchgeführt wurde, sind die Fehler nicht vergessen, denn die Note wird über das ganze Schuljahr gezählt. Sie ist also auch kein geschicktes Mittel, um den Schülern eine Verbesserung zu erleichtern. Die Note ist nachtragend, sie kann nicht durch die Verbesserung gestrichen werden. Dafür haben die Schüler nur das Mittel, die nächsten Klassenarbeiten besser zu schreiben, und in der Summe ist schließlich die bessere Note nun mit der schlechten addiert und einem Durchschnitt unterworfen. Es wird festgehalten, dass das Kind im Durchschnitt z. B. „befriedigend“ oder „mangelhaft“ gelernt hat. Was ist das für eine Aussage über das gelernte Wis-

sen? Es ist zu einer Aussage über die Person geworden und über ihr Anstrengung während des Zeitraum eines Schuljahres. (vgl. Huisken 1992 )

### **2.3 Das Verhältnis von Wissen und Zeit**

Wie lange erlaubt einem das Wissen, sich mit ihm zu beschäftigen? Vom Wissen her gibt es keine Zeitbeschränkung. Wissen schimmelt nicht, wenn man sich länger mit ihm beschäftigt. Es gibt keinen an ihm liegenden Grund, eine Zeit festzulegen, in der es verstanden werden muss. Es sind eben individuelle Prozesse und die dauern länger oder kürzer. Auch eine personale Festlegung ist nicht aus dem Wissen ableitbar: Wem erlaubt das Wissen, sich mit ihm zu beschäftigen? Diese Festlegung macht aber das Schulsystem, das eine Sortierung der Schüler – in Deutschland zur Zeit noch in der Grundschule – mittels des Lernvergleichs der Kinder herstellt und damit die einen vom „höheren“ Wissen ausschließt und einer kleineren Anzahl die weiterführende Ausbildung angedeihen lässt. Das liegt nicht am Wissen. Wissen ist allgemein, es vermehrt sich sogar durch Lernen, indem immer mehr die gelernte Sache verstehen, und schließt niemanden aus. Um sich Wissen anzueignen, benötigt man Zeit. Diese steht am Ende des Lernens, sie tut dem Lernen nichts hinzu. Sie kann je nach individuellen Fähigkeiten kürzer oder länger ausfallen, um einen Wissensinhalt zu verstehen. Wird Zeit dem Lernen vorgegeben, dann wird Lernen zugleich Lerndruck. Schulstunde, Prüfungszeit, Grundschulzeit, G 8-Zeit, Bachelor-Studienzeit usw. sind bekannte Zeitgrenzen für das Lernen. (vgl. Heinemann 2007)

Mit der Zeitvorgabe wird die allgemeine Bestimmung des Lernens, Wissensaneignung zu sein, mit einer das Lernen begrenzenden Bedingung ergänzt. Diese Zeit-Inhalt-Verkehrung charakterisiert das Leistungslernen. Damit wird der Unterschied zwischen den lernenden Kindern im Lernen fixiert, statt reduziert. Der Lernprozess im Allgemeinen ist bestimmt durch eine Vielfalt von Lernwegen und Lernzeiten, die am Ende alle zu einem Ergebnis führen: Wissen. Wäre dies der Standpunkt, würde einfach gelten: Die Individualität der Lernenden, die sich im Prozess geltend gemacht hatte, ist mit der Erreichung des Lernresultats überwunden; jetzt kennen alle z. B. das Alphabet, das Einmaleins oder komplexere Wissensinhalte. Das heißt nicht, dass alle alles lernen, aber der Unterschied der Lernniveaus würde nicht durch eine Zeitvorgabe bestimmt, sondern durch individuelle Gründe. Anders beim Leistungslernen.

### **2.4 Das Leistungsprinzip behindert die individuelle Leistung und schafft Personenunterschiede**

Lernen ist ein individueller Prozess, der Wissen zum Resultat hat. Im jeweiligen Resultat ist dann der individuelle Prozess aufgehoben. Das Wissen ist im persönlichen Besitz der Individuen, die es gelernt haben. Sie sind klüger geworden. Lernresultate unter Zeitdruck werden zu Lernpositionen, die am Ende in Noten fixiert werden. Aus dem Inhalt wird ein Lernsoll in

Zeit. Es ist schon merkwürdig, dass das Lernziel zu einem Lernsoll mutiert, bei dem man, statt die Schritte seiner Erreichung zu unterstützen, die Abweichung fixiert, wenn man ans Ende einer vorgegebenen Zeit eine Prüfung stellt. Der Unterschied zwischen (eigenem) Lernziel, für das man die Bedingungen entsprechend schafft, und (vorgegebenem) Lernsoll, das einen Wissensstand unmittelbar mit einer Vorgabe (Niveau der Lerngruppe oder Lehrplan) vergleicht, ist evident. Normalerweise ist es so, dass man zur Erreichung eines Ziels die Bedingungen herstellt. In der Schule aber gilt das Lernziel als Gruppenziel innerhalb einer bestimmten Zeit. Damit werden die Individuen notwendig einem Vergleich unterzogen, der nun am Wissen prüft, ob es unter den Bedingungen des Zeitdrucks erreicht wurde. Indem ihr erreichtes Lernziel mit dem Lehrplan verglichen wird oder mit dem gleichzeitigen Lernstand der Mitschüler, wird der eigene Lernstand mit einer Norm, einem Sollzustand verglichen und erscheint nun als Abweichung davon. Über den individuellen Lernprozess erfährt man durch den Vergleich nichts, außer die Einordnung über oder unter dem Durchschnitt. Man kann das auch als Beispiel für den „sozialen Ausschluss“ nehmen, wie er allgemein von Anhorn beschrieben wird (vgl. Anhorn 2005, S. 13ff).

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

Da es vom Punktwert kein Zurück auf den Lerninhalt gibt - er steht ja als Ergebnis eines Lernprozesses fest -, werden Lernunterschiede fixiert und als Unterschiede der Personen festgehalten. Durch die Fixierung von Aussagen als richtig oder falsch und deren quantitative Festlegung in einem Punktesystem werden aus diesen Wissensunterschieden nun Unterschiede von Lernern gemacht: guter, durchschnittlicher oder schlechter Lerner. Dass die Bedingungen erst diesen Gesichtspunkt der Sortierung herstellen, gerät aus dem Blick, wenn man die Unterschiede als Resultate der Fähigkeit der Kinder nimmt. Das Leistungsprinzip gibt die Positionen vor und verlangt die Anpassungsleistung. Lernen wird damit zugleich die persönliche Bewährung im Leistungsvergleich an den vorgegebenen Positionen.

## 2.5 Der Mechanismus des Vergleichs: Der Erfolg des einen ist ohne den Misserfolg des anderen nicht zu haben

Mit dem Resultat des Leistungslernens ist zugleich eine Verteilung nach Positionen geschaffen. Was kann ein Schüler mit Leistungslernen erreichen? Er kann seine Position beeinflussen, sodass idealiter jedes Kind auf Platz 1 kommen könnte und entsprechend die anderen nicht.

Die Lern-Konkurrenz von Schülern (A-F) um sechs Plätze:

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

Und woher kommen die sechs Plätze der Lern-Konkurrenz? Aus der Wissensaneignung kommen sie nicht. Es sind die Sortierungsziele, die die Schulpolitik vorgibt (vgl. Abschnitt 7). An dieser Stelle ist zunächst nur festzuhalten, dass die Plätze, die sie erreichen können, sich aus der Benutzung des Wissensstandes durch seine Messung mit dem Lernsollmaßstab ergeben. Lernen ist zugleich eine Platzzuordnung. Für das Individuum heißt das, dass es sich im Vergleich bewähren muss: Setz dich durch – gegen die anderen! (Vgl. Berger u. a. 2008, S. 7ff, Becker u. a. 2007, S. 9ff)

## 2.6 Lerndruck verlangt die Lernhaltung der Bewährung

Lernen und sich mit dem Lernen bewähren sind zwei verschiedene Dinge, denn nun kommt zum Lerninhalt hinzu, dass man den Lernvergleich praktizieren muss, der als wechselseitiger Lerndruck existiert. Bewährung ist eine Kategorie, die das Erreichen des Lernsolls auf die Person bezieht und deren Anstrengung als Grund des Erreichten nimmt. In der Aussage „Das habe ich erreicht“ liegt die Betonung nicht auf dem Inhalt, sondern auf dem Ich. In dieser Umgangsweise ändert sich auch die Betrachtung der Bedingungen, denen man sich anpassen muss. Sie werden als quasi natürliche Vorgaben genommen und damit erscheint der Mechanismus der Sortierung als Chance und Risiko. Als Grund für Erfolg und Misserfolg ist damit immer das Individuum selbst ausgemacht. Zu der Zeit-Inhalts-Verkehrung des Lernens passt die Leistungsmoral der Bewährung, die sich z.B. in folgenden Aussagen äußert: „Gib dir Mühe!“, „Streng dich an!“, „Es hängt von deiner Leistung ab!“, „Wir setzen an deinen Ressourcen an!“.

Die Leistungsmoral kann aber nicht dafür sorgen, dass es den ersten Platz für alle gibt. Daher muss die Wirkung auf den Lernwillen und das Lerninteresse nicht wundern: „In einer bundesweiten Befragung aus dem Jahre 1998 gaben von Schülern im Alter von 14 bis 16 Jah-

ren nur 27 Prozent an, dass sie ein Interesse an der Schule und auch Freude hätten, in die Schule zu gehen.“ (Wahler u.a. 2008)

### **3. Die Verdoppelung der Bewährung: Leistung und persönliche Anerkennung**

Da Lernen durch den Vergleich immer als persönliche Leistungszuschreibung organisiert ist, müssen alle Schülerinnen und Schüler die erreichte Note als Ausweis für ihre persönliche Bewährung, Eignung, Fähigkeit nehmen. Sie erklären sich für die Ergebnisse ihres Lernens verantwortlich. Die Übernahme der Verantwortung kann man auch als Gewissen bezeichnen, das die beiden Seiten Stolz und Scham hat. Für denjenigen, der sich im Leistungsvergleich bewährt und zum oberen Drittel gehört, ist die Anerkennung mit Stolz auf die Leistung verbunden und dieser wiederum lässt sich im Umgang mit den anderen zum Prahlern und zur Angeberei – und damit zur nochmaligen Anerkennung nicht nur durch den Lehrer, sondern auch die Mitstreiter, d.h. die Mitschüler – verwenden. Die Mitschüler stehen dem nun mit Anerkennung und zugleich Neid gegenüber oder sie grenzen sich gegen den Streber ab, weil die Mehrheit eben im Durchschnitt der Leistung liegt und so das Gesetz der Masse wirkt, aus der auch der Streber nicht ausgegrenzt sein möchte. Wer diese Gewissensreaktionen zeigt, durchschaut nicht ihre Funktionalität für die Sortierung der Betroffenen. Die Kinder, die im Leistungsvergleich schlechter abschneiden, können kein Selbstbewusstsein des Stolzes anhand ihrer Leistung aufbauen. Sie reflektieren vom Standpunkt der Eigenverantwortung, des Gewissens, auf einen Mangel an sich und entwickeln das Gefühl der Scham. Mit gesenktem Kopf geben sie z.B. zu, dass sie mehr hätten üben können. Auf den Stolz auf sich selbst müssen sie jedoch nicht verzichten, sie können etwa auf andere Leistungen verweisen oder den Inhalt ihres Selbstbildes ändern.

#### **3.1. Die Bewährung wird auch auf die persönliche Anerkennung übertragen: Bewältigungsstrategien ohne Leistungsmittel**

Das Ranking der Noten wird durch ein Ranking der persönlichen Anerkennung verdoppelt (vgl. Findeisen 2012a). Die Politik kennt die Funktion dieser doppelten Anerkennung. Angesichts eines Amoklaufs stellte der damalige Bundespräsident fest: "Unsere Kinder und Schüler müssen sich aneinander messen. Sie müssen lernen, Konkurrenz auszuhalten. Ohne Leistung, ohne Leistungsbereitschaft wäre jede Schule wirklichkeitsfremd.“ (Rau 2002) Einerseits werden also das Leistungslernen und die Bewährung in dieser ständigen Lernkonkurrenz sozusagen als einzige mögliche Wirklichkeit legitimiert. „Immer muss aber klar sein, dass die Beurteilung einer Leistung kein Urteil über eine Person ist. Kein Schüler, kein Mensch ist ein hoffnungsloser Fall ... Unsere eigene Selbstkontrolle ist aber noch wichtiger“ (ebd.). Andererseits will die Politik, dass die Kinder die Wirkungen des Misserfolgs aushalten und auch die Leistungskrise durch Selbstkontrolle bewältigen. Die Kinder und Jugendlichen tun sich jedoch mit der Selbstkontrolle schwer, ihnen geht es eher darum, sich wenigstens bei



der persönliche Anerkennung zu bewähren. D.h., nicht mehr die Leistung zählt. Der neue Maßstab nimmt sich Inhalte vor, die man selbst im Griff hat: Damit wird alles aus der Freizeit zum Gegenstand der Bewährung, mit dem man gegenüber den anderen „in“ sein kann.

Die oft als Jugendkultur zusammengefassten Betätigungen sind Bewältigungsstrategien und haben ein Maß und ein Ideal, das sie in vielen Varianten verwirklichen. Das Maß ist das Ankommen bei den anderen, das Eindruck-Machen, das Ideal ist die Garantie der Anerkennung, denn die ist ja nicht sicher, da auch in der Jugendkultur die Bewährung in Konkurrenz und im Vergleich stattfindet. Der individuelle Wert, das Selbstbild, trennt sich vom schulischen, materiellen und sozialökonomischen Erfolg. Ein Beispiel aus der Shell Jugendstudie 2000: „Überhaupt, mein ganzes Leben ist doch voll der Reinfall. Aber ich kann doch nicht den ganzen Tag draußen rumlaufen und heulen. Über das rede ich eigentlich nie. Mit wem auch? Viele können sich eben einfach nicht in meine Situation reinversetzen. Ich habe da Schiss, dass sie mich vielleicht irgendwie nicht verstehen oder so. Klar verbreite ich überall Party.“ (Shell JS 2000, S. 155) Man kann fast sagen, die Partystimmung ist eine ständige Selbstverleugnung.

### **3.2 Varianten der Bewältigungsstrategien werden zu Verhaltenstypen**

Die Bewährung auf dem Feld der persönlichen Anerkennung führt zu einigen Verhaltenstypen, die immer wieder auftauchen. Warum ein Kind oder Jugendlicher sich an diesen oder jenen Typen orientiert oder auch Überschneidungen bestehen, ist nicht allgemein zu erklären, sondern nur jeweils am individuellen Fall. Es wird auch nicht behauptet, dass alle Jugendlichen die Verhaltenstypen übernehmen müssen, sondern umgekehrt, dass Jugendliche, die dies praktisch tun, dann diese Verdoppelung der Anerkennung praktizieren, ohne sich der Funktionalität für ihre zukünftige sozioökonomische Lage bewusst zu sein. Allgemein ist die Strategie der persönlichen Anerkennung eine Verdoppelung der Bewährung der Person vom Leistungsbereich in den Freizeit- und Sozialbereich – mit entsprechenden Folgen (vgl. Merton 2008, S. 257ff, Alt / Gloger-Tippelt 2008, S. 7ff, Baacke 2007, Hitzler 2007, S. 57-68)

### **3.3 Bewältigungsstrategien mit Mitteln des Ankommens**

Die Kinder und Jugendlichen nutzen dafür bewährte Ankommer-Effekte, die sie an sich kultivieren (vgl. Nüberlin 2002). *Der Trendbewusste*: Da man möglichst auf den ersten Blick ankommen will, liegt es nahe, die Signale durch äußerliche Merkmale (Kleidung usw.) auszusenden. Das Aktualitätsproblem der Mode ist hier offensichtlich. Hier ist auch das Einfalltor für die Kalkulationen der Modeindustrie.

*Der Lustig, der Wichtigtuer, der Kauzige* usw. sind „Schülercharaktere“, die versuchen die Ich-Aufmerksamkeit mit Auffallen und ständigem Kommentieren zu erreichen. Als Methode des Verhaltens praktiziert, merken die anderen dann auch das Zwanghafte des Witzigseins usw.

*Der coole Durchblicker:* Etwas Neues auszuprobieren, es zu erlernen, läuft dem Anspruch zuwider, längst ein cooler Könnler von allem und jedem zu sein. Man präsentiert sich in einer Weise, die die „Anmache“ der anderen überspielt.

*Der Internetselbstdarsteller,* der den Unterschied zu den anderen in der Ausbreitung seiner Biographie sucht und damit öffentliche Aufmerksamkeit auf seine Besonderheit ziehen will.

*Der Grenzgänger - no risk, no fun:* Das Bedürfnis etwas Besonderes zu sein, verlangt zu seiner Glaubwürdigkeit immer intensivere und gefährlichere Aktionen: risk = fun.

### **3.4 Bewältigungsstrategien mit Mitteln der Gruppenunterordnung**

*Fans:* Dazu gehören Fußballfans, Punker, Sprayer, Raver mit entsprechendem Outfit. Ausgangspunkt dieser Selbstbildkonstruktion ist nicht Fun, sondern Anpassung mit Blick auf die Gruppenzugehörigkeit. So ist die Treue zur Gruppe wichtiger als die Freude, was man besonders bei Fußballveranstaltungen merkt: Die Fans der Verlierer lassen sich das Wochenende versauen, nur weil die andere Mannschaft besser spielte. Treue ist wegen des Selbstbildes notwendig, man steht zu seiner Entscheidung.

*Der Bestimmer der sozialen Hierarchie:* Andere Praktiken der Anerkennungen richten sich gegen die Mitkonkurrenten. Mobbing, Hänkeln, Beschimpfen, Isolieren, Bedrohen usw. schaffen eine Hierarchie persönlicher Geltung bei den Mitschülern.

### **3.5 Bewältigungsstrategien mit den Mitteln der Durchsetzung der Anerkennung**

*Der Siegertyp:* Es lassen sich solche „Selbstwerteffekte auch durch körperliche Attacken erzeugen“ (Nüberlin 2002). Man erzwingt die Anerkennung durch Gewalt und beweist durch die Niederlage, die man dem anderen zugefügt hat, dass man von ihm Respekt verdient (vgl. Findeisen 2009, Böckler / Seeger 2010, Lösel / Bliesener 2003).

### **3.6 Vom Scheitern in der Anerkennungskonkurrenz zum Schuldvorwurf gegen die eigene Person**

Da Kinder und Jugendlichen sich verantwortlich erklären für die Ergebnisse der Leistungskonkurrenz und die Bewältigung in die Anerkennungskonkurrenz verlängern, erscheint ihnen das Scheitern auch in dieser Sphäre als Defizit der eigenen Person. Sie zweifeln nun daran, ob sie als Person überhaupt anerkennenswert oder liebenswert sind. So kann ihr Schuldvorwurf zu einer Selbstverurteilung führen, was schon einer Depression nahekommt. (Vgl. Findeisen 2007)

### **3.7 Die Rückwirkung der persönlichen Bewältigungsstrategien auf das Lernen**

Die Position im Leistungsvergleich bleibt oder verschlechtert sich noch und mit ihrer selbstbewussten Reaktion anerkennen sie praktisch selbst ihre Niederlage und wenden sich gegen das Lernen, sie entwickeln Lernwiderstände:

- Ungesteuertes Reinrufen, lautes Lachen, Kommentare zu Schüleräußerungen
- Grundsätzlich Regeln ausreizen, bis Sanktionen drohen
- Ständiges Malen im Unterricht, Dinge unter der Bank zur Beschäftigung
- Bücher nicht öffnen, Blätter weglegen
- Provozierende Fragen stellen, ständig wertend kommentieren
- Material des Nachbarn vollschmierem, wegnehmen
- Schule schwänzen

(vgl. Schmidt-Falck 14.11.2008, Findeisen 2012)

## **4. Lernalternativen in der Diskussion**

Kritik an der Schule wird nach zwei Seiten formuliert. Die empirische Erziehungswissenschaft will das Notensystem durch Tests objektivieren, die Reformpädagogen wollen den Lernprozess individualisieren und den Gleichschritt eines homogenen Lernens in der Klasse überwinden. Beide Positionen haben heute Eingang in die Schulwirklichkeit gefunden. Seit PISA und VERA gibt es Beurteilungen der Leistung der Schülerinnen und Schüler, die schulübergreifend sind. Ebenso hat in der Schuleingangsphase der reformierte Unterricht Änderungen bewirkt. Es gibt Berichtszeugnisse und der Frontalunterricht ist durch den Wochenplan und die Gruppenarbeit an verschiedenen Lerninhalten überwunden. Die Grenzen beider Richtungen sollen nun aufgezeigt werden.

### **4.1. Testen statt Benoten – oder: Gibt es eine objektive Bewertung?**

Die Empiriker sehen als Hauptproblem, dass die Bewertung durch die Lehrpersonen subjektiv statt objektiv ist. Dagegen sei eine 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? (Vgl. Ingenkamp 1974, 1978, Wendeler 1974, Lienert u.a. 1998)

## **4.2 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 Stufenfolge von Lernschritten. Diese Diagnostik kommt ohne die Prozentmessung aus, weil für die Klärung der nächsten Förderschritte die quantitative Seite unwichtig ist.

Im Unterschied zu einer Förderdiagnose kennt die andere Testform einen Schwierigkeitsgrad, an dem die Kinder nach guten oder schlechten Lernfähigkeiten unterschieden werden. Was ist ein Schwierigkeitsgrad? Der Test, bei dem alles gelöst wird, hat keinen Schwierigkeitsgrad. Der Grad der Schwierigkeit muss also "höher" sein. Es dürfen z.B. nur 70 Prozent oder weniger eine Aufgabe lösen, damit diese in den Test aufgenommen wird. Die Kinder werden im Test zu einem bestimmten Teil 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.

## **4.3 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.

Da der Test zwischen guten und schlechten Schülern unterscheiden soll, gibt es die Methode, die Normgruppe in einen guten und einen schlechten Teil zu halbieren. 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. Das wird damit begründet, dass der Test, der zwischen guten und schlechten effektiv unterscheiden soll, dieses Ziel nicht mit dem bestimmten Item erreicht. Die Behauptung, dass gerade diese ausgewählten Items das Wissen eines Schülers am besten prüfen, ist Ergebnis eines Sortierungsziels und verdankt sich nicht einer inhaltlichen Überlegung zu dem Inhalt eines Faches und seinen vorhandenen Lernstufen.

#### **4.4 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 zu der tritt er ja als Alternative auf? Die empirische Erziehungswissenschaft findet das in der Verfahrensobjektivität. Das bedeutet, dass die Testbedingungen gleich sind, wo immer der Test durchgeführt wird. 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 löste? 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 sollte keine Ablenkung sein, das Kind sollte sich auf die Beantwortung einlassen können usw. Dies wäre aber in vielen Situationen machbar, und es ist eine nicht belegbare Behauptung, dass dies am besten in der unnatürlichen Testsituation geschieht. Eltern kennen das Gegenteil, dass ihr Kind die Vokabeln zu Hause beherrschte und dann in der Testsituation nicht, weil diese mit Stressreaktionen verbunden war.

#### **4.5 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 Statistiker lautet. Nehmen wir ein Beispiel aus der Pädagogik. Wie verhält sich der motivierende Lernstil einer Lehrperson zum Lerninteresse der Kinder? Ist es so, dass der motivierende Stil das Lerninteresse der Kinder hervorruft, oder vielmehr so, dass das Lerninteresse der Kinder erst zu seinem motivierenden Stil führt? Die Korrelation sagt nur, dass Beides gleichzeitig auftritt.

Im Koeffizienten wird der Grad der Übereinstimmung angegeben. Da man mit dieser statistischen Methode zwischen allem, was man für eine Variable, einen Faktor hält, eine Korrelation erstellen kann, hat man eine Methode der bloßen Sortierung der Vielfalt der in der Lernkonkurrenz vorhandenen Verhaltensweisen, Gefühlen oder Einstellungen, die alle als Faktoren methodisch ihren Stellenwert erhalten. So zeigt das Ergebnis solcher empirischen Testverfahren in der Anwendung auf Lernverhalten oder sonstiges Sozialverhalten, dass das Urteil über den untersuchten Zusammenhang schon in der Ausgangsfrage, in der Testkonstruktion enthalten ist, denn die hat ja entschieden, bestimmte operationalisierte Phänomene statistisch nur noch zu korrelieren, d.h. ihr gehäuftes gemeinsames Auftreten an einem statistischen Durchschnitt zu messen.

Die Tests beurteilen nicht schulisches Lernen, sondern bieten eine alternative Benotung an. 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.

#### **4.6 Wissen und Lernfortschritte oder Prognosen?**

Die Empiriker verweisen darauf, dass der Inhalt, den sie feststellen wollen, einem Ziel dienen soll, nämlich der Ermöglichung einer Prognose, einer Einschätzung, ob ein Kind auf 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 was es problematisch macht, 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 erstellen.

Prognosen über die eigene Entwicklung sind eine seltsame Stellung zum individuellen Willen und Lerninteresse. Die Prognose setzt voraus, dass man in seiner Entwicklung von allen Seiten Anforderungen unterworfen ist, die man meistern muss und – prognostisch gesehen – vielleicht meistern kann, bei denen man aber auch ein Scheitern möglich ist. Der Lernprozess wird daher einfach als einer unterstellt, bei dem der Lernwille – also das lernende Individuum – nicht die Bedingungen entsprechend einrichten kann, sondern diesen unterworfen ist. 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 dies 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 oder der Verschärfung des Leistungsprinzips die Bedingungen verschlechtert (vgl. Findeisen 2007).

### **5. Der Frontalunterricht behindert das freie, begreifende Lernen**

Der Frontalunterricht für eine Lerngruppe stellt einen Durchschnitt der Beschäftigung mit einem Lernstoff her und verfestigt direkt Lernunterschiede zu den Personenunterschieden von guten, durchschnittlichen und schlechten Lernern. Die zwei folgenden Beispiele erläutern das.

#### **5.1 Das Aufzeigen und Drankommen im mündlichen Unterrichts.**

Nicht Fragen und eine gemeinsame Diskussion bringen die Erkenntnis voran, sondern die Lehrperson bestätigt mit dem Aufrufen die Wichtigkeit des Betroffenen und die Zurückhal-

tung der anderen. Kinder müssen den Inhalt mitdenken, auch wenn er sie nicht interessiert. Dabei zählt auch die mündliche Teilnahme. Aber mit dem Aufzeigen ist das gemeinsame Lernen blockiert. Durch das Aufzeigen zeigen die betreffenden Kinder, dass sie etwas zu der vorher gestellten Frage zu sagen haben. Durch das Aufrufen wird nun ein Kind hervorgehoben und dessen Aussage – ob richtig oder falsch – zunächst einmal öffentlich gemacht und vom Lehrer hervorgehoben. Die anderen Kinder kommen nicht dran, können also auch ihr Wissen nicht ins Forum der Anerkennung bringen, egal, ob es richtig und weiterführend gewesen wäre. So beschwerten sich Kinder, dass sie nicht genug drankämen und daher sich die Anstrengung für sie nicht lohne. Diese Methode belegt, dass hier kein Austausch von Gedanken das Ziel ist, sondern es ist eine Form der Identifizierung und Prüfung eines Einzelnen in der Menge.

## **5.2 Die Klassenarbeit, die Klausur, die Lernstandserhebung**

„Lernen für den Test“ gilt als vorgetragenes Bedenken und ist doch die Angabe des Lernziels, dem der Lernprozess untergeordnet ist. Die Vorgehensweise ist immer gleich: Die Vorbereitung und das Üben im Unterricht, das Üben zu Hause und am Ende die Arbeit/der Test. Dann geht es mit einem neuen Thema weiter, egal, ob alle das vorherige verstanden haben. Je häufiger das einem Schüler passiert, desto näher ist das Sitzenbleiben.

## **6. Der reformierte Unterricht behindert das freie, begreifende Lernen**

### **6. 1 Die Individualisierung des Lernens**

Diese Forderung nach Individualisierung des Lernens ist eine Kritik am Frontalunterricht und hat in der schulischen Eingangsstufe und in freien Schulen die größte Wirkung: Statt Noten Berichte, statt Zeitvorgaben Projekte, statt direkten Lernstoffvorgaben individuelle Auswahlverfahren usw. Allerdings: Die reformierte Eingangsstufe ist im Bildungssystem die Ausnahme und muss daher zum Bewertungssystem hinführen. Freie Schulen verlängern die Zeit der Ausnahme und geben Noten erst in späteren Klassen. 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 bestehe. „Die entscheidende Frage für Lehrkräfte ist, wie sie eine Öffnung des Unterrichts zugunsten individueller Bedürfnisse ausbauen sollen, solange der Unterricht nach wie vor auf Homogenitätsansprüchen basierenden Bewertungsmaßstäben beruht. Die Diskrepanz zwischen der Berücksichtigung von Heterogenität in der Aneignung des Lernstoffes und der Erfordernis, alle Kinder mittels Ziffernnoten nach denselben Maßstäben bewerten zu müssen und sie an ein einheitliches Leistungsniveau heranzuführen, wird von den Lehrerinnen und Lehrern als paradoxe Situation wahrgenommen.“ (Schumann 2013) Nun könnte man daraus folgern, dass die Abschaffung der Benotung im gesamten Bildungssystem not-

wendig sei, da das selbstbestimmte Lernen ja ein Lernprinzip ist und daher für alle Lernprozesse gilt, ja sogar für das lebenslange Lernen. Warum sollte man die Vorteile eines sich selbst regulierenden Lernens eigentlich nur für die Eingangsstufe nutzen?

## **6.2 Von der positiven Unterstützung zur realistischen Bewertung**

Lehrer der Schuleingangsphase halten einen Übergang von der notenfremen Zeit zur Benotung doch für wichtig, da sie von der positiven Rückmeldung zur realistischen Bewertung gelangen wollen, damit das Kind feststellen kann, wie es im Vergleich steht. Die Lehrer haben dabei übersehen, dass der Vergleich keine realistische Beurteilung des individuellen Lernstandes ist, sondern seine Subsumtion unter ein vorgegebenes Lernsoll und die Fixierung der Abweichungen. Pädagogen sehen die Gefahr, durch die positiven Rückmeldungen falsche Botschaften auszusenden. Das unterstellt den Unterschied von Lernen und Lernsoll als Anspruch. (Furtner-Kallmüzer u.a., Der Start in die Schule, 2003) Lehrer legitimieren so den Selektionszwang als Wissensbeurteilung legitimiert - realistische Benotung - und übersehen dabei, dass es Anpassung ist statt freie Entwicklung. Der Vergleich gilt ihnen als Wissensbeurteilung, wo er eine Selektion ist. Das sieht man an dem Zeitpunkt, zu dem die realistische Beurteilung eingefordert wird.

Zunächst zeigt der zeitliche Zusammenhang zwischen realistischen Rückmeldungen und der Einführung der Noten am Ende der zweiten Klasse, dass sich der Wechsel von einer individuellen positiven Rückmeldung zu einer realistischen 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. 2004, S. 4)

## **6.3 Legitimation des Realismus mit den Möglichkeiten des Kindes**

Wenn man die Gefahr sieht, dass ohne Quantifizierung die Beurteilung zu "gutmütig" sei, dann unterstellt man, dass es einen Unterschied zwischen dem Lernen und dem Lernsoll geben müsse. Woher kommt ein Lernsoll? Warum muss sich empirisches Lernen an einem Soll messen, einem Soll, das aktuell die Abweichung zum Wissensstand fixiert. Warum wird es ein Soll, das nicht für die Zukunft gilt, sondern den augenblicklichen Lernstand misst? 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 „objektiver“ Lernstand jetzt erreicht sein muss oder im Vergleich andere Kinder im Augenblick der Messung weiter oder zurückgeblieben sind. Nur am fremden aktuellen Lernsoll wird der eigene Wissensstand als unzureichend oder überdurchschnittlich definiert. Das geht allein durch den



Fremdvergleich, sonst wäre es unmöglich, zu einem Lernsoll zu kommen, das den jetzigen Stand negativ bepunktet lässt.

Dieser Fremdvergleich lässt sich auch so formulieren, dass man das Soll als eine Möglichkeit des Kindes ausdrückt und das fremde Soll als positive Beurteilung des Kindes erscheint. „Der Erzieher vergleicht das Kind nicht mit anderen, er vergleicht es mit sich selbst. Er vergleicht das, was der junge Mensch wird, mit dem, was er vermutlich werden könnte. Er ist mit keinem zufrieden, der hinter sich selbst zurückbleibt, und mit keinem unzufrieden, der so viel wird, wie man vermutlich von ihm erwarten durfte.“ (Johann Friedrich Herbart, in Bartnitzky 2005c, S. 7) In der Bewertung soll das Kind mit seinen Möglichkeiten verglichen werden. Die Kategorie der Möglichkeit aber benennt nur eine abstrakte Identität des Kindes mit sich selbst – was es erreicht hat, war möglich (vgl. Hegel 1973, S. 281f) - und wird nun als Ausdruck für dieses mehr oder weniger Zusammenpassen benutzt, das sich aber nicht aus dem vorhandenen Wissensstand des Kindes ergibt, sondern aus den in der Vergleichssituation geforderten Soll-Ansprüchen. Als Möglichkeit ausgedrückt erscheint die Differenz von individuellem Lernergebnis und Sollergebnis aber als ein im Individuum liegender Unterschied. Wie der reformierte Unterricht nun mit Lernergebnissen und Sollergebnissen umgeht, wird im nächsten Abschnitt gezeigt.

#### **6.4 Die Leistungsmessungen im reformierten Unterricht – Smileys**

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.“ (Furtner-Kallmünzer u.a. 2004, S. 42)

In dem zuletzt genannten Fall beherrscht das Kind das, was es als Fertigkeit gelernt hat, es beurteilt die Fertigkeit (Anwendung des Schwimmwissens) 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 ist die Kontrolle der richtigen Übersetzung? Der Sinn der Aussage – auch die inhaltliche Bestätigung der Sache durch die Lehrperson. Das heißt, das Wissen hat immanent selbst die Kriterien seiner Beurteilung. Es besteht im Nachvollziehen eines Urteils, einer Aussage, eines Gesetzes und seiner Prüfung – mit der Logik der Gedanken, mit Experimenten, Vergleichen usw. – im Blick auf seine Richtigkeit.

Warum werden den Kindern Stempel, Smileys usw. gegeben? Es ist nicht so, dass die Schüler leider nur langsam ein Gütekriterium entwickeln können und man ihnen quasi auf Umwegen zur Selbstbeurteilung verhilft. Vielmehr führen die Stempel, Lach- und Weingesichter von vornherein von der sachbezogenen Beurteilung weg in eine Sackgasse der Fremdbeur-

teilung. Kinder lernen so ihre Abhängigkeit vom Urteil der Person, die über den Vergleich mit den anderen Arbeiten oder dem Lernsoll den einzelnen Arbeiten jeweils ein passendes Stempelchen oder Smiley zuordnet – und nur die Lehrperson kann das, da dem Kind ja dieser Vergleich fehlt, alle anderen Arbeiten oder die passenden Standards zu kennen, und dann das entsprechende Vergleichs-Zeichen zu wählen. Mit den Smileys wird zugleich der Gedanke transportiert, dass man sich wohl Mühe gegeben haben muss, wenn es ein Lachgesicht ist, oder weniger Mühe, wenn es ein Weingesicht ist. In den Symbolen erhält das Kind keine konkrete Aufklärung darüber, was es denn nicht verstanden hat, da im Zeichen nicht enthalten ist, dem Kind eine konkrete Fehleranalyse mit allen Implikationen der drei wichtigen Lernbedingungen zu zeigen: 1. der erschwerten Lernvoraussetzungen, 2. der Stolpersteine des Lerngegenstandes selbst und 3. der Wirkung auf die Psyche des Kindes, das vielleicht ängstlich und zurückhaltend auf die Klassenöffentlichkeit reagiert. Angesichts dieser Umgangsweise, Lernresultate bei Kindern über vom Inhalt getrennte Symbole zu beurteilen, entwickeln Kinder auch eine entsprechende Einstellung zum Lernergebnis. Sie entwickeln “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. 2004, S. 41) Also wird durch die Smileys der Gesichtspunkt des Vergleichs eingeführt und die Fähigkeit der sachlichen Beurteilung der eigenen Kenntnisse nicht systematisch gelehrt.

## 6.5 Die Portfolios

Portfolios sind Mappen, in denen die Schüler/-innen ihre Übungsblätter sammeln und ihre Lernresultate festhalten. Die Mappe enthält alle wichtigen Lernprodukte und gibt daher einen Einblick in die konkreten Lernschritte und Lernergebnisse. Damit sind sie auch die Kritik am Messen einer prognostizierbaren Fähigkeit. Winter verweist in seiner umfassenden Analyse zunächst auf die historischen Anfänge von Leistungsbeurteilungen. Gesehen wurden Schülerleistungen in der Regel als Indikatoren für ein dahinter liegendes Leistungsvermögen. „Die aktuell gezeigte Leistung stand für die Tüchtigkeit, die Begabung, die Intelligenz der Schüler. Selbstverständlich wurden auch motivationale Komponenten - zum Beispiel als Faulheit oder Anstrengungsbereitschaft titulierte - in Betracht gezogen. An der Existenz von relativ stabilen, in der Persönlichkeit verankerten Eigenschaften, welche die schulische Leistungsfähigkeit bestimmten, wurde aber kaum gezweifelt. Diese Vorstellung bildet auch eine wichtige Legitimation als Grundlage für die Auslese an Schulen.“ (Winter 2008, S. 154) Eigentlich folgt daraus, auf Leistungsvergleiche zu verzichten.

Die Idee des Portfolios will den Doppelcharakter des Leistungslernens (Lernen und Prüfen) durch die Identität beider Lernformen überwinden: Die Trennung von Lernsituation und Leistungssituation gelte als der Fehler, denn didaktisch sei dies ein Irrtum, Lernsituationen

seien per definitionem immer auch Leistungssituationen und Fehler könnten wichtige diagnostische Hinweise auf Lernstrategien und Denkweisen sein. Diese Trennung von Lernen und Leistungskontrolle verkenne, dass Kinder bei ihrer Arbeit immer auch leisteten, und dass durch Beobachtung der Lehrkräfte - Betrachtung der Arbeitsdokumente der Kinder und Gespräche mit Kindern während der Arbeit an Lernaufgaben - immer auch Leistungsstand und Lernentwicklung der Kinder in den Blick genommen würden (vgl. Bartnitzky 2012). Mit der Identifizierung des Verhältnisses von „Lernen – Fehlerversuch – Lernen“ mit dem Verhältnis „Lernen – Leistungskontrolle – Lernen“ ergibt sich eine Konsequenz: Was im Ausgangspunkt als Kritik der Noten anfing, endet nun mit der Forderung danach, denn in der Leistungskontrolle steckt das Fremdsoll im Gegensatz zum real erreichten Wissensstand.

### **6.6 Forderung nach Noten oder Zertifikaten auch im reformierten Unterricht**

„Mit den Leistungsmappen geht in der Regel eine Individualisierung der Leistungsnachweise einher. Daher stellt sich die Frage, wie gemeinsame Standards erreicht und auch nachgewiesen werden können. Woher kann ein Betrachter der Leistungsmappe erfahren, ob und wie weit der Betreffende Schüler übergreifende Leistungsziele erreicht hat und wie seine Leistungen relativ zu denjenigen anderer Schüler stehen?“ (Winter 2008, S. 211) Ich referiere weiter: Um dies zu ermöglichen, seien Kommentare der Lehrenden und Bescheinigungen der Schule weiterhin erforderlich. Sie müssten das Erreichen definierter Anforderungen bestätigen. Theoretisch könne die Erfüllung bestimmter Standards auf verschiedenen Wegen überprüft und bescheinigt werden. Bei Kursmappen könne der Lehrer das Erreichen der Kursziele bestätigen. Für langfristig angelegte Leistungsmappen wären Jahreszeugnisse vorstellbar, in denen formuliert werde, was erreicht wurde und auf welchem Niveau dies geschehen ist. Wie bereits gesagt wären auch herkömmliche Notenzeugnisse in Verbindung mit Leistungsmappen möglich. Es wäre auch möglich, Zertifikate beizufügen, die das Erreichen bestimmter Fähigkeiten und Fertigkeiten bescheinigen. Solche Dokumente könnten auf der Basis gesonderter Prüfungen beruhen oder aber direkt auf die Arbeiten in der Mappe bezogen sein. Die Mappe würde unterschiedliche Lern- und Entwicklungswege zulassen sowie dokumentieren, und trotzdem könnte das Erreichen vergleichbarer Niveaus geprüft und ausgedrückt werden. Tendenziell würde man wegen des Ziels, bestimmte Standards für alle Schüler zu sichern, die Freiheit, die mit den Leistungsmappen für die Arbeit des Einzelnen gegeben ist, ein Stück weit wieder reduzieren, indem bestimmte Mindeststandards geprüft würden. Dabei sei an vielfältige Prüfungsformen zu denken. Sie könnten von Schulleistungstests bis zu Disputationen reichen, in denen Schüler ihren Bildungsgang vortrügen, verteidigten und unter Beweis stellten. Und um quantifizierte Vergleiche einstellen zu können, müsste die in einem Portfolio gezeigte Leistung jeweils von Beurteilern in ein Zahlenwerk übersetzt werden (vgl. Winter 2008, S. 211ff). Weil auch für Winter Lernen eine vergleichbare Leistung sein soll, was es in seiner allgemeinen Bestimmung nicht ist, werden einfach Fehlversuch und Prüfungsfehler gleichgesetzt und durch den Vergleich ein Leis-

tungssoll dem Portfolio abverlangt. Im Portfolio könnte man die Individualität des Lernens festhalten, aber da auch die Reformpädagogen den Lernvergleich als unhinterfragte Orientierung nehmen, müssen sie am Ende alle ihre reformierten Angebote wieder für die Selektion zurechtbiegen.

### **6.7 Das Ideal der ständigen Selbstbenotung**

Während bei Winter noch der Widerspruch vorliegt, zunächst die Bewertung vom Lernergebnis, das im Portfolio festgehalten wird, zu trennen und erst am Ende dieses doch wieder einer Benotung zu unterwerfen, sieht Peschel darin, dass die Kinder beim selbstbestimmten Lernen sich von Anfang an auch selbst bewerten, gar keinen Gegensatz mehr zwischen Lernen und Prüfen und sieht den offenen Unterricht als gute Vorbereitung für die Stresssituationen der Sekundarstufe. Im folgenden Zitat kann man verfolgen, wie der abstrakte Gedanke, dass die Kinder eine Sache selbst machen, dazu führt, dass gleich alle Gegensätze des Inhalts der Tätigkeit zu ihrer Prüfung vergessen werden.

„Die Leistungsbewertung sollte dabei in der Klasse vom ersten Schultag an eine Rolle spielen - und zwar auf eine selbstverständliche und positive Art: Durch den Prozess des Vorstellens und Reflektierens ihrer eigenen Arbeiten so wie der Arbeiten ihre Mitschüler sind die Kinder von Anfang an Beurteilungen gewohnt und entwickeln ein sehr genaues Gefühl für die richtige Bewertung von Leistungen - und zwar eines, das sowohl der individuellen Entwicklung als auch dem Anspruch der Leistungsnorm gerecht wird. (..) Im vorgestellten Modell ist die Leistungsbewertung ein ganz alltäglicher Prozess in der Klasse, mit der Folge, dass auch andere Formen der Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung durch Überforderungstests etc. keine Stresssituationen o. Ä. erzeugen - eine nicht unwichtige Vorbereitung auf die weiterführende Schule und ihre Art der Leistungsmessung.“ (Peschel 2002, S. 176)  
Das wäre also die Aufhebung des Gegensatzes in den Noten, weil man sich diese selbst gibt.

### **6.8 Der Widerspruch der Reformpädagogik: von der Kritik der Note zur Forderung nach Noten.**

Wie kommt es, dass ein im Ausgangspunkt gegen die Benotung formulierter theoretischer Ansatz, wie z.B. von Winter, der die Individualität des Lernens betont und an Klassenarbeiten ihren Charakter der Sortierung erkennt, doch wieder die Note fordert und seine Idee nun relativiert und zum untergeordneten Hilfsmittel für den finalen Zweck der Selektion macht? Was sind es für übergeordnete Verhältnisse und Ansprüche, die dazu führen, dass sich das „selbstbestimmte Lernen“ dem Zweck der selektiven Benotung unterordnet?

In einer Expertise zum Thema „Sind Noten nützlich und nötig?“ wird auf Verhältnisse verwiesen, für die das Lernen eine Funktion habe, die unbedingt zu berücksichtigen seien. „Verzicht auf eine Zertifizierung nach außen? Von denen, die Leistungsbeurteilungen in den Schulen ganz abschaffen wollen, ist aber noch eine zweite Frage zu beantworten: wie ver-

schaffen wir Schülerinnen einen Ausweis ihrer Leistungen, der außerhalb der Schule zählt? Verzichtet die Schule auf Abschlusszertifikate oder werden Beurteilungen von den Arbeitnehmerinnen nicht ernst genommen, führen diese Eingangsprüfungen durch. Oder es werden statt der Beurteilung innerhalb der Klasse externe Prüfungen auf der zentralen Systemebene eingeführt. (..) Wenn Lehrerinnen nicht beurteilen, beurteilen Fremde. Wenn der Markt allein entscheidet, kommen Kriterien stärker zur Geltung, die nicht pädagogisch zu begründen sind. Eine Trennung von Unterricht und Prüfung eröffnet somit Vor- und Nachteile. Sie entlastet das Verhältnis zwischen Pädagoginnen und Schülerinnen, sie belastet aber den Unterricht mit Fremdkriterien. Keine Beurteilungsform erfüllt alle Anforderungen - einfache Auswege aus dem Bewertungsdilemma gibt es nicht." (Brügelmann u.a. 2006, S. 53) Auch Winter schreibt am Ende seines Aufsatzes für welchen Anspruch die Portfolios dienen sollen. „Die Schulaufsichtsbehörden sollten (...) weitere Versuche mit Portfolioarbeit und mit Leistungsbewertung anhand von Portfolios zulassen und fördern, damit auch im deutschsprachigen Raum Schulen ihre Absolventen mit prall gefüllten Portfolios entlassen können, welche diese stolz ihren künftigen Arbeitgebern oder einer folgenden Ausbildungsinstitution vorlegen können.“ (Winter 2002, S. 98)

Die Diskussion um den Lernbegriff zeigt hier ihre Abhängigkeit von den über der Schule stehenden Verhältnissen, den Arbeitsmarktverhältnissen. Die Unternehmen, Betriebe oder sonstige Institutionen haben eine Abstufung von Berufen im Angebot, für die sie eine in der Schule vorbereitete und dafür sortierte Auswahl nutzen möchten. Wenn der Arbeitsmarkt das Maß der Bildung ist, dann muss der Bildungsprozess so organisiert sein, dass er Bildungsunterschiede nicht möglichst ausgleicht, sondern fixiert und zertifiziert. Dieses Maß hält die Reformpädagogik für so bestimmend, dass sie die zukünftigen Arbeitnehmer/-innen nicht einer außerschulischen Eingangsprüfung überlassen möchte, sondern dann lieber in der Schule diese Vorsortierung in pädagogischer Freiheit durchführt. Daher wird dies als quasi lernnotwendiges Bewertungsdilemma bezeichnet, anstatt die Gemeinsamkeit in der Konkurrenz um den Leistungserfolg und in der Konkurrenz um den Arbeitsplatz zu bemerken. Während man in der Schule noch den Gegensatz von Lernen und Bewerten (Selektion!) erkennt, erkennt man in der Sphäre der Anwendung von Wissen, in der Konkurrenz um die Benutzung des Wissens, nicht den Gegensatz zu der gesellschaftlichen Arbeit, die unter die Erlaubnis (Selektion durch Arbeitsverträge!) durch die Arbeitgeber subsumiert ist. Wenn die reformierte Pädagogik für die Schule offenen Unterricht und für die Abschlüsse Portfolios propagiert, dann bleibt sie im Widerspruch des Leistungslernens befangen, weil sie äußerliche Ansprüche der Behandlung der Schüler/-innen als Humankapital über die Wissensvermittlung stellt. Kritische Sozialarbeit, die außerhalb der Schule stattfindet, hat es mit Lernen und seiner Anwendung zu tun, und kann die einseitige Fixierung auf das Lernen vermeiden. Sie erkennt, dass es einen Zusammenhang gibt zwischen der Lernkonkurrenz in der Schule und der Anwendungskonkurrenz des Wissens auf dem Arbeitsmarkt. Kritische Sozi-

alarbeit weiß, dass sie es mit Wirkungen der Lernselektion und der Arbeitsselektion zu tun hat. Diese doppelte Selektion oder Konkurrenz erhält durch die Bildungspolitik seine Vorgaben. Die Bildungspolitik bestimmt den Output der Jugendlichen als Humankapital.

## 7. Bildungspolitik entscheidet die Bedingungen und damit die Art der Sortierung

Was wäre, wenn alle Schüler/-innen sich richtig Mühe gäben? Das Lernniveau würde steigen, aber die verschiedenen Positionen im Leistungsspektrum blieben bestehen. Lernanstrengung ist nur ein individuelles Mittel für den Einzelnen und gegen die Mitschüler, aber kein Mittel für alle, da die Positionen ja nicht mit dem Lernen abgeschafft werden. Das belegt auch die Statistik, die die Stabilität der Sortierung über die Jahre hinweg bestätigt.

Jahr	2002	2005	2006
Ohne HS	85.000	78.000	76.000
Mit HS	239.000	238.000	237.000
Mit RS	377.000	399.000	398.000
Mit FHS/HS	235.000	244.000	258.000

(Statistisches Jahrbuch, 2008, HS: Hauptschulabschluss, RS: Realschulabschluss, FHS: Fachhochschulreife, HS: Hochschulreife)

Mit der Änderung der Schulformen Hauptschule und Realschule wird sich die Statistik in Zukunft ebenfalls verändern, aber die grobe Verteilung bleibt erhalten. Es liegt eben eine bildungspolitische Entscheidung vor, die Bandbreiten von Zielen formuliert und für die Einhaltung dieser auch die Geldmittel zur Verfügung stellt.

Es zeigt sich, dass am Ende der Schulzeit für jede Generation der Jugend in Deutschland eine Dreiteilung von Lernniveaus hergestellt ist, dass es also nicht um die Entfaltung der Fähigkeiten der 9 Mill. Kinder gegangen sein kann, sondern um ihre Zuordnung. Dabei orientieren sich schulpolitische Entscheidungen an einer Prognose für den Nutzen der in der Privatwirtschaft tätigen Firmen mit ihren vielen hierarchisch gegliederten Berufen. Wie die Statistik im Jahr 2020 aussehen wird, das gibt die „Wachstumsstrategie 2020“ der EU vom 17. Juni 2010 vor: „Die Zahl der Schulabbrecher soll in den nächsten zehn Jahren auf weniger als zehn Prozent gesenkt und die der Universitätsabsolventen pro Jahrgang auf 40 Prozent erhöht werden.“ (Vgl. Erwachsenenbildung EB, Nr. 3/2010)

Ohne HS	höchstens 9,9 Prozent aller Schüler/-innen in Europa
Mit HS	50 Prozent aller Schüler/-innen in Europa
Mit RS	
Mit FHS/HS	40 Prozent aller Schüler/-innen in Europa

Die Gesamtheit der EU-Länder geht also davon aus (so der gegenwärtige Diskussionsstand), dass ihr Schulsystem auch in Zukunft ca. 9,9 Prozent der Schulkinder scheitern lässt – abschaffen wollen sie den funktionalen Analphabetismus auch in den Industrieländern nicht –, und dass nach der Verschulung und wissenschaftlichen Niveausenkung in Deutschland ca. 40 Prozent ihren Weg zur Universität oder Fachhochschulen finden sollen. Also will die EU auch, dass 60 Prozent der Jugend nicht mit dem höheren Wissen „traktiert“ wird. Diese Aufteilung ist also eine Vorwegnahme für die Auswahl der Betriebe. Hier werden nicht die individuellen Lernwege mit Bedingungen unterfüttert, damit alle möglichst weit kommen, sondern es liegt ein geplanter Output vor, für den die Lernkonkurrenz im Bildungssystem sorgen soll. Die sorgt mit dem drei- oder in Zukunft zweigliedrigen Schulsystem für die Aufteilung der Jugend auf die Tätigkeiten der vorhandenen Hierarchie der Berufe. Die Schulreformen ändern daran nichts, sondern ändern nur den Verteilungsmechanismus innerhalb des Schulsystems. So radikal wie in Dänemark, Schweden oder Finnland, wo die Prüfungen für die endgültige Festlegung ans Ende der Schulzeit gelegt wurden, sind die deutschen Bildungspolitiker nicht und lassen weiterhin den Lernvergleich in den meisten Bundesländern nach vier Schuljahren entscheiden. Also gibt es weiterhin nach der Grundschule schon die Lebensentscheidung für mehr oder weniger Ausbildung. Balzereit fasst den Zusammenhang von Noten, Bildung und sozialem Ausschluss zusammen: „Die so ermittelten und mittels der Notengebung in eine Hierarchie gebrachten unterschiedlichen Leistungen dienen der Entscheidung, in welche Schulform mit entsprechend unterschiedlichen Chancen ein Schüler kommen soll. Allerdings ist es auch hier wieder nicht so, dass sich aus einer bestimmten Notenverteilung die Übergangsquote ergeben würde; umgekehrt ergibt sich aus der bildungspolitisch begründeten Festlegung einer Übergangsquote, ab welcher Durchschnittsnote sich die Wege der Schüler trennen.“ (Balzereit 2010, S. 54)

## **8. Das Schulwissen auf dem Arbeitsmarkt – gesellschaftliche Arbeit oder Job**

Obwohl also die Jugend in der Schule etwas gelernt hat, kann sie ihr Wissen und ihre Fertigkeiten nicht anwenden ohne eine Erlaubnis durch einen Arbeitgeber. Im schlechtesten Fall ist man arbeitslos. Von ca. 3,6 Millionen Unternehmen und gewerblichen Institutionen in der BRD wird entschieden, wer von den 44 Millionen Arbeitsfähigen einen Arbeitsplatz erhält. Der Arbeitsmarkt ist nicht die Sphäre der gesellschaftlichen Absprache für die Anwendung des gelernten Wissens und der Fertigkeiten, sondern eine Abhängigkeit der Anwendung des Gelernten von der Erlaubnis von Kapitalgesellschaften / Eigentümern der gesellschaftlichen Produktionsmittel – und damit zugleich die Unsicherheit, sein Wissen praktisch werden zu lassen, denn die Konkurrenz der Unternehmen führt ja durch ihren Verdrängungswettbewerb um Marktanteile – statt einer Kooperation, in der Benutzung der vorhandenen gesellschaftlichen Produktivkräfte - zu den bekannten Phänomenen wie Arbeitslosigkeit und Verlusten, ja bis zu Wirtschaftskrisen. Diese Erlaubnis zur gesellschaftlichen Arbeit

hat Konsequenzen, wie die ausgebildeten Jugendlichen ihr Wissen und ihre Fähigkeiten sehen: es wird zu einem Berufswunsch.

### **8.1. Die Umwandlung des Lerninteresses in einen flexiblen Berufswunsch**

Diese Vorwegnahme der Erlaubnis zur gesellschaftlichen Betätigung reflektiert sich auf Seiten der Jugendlichen als Frage des Berufswunsches. Das beinhaltet ständige Abstriche von den eigenen Interessen: vom Traumberuf zum Plan B. So sorgt die schulische Qualifikation dafür, dass das Interesse an der Betätigung des eigenen Wissens – Arbeit als Entfaltung der individuellen Fähigkeiten – sich zurechtstutzt auf einen Berufswunsch, über dessen Verwirklichung andere entscheiden. "So macht ein nicht unerheblicher Anteil der Jugendlichen nach der Schule spezifische Erfahrungen beim Übergang von der schulischen in die berufliche Ausbildung, dass sich die eigenen Wunschvorstellungen hinsichtlich der weiteren beruflichen Laufbahn nicht umsetzen lassen. Immerhin ein Viertel der Jugendlichen (25 %) hat nach der Schule bereits Erfahrung gemacht, dass es wegen nicht ausreichender Schulnoten nicht für den Beruf gereicht hat, den sie eigentlich erlernen wollten. Vor allem die Jugendlichen, die zum Zeitpunkt der Befragung nicht erwerbstätig (32 %) oder gar arbeitslos gemeldet waren (55 %), müssen häufiger mit dieser Realität umgehen lernen." (Albert 2010, S.111f)

Die Shell Studie nimmt das einfach als gegebene „Realität“, mit der man eben umgehen müsse. Die Fakten ließen aber auch ganz andere Fragen zu: Warum ist Lernen so organisiert, dass man von seinem praktischen Interesse Abstriche machen muss? Warum kann man nicht nach der Ausbildung sein Können und seine Fertigkeiten in Zusammenarbeit mit allen Gesellschaftsmitgliedern betätigen? Warum macht einen das Abschlusszeugnis nur zu einem Menschen, der seine erlernten Fähigkeiten quasi wie eine Ware – auf dem Arbeitsmarkt - verkaufen muss? Konietzka weist auf diese Abhängigkeit hin: Die Konkurrenz um die begrenzten Chancen „unterstreiche die These, dass die Berufswahl in zunehmenden Maß durch ungünstige Opportunitätsstrukturen und in erheblichem Maß durch Muster der Fremdselektion beherrscht werden. (Konietzka 2007, S 281f)

Jugendliche müssen also aus der Schule entlassen werden – wenn sie die marktübliche Berufsreife besitzen sollen - mit einer Einstellung zu ihrem eigenen Wissen, dass dieses nur als Mittel zum Jobben nützlich, für ihre konkreten eigenen Interessen aber unnütz ist. Dies erklärt auch, warum die Betroffenen nur ein bedingtes Interesse am Wissen haben. Untersuchungen kennzeichnen das als begründete Lernwiderstände. (vgl. Faulstich u.a. 2006)

Dieser Umgang mit seinem eigenen Wissen ist nicht natürlich. Man würde sich ja nicht Wissen aneignen, wie man z.B. ein Modellflugzeug baut, und dann die Verwirklichung dieses Wissen in der Praxis davon abhängig zu machen, ob eine fremde Instanz dies nun auch erlaubt. Gerade wegen der praktischen Wirkung, weil man das Produkt nutzen möchte, weil es die eigenen Interessen und Bedürfnisse befriedigt, hat man sich ja das Wissen angeeignet.



Ein anderes Beispiel ist die Teilnahme an Internetplattformen wie Wikipedia, bei denen man sich produktiv zu seinem eigenen Wissen verhält und nicht von einer Erlaubnis abhängt, es zu betätigen. Ganz anders mit dem Schulwissen. Der Spruch, dass man nicht für die Schule, sondern für das Leben lernt, widerlegt sich beim Gang auf den Arbeitsmarkt: Man lernt für den Verkauf seines „Humankapitals“ an eine fremde Instanz. Insofern sind Wissen und der Zweck des Handelns getrennt und kommen nur so zusammen, dass Wissen nur für fremde Zwecke benutzt werden kann. Der Beruf legt fest, welches Wissen das Individuum praktisch werden lassen kann.

Wie also ist das Verhältnis von ausgebildeter Jugend und betrieblicher Arbeit zu fassen?

## **8.2 Das gesellschaftliche Wissen ist vom Interesse getrennt**

Für den Ausgebildeten heißt das, dass das durch die Schulpflicht bestimmte Wissen gar nicht das Kriterium ist für die Teilhabe an der gesellschaftlichen Arbeit, ihm ist vielmehr einen Bildungswert zugesprochen worden, der als einfaches oder komplizierteres Arbeitsvermögen, als Leistungsfähigkeit, existiert, die verkaufbar sein muss. Durch die Bildung hat der Einzelne sozusagen ein Arbeitsvermögen erlangt, das er nur in der wirklichen stattfinden, unter dem Kommando anderer Instanzne stehenden Arbeit äußern kann. Der Ausgebildete kann aber nicht aus seinem Willen heraus tätig werden. Der Arbeitsplatzgeber beherrscht dieses Verhältnis und macht seine Erlaubnis, bei ihm sein Wissen und seine Fertigkeiten praktisch werden zu lassen, von seinem Ertragsziel abhängig.

Es ist paradox, dass gerade die nicht auf privater Willkür basierende Betätigung – es geht nicht ums Hobby -, also das gesellschaftlich ausgebildete Vermögen, Wissen und Fertigkeiten, nur dann tätig werden kann, wenn ein privater oder öffentlicher Arbeitsplatzgeber dieses gesellschaftliche vermittelte Vermögen nachfragt. Das heißt, dass das in der Ausbildung vermittelte Wissen und die vermittelten Fertigkeiten nicht von dem Wollen und den Interessen derjenigen abhängen, die sie besitzen, sondern sozusagen von seinen objektiven Mitteln der Betätigung getrennt sind. Das Interesse ist also auf den Wunsch reduziert und wird von denen beherrscht, die auf der anderen Seite die objektiven gesellschaftlichen Mittel und ihre Technik besitzen. Man kann das als Verkehrung bezeichnen: Nur weil die objektiven Bedingungen der Betätigung in Form von Geldbesitz existieren, bestimmen sie, ob und wie sich die Subjekte an ihnen betätigen dürfen. Nicht der an ihnen tätige Mensch beherrscht diese Mittel, sondern in der Form des fremden Geldes an den objektiven Bedingungen der Produktion bestimmen diese die Tätigkeit. Es ist schon merkwürdig, dass allen Individuen in der Gesellschaft nicht nur das gehört, was sie auch privat nutzen und konsumieren können, sondern auch die für alle Gesellschaftsmitglieder notwendigen gesellschaftlichen Produktionsbedingungen durch die Geldform zum Privatbesitz werden können und diese nun die Verbindung von objektiven und subjektiven Faktoren der gesellschaftlichen Produktion nach ihren Privatkalkulationen vermitteln. Das hat zur Folge, dass die Seite der Qualifikati-

on, die ausgebildeten Menschen, sich nicht aus eigenen Stücken gesellschaftlich betätigen können. Weil das Geld sich in gesellschaftliche Produktionsbedingungen verwandelt, trennt es davon den subjektiven Faktor der ausgebildeten Arbeitsfähigkeit und verwandelt diesen in Arbeit für Geld, der die konkrete Arbeit nur als Mittel dient. Verwundert es da, wenn die Mehrheit ihre eigene gesellschaftliche Betätigung nur als Job ansehen kann?

### **8.3 Fremdbestimmte Wissensanwendung verlangt eine Moral**

Es ist eine gesellschaftliche Betätigung, die unter Kontrolle und Vorgabe stattfindet. Die Tätigkeit hat für den Arbeitenden den Zweck, Geld zu verdienen. Daher ist das Verhältnis zum Inhalt der Tätigkeit ein bedingtes, man muss nämlich die Tätigkeit nur als Voraussetzung nehmen. Der Beruf ist nicht zu verwechseln mit der Entwicklung der produktiven Entfaltung der menschlichen Fähigkeiten, sondern ist eine Vereinseitigung auf bestimmte sich wiederholende Tätigkeiten, die möglichst leistungsintensiv stattfinden sollen. Daher kommt zur Anwendung des Wissens die Arbeitstugend – es ist die Bewährung am Ausbildungs- und Arbeitsplatz - und diese wird für sehr wichtig erachtet, wie eine Informationsbroschüre der IHK zeigt. (IHK in NRW, o. J.)

Dass das gelernte Wissen die Jugendlichen in eine Abhängigkeit geführt hat, die ihnen nicht erklärt wird, merkt man auch daran, dass ihnen nicht die Ziele und Zwecke der abhängigen Betätigung vermittelt werden (vgl. Holzkamp 1995, S.487f), sondern eine Einstellung gefordert wird. Dazu drei Zitate, welche persönliche Kompetenzen die Wirtschaft von der ausgebildeten Jugend erwartet.

1. „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 gedacht? Anscheinend kennt man Tätigkeiten, die überwacht und kontrolliert gehören. Dann muss ja wohl in der Tätigkeit ein Gegensatz zwischen denen, die sie ausführen und denen, die sie kontrollieren, bestehen. Anscheinend haben die Ausführenden keinen Einfluss auf die widrigen Umstände und sollen sie aushalten. Warum können die Tätigen nicht die widrigen Umstände abschaffen? Vielleicht 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.

2. „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 gedacht? Dass nicht immer alles glatt gehen kann, wird schon stimmen. Aber was wird gefordert? Aushalten der Belastungen und Enttäuschungen. Und das soll auch noch dem Selbstbewusstsein dienen. Dass das Selbstbewusstsein hier funktional gesehen wird und nicht das bewusste Selbst des Auszubildenden meint, kann dem Leser auffallen. Ein Bewusstsein über die eigene Lage und ein Wissen über die Abhängigkeiten wäre wohl disfunktional. Man soll das Durchhaltevermögen auch dann noch aufrechterhalten, 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 allein gültige vorgibt.

3. „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.“ Stimmt das? Wer sich also alle Arbeitstugenden zu eigen macht, braucht sich keine Sorgen zu machen? So als hielte die Wirtschaft ihre schützende Hand über ihre Abhängigen. Und warum organisiert sie den Arbeitsprozess mit so viel – am liebsten von den Arbeitenden verinnerlichter - Disziplin? Und warum entlässt sie dann ihre Arbeiter?

#### **8.4 Wissenskompetenz statt konkretes Wissen**

Auf die mangelhafte Vermittlung von subjektiven und objektiven Faktoren der gesellschaftlichen Arbeit reagieren Vorschläge, die eine allgemeine Wissenskompetenz, als Lösung sehen.

"Ein [...] Berufszertifikate verleihendes Ausbildungssystem ist eine hervorragende Basis für die Durchsetzung monopolisierter Ansprüche auf Berufspositionen und des Schutzes vor Wettbewerb und Konkurrenz. Die Monopolisierung von Marktchancen (auf dem Arbeitsmarkt U. F.) ist wiederum eng mit Prozessen sozialer Schließung verknüpft und in diesem Sinne eine elementare Quelle der Reproduktion sozialer Ungleichheit. Die Verberuflichung des Ausbildungssystems und des Arbeitsmarktes repräsentiert also nicht nur ein besonderes Allokationsprinzip, sondern zudem einen Kernmechanismus der Herstellung und Aufrechterhaltung sozial ungleicher Handlungschancen, durch den sich der Zugang von Konkurrenten zu berufsspezifischen Teilmärkten beschränken lässt." (Konietzka 2007, S. 280)

Den Gedanken zu Ende gedacht, verlangt das die absolute Konkurrenz der Auszubildenden, indem sie nicht mehr für eine spezielle Betätigung ausgebildet werden. Es ist die Idee des Lernens von Kompetenzen, die man auf alles anwenden kann. Das ist ein logischer Widerspruch zum Lernen, das immer einen bestimmten Inhalt hat, aber ein Ideal der absoluten Brauchbarkeit, das die Berufsgrenzen als Grund der fehlenden Benutzung ansieht. Angenommen alle Jugendlichen hätten nur noch Kompetenzen gelernt, wären absolut flexibel, dann würden sie doch nicht alle einen Arbeitsplatz bekommen, da nicht die Bildung oder

ihre Kompetenz der Grund ist für die Existenz und Neueinrichtung von Arbeitsplätzen, sondern das Konkurrenzinteresse der Kapitale. Die Annahme der prinzipiellen Offenheit des Arbeitsmarktes für die Nachfrager ist schlicht falsch, wie Ballhausen und Galuske sagen (vgl. Ballhausen 2007).

### **8.5 Das Ideal ständig anwendbarer Ausbildung**

Von Seiten der DGB-Jugend gibt es die Warnung an die Betriebe, sie würden sich ins eigene Fleisch schneiden: „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 es durch eine Ausbildungsabgabe aller Betriebe. (DGB-Jugend 2009)

Aber was kommt nach der konjunkturunabhängigen Ausbildung? Der konjunkturunabhängige Arbeitsplatz? Oder hört beim Arbeitsplatz dann die Forderung auf? Also ist man wieder beim Maß der Rentabilität für die erlaubte Betätigung, das eben entscheidend ist für die Anwendbarkeit von „lebendigem Wissen“. Es ist leider ein Idealismus, dass mit Bildung die Chancen zu Sicherheiten würden. Chancen sind eben Chancen (vgl. Hurrelmann 2010, S. 82-92) Ausbildungschancen aber trennen das theoretische Wissen von den Lebensinteressen der Betroffenen, indem die Verwirklichung der Chance einem fremden Käufer überlassen wird, da man als Ausgebildeter sein Vermögen nur als Ware an sich hat. Waren aber werden auf einem Markt vermittelt und dann vom Käufer in seiner Privatsphäre konsumiert und die ist bei dieser speziellen Ware eben die produktive Konsumtion durch ein Unternehmen, das nach Kosten und Rentabilität rechnet.

## **9. Arbeitslosigkeit und Überarbeit findet gleichzeitig statt: eine Paradoxie der gesellschaftlichen Form der Arbeitsteilung**

Das Dumme für den Besitzer der Ware Arbeitsvermögen ist, dass er seine Ware verkaufen muss, um seine menschlichen Bedürfnisse zu befriedigen. Was aber macht er bei Unverkäuflichkeit? Er kann nicht als Mensch was anderes machen, seine Ware wie einen Ladenhüter brachliegen lassen oder sein Zeugnis wie ein Kunstwerk verkaufen, da ja der Wert von zehn Jahren Leistung darinsteckt, und eine andere Gelegenheit zum Leben suchen.

Es existiert also eine Paradoxie der Arbeitsteilung in dieser Gesellschaft von privat produzierenden Firmen und Unternehmen. Das gelernte Wissen ist kein Mittel, mit dem die Träger des Wissens selbstbewusst als Teil der gesellschaftlichen Arbeitsteilung an dieser teilnehmen können, sondern macht sie abhängig von der Privatentscheidung derer, die die ob-

jektiven Bedingungen der gesellschaftlichen Betätigung in Geld verwandelt haben. Diese wählen aus den vom Staat durch das Ausbildungssystem zur Verfügung gestellten Absolventen, deren Fähigkeiten sich nur auf dem Arbeitsmarkt anbieten lassen, nicht nach wissenschaftlichen und für die Gesellschaft wichtigen Kriterien der Teilhabe an der gesellschaftlichen Arbeitsteilung aus, sondern allein nach ihrer Kosten-Überschuss-Rechnung, auch Rentabilität genannt.

Es ist aber gerade diese Geldrechnung, die immer zu einem Stocken der Vermittlung von subjektivem Arbeitsvermögen und objektiven Arbeitsbedingungen, also der gesellschaftlichen Reproduktion führt. Das hat eben auch die Folge, dass ständig Menschen entlassen werden oder Jugendlichen gar keinen Ausbildungsplatz oder Arbeitsplatz finden.

## **10. Die doppelte Selektion: Wissen und Prüfung – gesellschaftliche Arbeit und Job**

Indem subjektive und objektive Bedingungen der Produktion als Waren – Technik und Humankapital - existieren und die Form des Geldes erhalten, werden die gesellschaftliche Produktion und ihre vielfältigen Produkte über diesen Umweg vermittelt, wodurch sich erst auf dem Markt herausstellt, ob etwas gesellschaftlich nützlich ist – und dafür wird mit der Preisgestaltung und der Werbung um die Kaufkraft der Kunden ständig konkurriert. Weil die gesellschaftliche Arbeit in der Form konkurrierender Privatproduzenten (Firmen, AGs usw.) existiert – auch wenn diese Privatwirtschaft flankierender öffentlicher Arbeitgeber bedarf -, kann der Ausgebildete sich nur gesellschaftlich betätigen, wenn er „gekauft“ wird, also sich nicht selbst aus seinem Wissen heraus betätigen kann. Wenn er dann einen Arbeitsvertrag hat, dann existiert sein Wissen im Moment der Nutzung nicht mehr als sein eigenes, sondern ist im Besitz des Käufers.

Kritische Sozialarbeit hat es also mit einer doppelten Selektion zu tun: 1. bei der Aneignung von Wissen und 2. bei der Anwendung von Wissen. Das Lernen wird durch den schulischen Lernvergleich dem Prüfungsziel untergeordnet und die gesellschaftliche Anwendung des Wissens der ausgebildeten Jugendlichen wird durch die Erlaubnis von Geldbesitzern der gesellschaftlichen Produktionsmittel von deren Vorschuss-Überschuss-Kalkulationen abhängig gemacht. Kritische Pädagogik kennt nur die eine Selektion und verwickelt sich daher in Widersprüche, die in dem Beitrag aufgeklärt wurden. Kritische Sozialarbeit kann diese Einseitigkeit überwinden, indem sie die doppelte Selektion beachtet. Sie kann bei ihrer Tätigkeit die Einseitigkeit der nur individuellen Hilfe und sozialen Anpassung erkennen und zu der Entwicklung der genossenschaftlichen und direkt gesellschaftlichen Betätigung in der „Produktion“ beitragen. In der Offenen Jugendarbeit wird die Verbindung von Bildung und Tätigkeit als „Aneignung im Raum“ gesehen (Deinet 2004, S. 111-130) und Holzkamp sieht

Lernen als Weltaneignung. Die gesellschaftliche Betätigung aus Wissen und gesellschaftlichen Interessen kann den „sozialen Ausschluss“ (Anhorn u.a. 2005, S.13ff) überwinden. „Es geht wohl gar nicht anders, als über Alternativen nachzudenken, welche vielleicht eine radikale Differenz zu dem setzen, was eben geschieht.“ (Winkler 2005, S. 126)



## Zitierte und berücksichtigte Literatur

- Albert, M. u.a., 16. Shell Jugendstudie, Frankfurt a. M. 2010, Fischer Verlag
- Alt, Christian (Hrsg.): Kinderleben – Individuelle Entwicklungen in sozialen Kontexten, Wiesbaden 2008, VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Alt, Christian, Gloger-Tippelt, Gabriele: Persönlichkeitsentwicklung und Sozialstruktur – Überlegungen zur modernen Kindheitsforschung, in: Alt, Christian (Hrsg.): Kinderleben – Individuelle Entwicklungen in sozialen Kontexten, Wiesbaden 2008, VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 7-26
- Althof, Wolfgang (Hrsg.), Fehlerwelten – vom Fehlermachen und Lernen aus Fehlern. Opladen 1999, Leske+Budrich.
- Anhorn, Roland, Bettinger, Frank, Stehr, Johannes (Hrsg.), Foucaults Machtanalytik und Soziale Arbeit Eine kritische Einführung und Bestandsaufnahme, Wiesbaden 2007, VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Anhorn, Roland, Bettinger, Frank, Stehr, Johannes (Hrsg.), Sozialer Ausschluss und Soziale Arbeit Positionsbestimmungen einer kritischen Theorie und Praxis Sozialer Arbeit, Wiesbaden 2008 (2. Aufl.), VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Arnold, Helmut: Ausbildung, Arbeit und Beschäftigung, in: Schroer, Wolfgang, Struck, Norbert, Wolff, Mechthild (Hrsg.), Handbuch Kinder- und Jugendhilfe, Weinheim und München 2002, Juventa Verlag, S. 211-242
- Baacke, Dieter, Jugend und Jugendkulturen Darstellung und Deutung, Weinheim und München 2007 (5. Aufl.), Juventa Verlag
- Ballhausen, Jugend und Arbeitswelt, in: Praxis Politische Bildung 4/2007, S. 269 – 272)
- Balzereit, Marcus, Kritik der Angst Zur Bedeutung von Konzepten der Angst für eine reflexive Soziale Arbeit, Wiesbaden 2010, VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Bartnitzky, Horst: Was heißt hier leisten? - In: Horst Bartnitzky (Hg.), Beiträge zum pädagogischen Leistungsbegriff, Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 119, S. 6 – 17, Grundschulverband-Arbeitskreis Grundschule e.V., Frankfurt 2005
- Becker, Rolf, Lauterbach, Wolfgang, Bildung als Privileg Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit, Wiesbaden 2007 (2. Aufl.), VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Berger, Peter A., Kahlert, Heike (Hrsg.), Institutionalisierte Ungleichheit Wie das Bildungswesen Chancen blockiert, Weinheim und München 2008 (2. Aufl.), Juventa Verlag

- Beutel, S.I. / Hinz, R.: Schulanfang im Wandel - Selbstkonzepte der Kinder als pädagogische Aufgabe, LIT Verlag, Berlin 2008
- Böckler, Nils, Seeger, Thorsten, Schulamokläufer Eine Analyse medialer Täter-Eigen-darstellungen und deren Aneignung durch jugendliche Rezipienten, Weinheim und München 2010, Juventa Verlag
- Bohl, Thorsten (2006): Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht. Weinheim (Beltz Verlag).
- Brügelmann, Hans, Backhaus, Axel, Brinkmann, Erika, Coelen, Hendrik, Franzkowiak, Thomas, Knorre, Simon, Müller-Naendrup, Barbara, Oser, Elisabeth & Roth, Sara (2006): Sind Noten nützlich und nötig? Ziffernzensuren und ihre Alternativen im empirischen Vergleich. Eine wissenschaftliche Expertise des Grundschulverbandes. Frankfurt/M. (Grundschulverband).
- Butterwegge, Christian: Die ideologische Entsorgung der (Kinder-)Armut - In Praxis Politische Bildung 4/2007, S. 283 – 285
- Deinet, Ulrich: Rauman eignung als Bildungspraxis in der Offenen Jugendarbeit, in: Sturzenhecker, Benedikt, Lindner, Werner (Hrsg.), Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit Vom Bildungsanspruch zur Bildungspraxis, Weinheim und München 2004, Juventa Verlag, S. 111-130
- Deutscher Lehrerverband: Presseerklärung, Bonn, 12.06.2006,
- <http://bildungsklick.de/pm/50881/lehrstellenmisere-ist-ein-skandal-erster-ordnung>
- DGB-Jugend, Ausbildungsplatz-Situation Juni 2009 (30.06.09) Bewertung der Ausbildungsdaten der Bundesagentur für Arbeit – Juni 2009, in: [http://www.dgb-schweinfurt.de/sw/dgbjugend/517.AusbildungsplatzSituation\\_Juni\\_.html](http://www.dgb-schweinfurt.de/sw/dgbjugend/517.AusbildungsplatzSituation_Juni_.html) (20.10.2013)
- Elternbrief Nr. 13 (05/07–10/2011). In: Jansen, Günther J. (Hg.): Elternbriefe-online. URL: <http://www.grundschulservice.de/ElternbriefNr.13.htm> (25.03.2013).
- Erwachsenenbildung (EB) Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis, 3/2010, S. 139
- 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](http://www.anwalt-des-kindes.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/anwalt-des-kindes.bildung-rp.de/empfehlungen/empf11.pdf)
- Faber, G.: Rechtschreibängstliche Besorgtheits- und Aufregetheitskognitionen: Empirische Untersuchungsergebnisse zu ihrer Bedeutung für Selbstwertgefühl und die Schulunlust rechtschreibschwacher Grundschul Kinder - In: Sonderpädagogik, 2004, 32 (1), S. 3 – 12
- Faulstich, P. & Bayer, M. (Hrsg.): Lernwiderstände. VSA Verlag, Hamburg 2006



- Findeisen, Uwe: 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](http://www.oecas.at/systeme/.../systeme06/2_2006_Findeisen_Mit%20Leistungslernen%20zum%20Erfolg%20und%20Misserfolg.pdf) (20.10.2013)
- Findeisen, Uwe: Lernwiderstände, Leistungslernen und Schulreform - In: Zukunftswerkstatt Schule, 17. Jg. 2007, Heft 5, S. 55 – 64, auch in: [www.forum-kritische-Paedagogik.de](http://www.forum-kritische-Paedagogik.de) (2.11.2013) (Anm. d. Red.: Die Seite wurde leider im Netz gelöscht. Sie wird nicht mehr von Prof. Hermann geführt.)
- Findeisen, Uwe: Vom Lernen bis zur Schulangst – Das Leistungslernen selber sorgt für das Desinteresse am Lernen, in: Franz Rumpler / Peter Wachtel (Hrsg.), Erziehung und Unterricht – Visionen und Wirklichkeit, Der Tagungsband zum Sonderpädagogischen Kongress 2007, Würzburg 2007, S. 170 – 180
- Findeisen, Uwe: *Jugendgewalt* – unerklärlich, *anomal* oder was?, in: E &W Erziehung und Wissenschaft, 11/2009, Hrsg. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, S. 20 – 23
- Findeisen, Uwe: Wie bitte wird man eine erfolgreiche (Ware) Arbeitskraft? Teil I – IV, Gedanken zur Integration und Desintegration der Jugendlichen, in: Magazin-Auswege, 2009/2011 - In: <http://www.magazin-auswege.de/> (2.11.2013)
- Findeisen, Uwe: Widersprüche der Jugendkultur – vom Leistungsranking zum Anerkennungsranking, in: Klaus-Jürgen Bruder, Christoph Bialluch, Bernd Leuterer (Hg.) Macht – Kontrolle – Evidenz, Gießen 2012a, Psychosozial Verlag, S. 311-328
- Findeisen, Uwe: Lernen, leisten und bewerten – eine Kritik, in: Kritische Pädagogik (Hrsg. Adam / Schlönvoigt), Berlin 2012, S. 70 – 95, [http://www.rosalux.de/fileadmin/rls\\_uploads/pdfs/Manuskripte/Manuskripte\\_neu\\_1.pdf](http://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/Manuskripte/Manuskripte_neu_1.pdf) (2.11.2013)
- Furtner-Kallmünzer, M. / Hössel, A.: Pilotstudie Wahrnehmung von Leistungsrückmeldungen in den ersten Grundschuljahren, Zusammenfassung wichtiger Ergebnisse, Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.), München 2003
- Göttlich, Udo, Müller, Renate, Rhein, Stefanie, Calmbach, Marc: Arbeit, Politik und Religion in Jugendkulturen – Engagement und Vergnügen, Weinheim / München 2007, Juventa Verlag
- Grüning, Barbara, Kaiser, Gabriele, Kreitz, Robert, Rauschenberger, Hans, Rinninsland, Konrad: Leistung und Kontrolle – Die Entwicklung von Zensurengebung und Leistungsmessung in der Schule, Weinheim und München 1999, Juventa Verlag

- Hafeneger, Benno: Kinder- und Jugendräume, Peer-group, Straße, in: Schroer, Wolfgang, Struck, Norbert, Wolff, Mechthild (Hrsg.), Handbuch Kinder- und Jugendhilfe, Weinheim und München 2002, Juventa Verlag, S. 199-210
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: Enzyklopädie der Wissenschaften, Bd. I, Frankfurt a. M. 1973, Suhrkamp
- Heinemann, Karl-Heinz: Wider den Beschleunigungswahn im Bildungswesen, in: Ulrich Herrmann (Hrsg.) In der Pädagogik etwas bewegen, S. 97 – 102, Weinheim und Basel 2007, Beltz Verlag
- Hitzler, Ronald: Freizeitspaß und Kompetenzaneignung. Zur Erlebnisambivalenz in Jugendszenen, in: Göttlich, Udo, Müller, Renate, Rhein, Stefanie, Calmbach, Marc: Arbeit, Politik und Religion in Jugendkulturen – Engagement und Vergnügen, Weinheim / München 2007, Juventa Verlag, S. 57-68
- Hössel, Alfred & Vossler, Andreas (2006): Bildungsverläufe in der Grundschule. Schülerfolg und Belastungen aus der Sicht von Kindern und Eltern. Bad Heilbrunn (Verlag Julius Klinkhardt).
- Holzkamp, Klaus: Lehren als Lernbehinderung? - In: Forum kritische Psychologie 27, 1991, S. 5-22
- Holzkamp, Klaus, Lernen Subjektwissenschaftliche Grundlegung, Frankfurt / New York 1995, Campus Verlag
- Huiskens, Freerk: Anlässlich des Falls Guttenberg: Geistiges Eigentum oder der Unfug der Privatisierung von Erkenntnis, Gegenrede 13, 2011 - In: [www.magazin-auswege.de](http://www.magazin-auswege.de) (25.10.2013)
- Huiskens, Freerk: Weder für die Schule noch fürs Leben, Vom unbestreitbaren Nutzen unserer Lehranstalten, VSA Verlag, Hamburg 1992
- Huiskens, Freerk: Der PISA-Schock und seine Bewältigung – Wie viel Dummheit braucht/verträgt die Republik?, VSA Verlag, Hamburg 2005
- Huiskens, F.: Über die Unregierbarkeit des Schulvolks - Rütli- Schulen, Erfurt, Emsdetten usw., VSA Verlag, Hamburg 2007
- Hurrelmann, Klaus, Lebensphasen Jugend Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung, Weinheim und München 2010 (10. Aufl.), Juventa Verlag
- Imbusch, Peter, Heitmeyer, Wilhelm, Integration – Desintegration Ein Reader zur Ordnungsproblematik moderner Gesellschaften, Wiesbaden 2008, VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Industrie und Handelskammer NRW, Was die Wirtschaft von der Jugend erwartet, o.J.

- Ingenkamp (Hrsg.): Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung, Beltz, Weinheim und Basel 1974
- Ingenkamp (Hrsg.): Tests in der Schulpraxis, Beltz, Weinheim und Basel 1978
- Jachmann, M.: Noten oder Berichte, Leske + Budrich, Opladen 2003
- Konietzka, D.: Berufliche Ausbildung und der Übergang in den Arbeitsmarkt - In: Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.), Bildung als Privileg, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2007
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.), Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Stand 16.12.2004, Bonn, Luchterhand, Neuwied 2004 - In: <http://www.kmk.org/bildung-schule/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards/ueberblick.html>
- Lienert G.A., Raatz, U.: Testaufbau und Testanalyse. 6. Auflage. BeltzPVU, Weinheim 1998
- Lösel, Friedrich, Bliesener, Thomas: Aggression und Delinquenz unter Jugendlichen – Untersuchungen von kognitiven und sozialen Bedingungen, München / Neuwied 2003, Luchterhand Verlag
- Lübke, Silvia-Iris 1996): Schule ohne Noten. Lernberichte in der Praxis der Laborschule. Opladen (Leske + Budrich).
- Merkelbach, V., Schule ohne Noten – wie soll das gehen? Dialogische Leistungsbeurteilung als Element einer anderen Lernkultur, 2005 - In: <http://forum-kritische-paedagogik.de/start/download.php?view.174> (Anm. d. Red.: Die Seite wurde leider im Netz gelöscht. Sie wird nicht mehr von Prof. Hermann geführt.)
- Merton, Robert K.: Sozialstruktur und Anomie, in: Imbusch, Peter, Heitmeyer, Wilhelm, Integration – Desintegration Ein Reader zur Ordnungsproblematik moderner Gesellschaften, Wiesbaden 2008, VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 251-266
- Munoz, V.: Bericht des Sonderberichterstatters für das Recht auf Bildung, Addendum Deutschlandbesuch (13.-21. Februar 2006), Hrsg. Vereinte Nationen, 2007 – In: [http://de.wikipedia.org/wiki/Bericht\\_%C3%BCber\\_den\\_Deutschlandbesuch\\_des\\_UN-Sonderberichterstatters\\_f%C3%BCr\\_das\\_Recht\\_auf\\_Bildung#Literatur](http://de.wikipedia.org/wiki/Bericht_%C3%BCber_den_Deutschlandbesuch_des_UN-Sonderberichterstatters_f%C3%BCr_das_Recht_auf_Bildung#Literatur)
- Nüberlin, G.: Selbstkonzepte Jugendlicher und schulische Notenkonkurrenz - zur Entstehung von Selbstbildern Jugendlicher als kreative Anpassungsreaktionen auf schulische Anomien, Reihe Pädagogik Band 16, Centaurus Verlag, Herbolzheim 2002
- Rau, Johannes: Rede zum Amoklauf in Erfurt, in: Frankfurter Rundschau vom 4.5.2002
- Rauschenbach, Thomas, Schilling, Matthias (Hrsg.), Kinder- und Jugendhilfereport 2 Analysen, Befunde und Perspektiven, Weinheim und München 2005, Juventa Verlag

- Rheinberg, F.: Bezugsnormen und schulische Leistungsbeurteilung, in: Weinert, Franz E. Leistungsmessungen in Schulen, Beltz, Weinheim und Basel 2002, Seite 59 - 71
- Röhrig, Rolf.: Mathematik mangelhaft, rororo Verlag, Hamburg 1996
- Sacher, W.: Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen, Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn 1995
- Schroer, Wolfgang, Struck, Norbert, Wolff, Mechthild (Hrsg.), Handbuch Kinder- und Jugendhilfe, Weinheim und München 2002, Juventa Verlag
- Statistisches Jahrbuch 2008, Statistisches Bundesamt Wiesbaden, 2009: In: [www.de-statis.de](http://www.de-statis.de)
- Steeg, F. H.: Lernen und Auslese im Schulsystem am Beispiel der Rechenschwäche, Schriftenreihe Pädagogische Psychologie 5, Frankfurt-Berlin-Bern-NewYork-Paris-Wien, 1996
- Sturzenhecker, Benedikt, Lindner, Werner (Hrsg.), Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit Vom Bildungsanspruch zur Bildungspraxis, Weinheim und München 2004, Juventa Verlag
- Thimm, Karlheinz, Schule, in: Schroer, Wolfgang, Struck, Norbert, Wolff, Mechthild (Hrsg.), Handbuch Kinder- und Jugendhilfe, Weinheim und München 2002, Juventa Verlag, S. 177 - 209
- Valtin,R.: Was ist ein gutes Zeugnis, Juventa Verlag, 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, Fischer Verlag, Opladen 2000, Bd. 2, S. 151-168
- Wahler, P. /Tully, C.J. /Preiß, Ch. (Hrsg.): Jugendliche in neuen Lebenswelten, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2008
- Weinert, F. E. (Hrsg.): Leistungsmessung in der Schule, Beltz, Weinheim 2002, erstellt im Auftrag der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Kultusministerkonferenz).
- Wendeler,J.: Intelligenztests in Schulen, Beltz, Weinheim und Basel 1974
- Winkler, Michael: Formationen der Ausgrenzung – Skizzen für die Theorie einer diskursiven Ordnung, in: Anhorn, Roland, Bettinger, Frank, Stehr, Johannes (Hrsg.), Sozialer Ausschluss und Soziale Arbeit Positionsbestimmungen einer kritischen Theorie und Praxis Sozialer Arbeit, Wiesbaden 2008 (2. Aufl.), VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 107-128

- Winter, Felix: Portfolio und Leistungsbewertung - In: Informationen zur Deutschdidaktik (ide) Themenheft "Portfolio" 26 Jg, Nr.1, 2002, S. 91-98
- Winter, Felix (2008): Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. Hohengehren (Schneider Verlag).

### **Über den Autor**

*Uwe Findeisen M.A. Erziehungswissenschaftler, Publizist, Dozent in der Erwachsenenbildung, Psychotherapeut.*

#### **Kontakt**

[Findeisen@arcor.de](mailto:Findeisen@arcor.de)

---

**AUSWEGE – Perspektiven für den Erziehungsalltag**  
Online-Magazin für Bildung, Beratung, Erziehung und Unterricht  
[www.magazin-auswege.de](http://www.magazin-auswege.de)  
[antwort.auswege@gmail.com](mailto:antwort.auswege@gmail.com)

---