

Auszüge von Texten aus dem Buch von Rupert Vierlinger

Die offene Schule und ihre Feinde

Beiträge zur Schulentwicklung

ISBN 3 – 7100 – 0062 – 9

Jugend & Volk

Manche Menschen reagieren auf Vorschläge zur Schulentwicklung prinzipiell verärgert, weil sie von der Auffassung ausgehen, dass die Schule in Ruhe gelassen werden sollte.

Die Genugtuung über diese quantitativen Erfolge kann aber die Betroffenheit darüber nicht verdecken, dass die Klagen über das Leben in und mit den Schulen bei Schülern, ihren Eltern wie auch bei Lehrern weit verbreitet sind. Lehrer resignieren, Eltern halten sich fern, und Schüler werden oft schon als Absolventen der Pflichtschule zu "Kulturflüchtern". Bei ihnen hat die Schule das wichtigste Fundament aller Bildung nicht legen können: die Bereitschaft zum Weiterlernen.

Die schulischen Lernprozesse sollen von Erziehergestalten geführt und unterstützt werden, die in diesem Tun ihre berufliche Erfüllung finden. Ihre Arbeit muss befreit werden von allen Quertreibereien, die von Systemgegebenheiten verübt werden, die sich dem Systemzweck zu entfremden drohen oder bereits entfremdet haben. Die Schule wird für ihre Besucher keine Insel der Seligen sein können, aber einen Sonnenplatz soll sie haben dürfen (wie ihn der Brutpflegeinstinkt vieler Tiere für deren Nachkommenschaft sichert!).

Der Wettbewerb schadet denjenigen, die ständig verlieren, weil er ihre Bereitschaft zum Weiterlernen zerstört und genau diese Bereitschaft wäre ein wesentliches Kennzeichen von Bildung. Er schadet aber auch denjenigen, die sich in den Vordergrund boxen; sie stehen allein und kennen nur das Ziel, die eigenen Interessen zu sichern.

Was bleibt den auf dem Felde des schulischen Konkurrenzkampfes Unterlegenen übrig, als dort zu reüssieren, wo nach anderen Maßstäben gemessen wird. In vielen Fällen ist es die Arena des Rowdytums und der Delinquenz.

Von den Verfechtern des Konkurrenzkampfes in der Schule wird ins Treffen geführt, dass es dem Menschen geradezu angeboren sei, die anderen ausstechen zu wollen, und dass die menschliche Gesellschaft wie auch die Sozietäten ihrer Aszendenzreihe unentwegt rivalisierten. Ganz abgesehen davon, dass die Beweiskette hiefür keinesfalls lückenlos ist, müssen sich die Befürworter dieses sozial-darwinistischen Argumentes fragen lassen, wie sie es mit anderen Triebgegebenheiten halten wollen:

Manche meinen, die Wirtschaft als teilweiser Abnehmer der Schulabsolventen würde der Schule das Rivalitätsprinzip aufoktroieren, weil doch die zukünftigen Erwerbstätigen den Kampf um die knappen Güter zu führen hätten. Die so argumentieren, haben aber ganz übersehen, dass die Wirtschaftsleute der Schule mittlerweile den Vorwurf machen, dass ihre Absolventen nicht kooperieren könnten; Teamfähigkeit der Belegschaftsmitglieder erweist sich im internationalen Vergleich zunehmend stärker als wesentliches Kriterium prosperierender Betriebe.

Der Blick scheint gebannt ausschließlich auf Strukturen zu starren, die von administrativ-bürokratischen Denkformen geschaffen werden und sich daher in Kategorien der Distanziertheit, der Uniformität und der äußeren Organisation erschöpfen. Dass dies von manchen Lehrern begrüßt wird und dass sie es als angenehm empfinden, vorsortierte Kohorten vor sich zu haben und mit ihnen "hausieren" zu gehen, soll nicht bestritten werden.

Zentral und damit im Nimbus von Autorität vorgegebene Pläne mit Zielen, Inhalten und vielleicht auch noch Verfahren legen die Kreativität und die Intelligenz des Lehrers in Fesseln. Selten hat er die Kraft, dem genormten

curricularen Programm - insbesondere auch in der Verpackung in Form approbierter Lehrbücher - so frei gegenüberzustehen, "dass er sein eigenes Denken in innige Berührung mit dem des Schülers und mit dem Bildungsgut" bringen könnte. Das Misstrauen, das die "höheren Stellen" gegenüber seiner eigenen Lernerfahrung mit und an der Welt hegen, überträgt er auf die Schüler. Auf diese Weise bekommen sie ihre Ziele und Inhalte aus zweiter oder dritter Hand kolportiert und werden "ständig verwirrt durch den Konflikt zwischen denjenigen Zielen und Interessen, die der Natur ihrer eigenen Erfahrung gemäß sind, und denjenigen, mit denen man sie sich abzufinden lehrt."

(Dewey, J.)

Jedes gestufte System perfektioniert den Lehrer zu einem Spezialisten für Aussonderung, während er doch ein Spezialist für das Entwerfen von Lehrstrategien sein sollte!

Überall, wo Lehrer zum "offenen" Unterricht im besten Wortsinn übergehen, zu dem das Angebot einer reichhaltig "gestalteten Umwelt" (Montessori) gehört, erübrigt sich die "Schubladierung" der Schüler nach Leistung.

Ein Unterricht, der allen dieselben Stoffquanten auf gleiche Weise, in gleich bemessener Zeit und im selben Tempo aufzwingt, ist tyrannisch.

Wenn die Priorität beim unterrichtlichen Schema liegt, das die Schüler gleichsam über einen Leisten schlägt, dann müssen diese notgedrungen sortiert werden. Wenn die Priorität aber dem Kind und seiner Neugier zukommt, wird das methodische Arrangement auf eine Weise variiert, dass es die Schüler in ihrer Verschiedenheit adäquat anspricht und herausfordert.

"Nichts Großes geschieht ohne Leidenschaft", hat Hegel gesagt. Die Selbstbeobachtung der eigenen Lerngeschichte - insbesondere in den kulturellen Partien unseres Leistungsspektrums - würde hinzufügen wollen: "Nichts Großes geschieht ohne Vorbild."

Die Alten haben es anders gewusst. Bei Comenius heißt es (durchaus nicht altruistisch): "Wer andere lehrt, der bildet sich selbst!" Er fährt fort: "Wer in seinen Studien gut vorwärtskommen will, möge sich Schüler suchen, die er täglich lehren kann, was er gerade lernt - und müsste er sie sich mit Geld erkaufen. Denn es ist besser, man versagt sich etwas von seinen äußeren Glücksgütern, wenn man nur Leute hat, die zuhören wollen, wenn man lehrt, das heißt, selber vorwärtskommt"

(Comenius)

Untersuchungen zu diesem "Unterweisen durch Mitschüler" haben bestätigt, "dass die Freude am Lehren das Interesse der Schüler für vertieftes Lernen weckt"

(Braun, W./Naudascher, B.).

Die Pflichtschulzeit, in der der Schulbesuch nicht von der freiwilligen Entscheidung des einzelnen abhängt, soll für Kinder und Eltern noch relativ unbeschwert durchlebt werden dürfen. Sie sollen an einem Schulmodell erfahren, wie die Verwirklichung des Schleiermacherschen Monitums aussieht, dass- das Glück der Kindheit und der Jugendzeit nicht aufgeopfert werden dürfe etwa auf dem Altar einer Schule, deren Idee für eine überwundene Gesellschaftsordnung geschaffen worden und wie ein erratic Block in unsere Zeitläufte zu liegen gekommen ist.

Eine Alternativschule muss immer auch damit rechnen, dass sie von Eltern aufgesucht wird, die bestimmte Schwierigkeiten ihrer Kinder bei der Bewältigung schulischer Anforderungen nicht zur Kenntnis nehmen wollen und die sich vom neuen Schulangebot Wunder erwarten. Diese aber sind nie versprochen worden, schon gar nicht im Hinblick auf eine eng definierte Schulleistung.

Jeder einsame Gipfel gehört zu einem Bergmassiv - und jede Spitzenleistung beruht auf einem breiten Fundament. Niemand bezweifelt, dass dasjenige Land die meisten Olympioniken stellen könnte, das allen Jugendlichen von klein auf in ihrer Disziplin die größtmögliche Förderung zuteil werden ließe. (Wer weiß wie viele Klammers und Pröls in deren Generation noch verborgen gewesen wären?)

Ein Schulwesen, das allen die Möglichkeit eröffnet, sich mit einem Kulturbereich von früh an und lange Zeit intensiv zu beschäftigen, hat größere Chancen, Eliten hervorzubringen, als ein selektives.

Wir brauchen eine Bildungspolitik, die nicht denjenigen Lehrer "trainiert", der ständig diagnostiziert und ausmustert, sondern denjenigen, der vielfältige und anspruchsvolle Bildungsanregungen gibt und sich über die Verschiedenartigkeit der Köpfe freuen kann.

Nicht der Marschallsstab, der die "Gladiatoren" bezeichnet, bebildert die gute Pädagogik, sondern der Zauberstab, durch dessen Berührung die Neugierden aller geweckt und ihre Sinne geöffnet werden.

Wer das eigentliche Wohl eines Gemeinwesens herbeiführen will, darf niemanden abkoppeln.

Die Spezialbegabten sind nicht selten die Schwierigen, die Neuroseanfälligen, die Exzentrischen, die Schaden leiden, wenn sie unter eindimensionalen Verwertungsgesichtspunkten - wie Dressurpferde - gleichsam in Quarantäne gezüchtet werden. "Begabung ist nun einmal kein Gewächs, das in Monokulturen gedeiht!" hat Joist Grolle 1985 dem Kongress für Elitenbildung in Hamburg vorgehalten.

Der individuelle Leistungswettbewerb ist das probateste Instrument, um Neid, Eifersucht und Hass zu schüren. Rousseau hat es bereits seltsam gefunden, dass man in der Erziehung auf keine anderen Mittel verfallen ist als auf diese Leidenschaften, die er zu den gefährlichsten zählt, weil sie "am schnellsten emporschießen und am geeignetsten sind, die Seele zu verderben."

(Rousseau)

Einander zu helfen ist unter Freunden eine Selbstverständlichkeit. Unter dem Gesichtspunkt des schulischen Lernens sollen nicht einmal mehr die Eltern ihren Kindern helfen, denn auch die Hausaufgabe soll Beleg einer selbständigen Leistung sein ...

Wenn die Schule zum "Einzelkämpfer" erzieht, warnt Frederic Vester, dann versündigt sie sich damit an der Spezies Mensch, "die aufgrund ihrer genetischen Ausstattung nur in der Gruppe überleben kann"

(Vester, F.).

Wir haben uns bereits so sehr an die tradierte Formel der Auslese durch die Schule und deren Exekution durch das Zeugnis mit Ziffernnoten gewöhnt, dass wir gut daran tun, uns von Karl R. Popper ein wenig brüskieren zu lassen: "Man soll die für die Erziehung geschaffenen Institutionen nicht mit der unmöglichen Aufgabe der Auswahl der Besten belasten", wagt Popper zu behaupten und fährt fort: "Diese Tendenz macht unser Erziehungssystem zu einer Rennbahn und den Studiengang zu einem Hürdenrennen ... Sogar auf dem Gebiet der Wissenschaft beruhen unsere Auswahlmethoden auf einem Appell an eine ziemlich grobe Form von persönlichem Ehrgeiz. Eine natürliche Reaktion dagegen besteht darin, dass der eifrige Student von seinen Kollegen mit Misstrauen betrachtet wird"

(Popper, K. R.,).

Auslese geschieht, wenn gelehrt und gelernt wird, mehr oder minder automatisch. Keiner entgeht dem "Auskühlungsprozess", der ihn erkennen lässt, dass er nicht alles erreichen kann, dass andere erfolgreicher sind und dass er sich mit bestimmten Standards begnügen muss. Mit ihnen wird er in Lebenspositionen übersteigen,

ohne dass die Schule zusätzlich viel Aufwand treiben müsste, um ihm bzw. der Gesellschaft diese Unterschiede einzuhämmern.

Theodor Wilhelm nennt den Wettbewerb eine "verhältnismäßig primitive Sozialfigur" (Wilhelm, Th.), die sich fast ausschließlich mit dem Gewinner befasst und sich um den frustrierten Verlierer wenig kümmert. (Eine Sozialfigur also, derer sich die Schule eigentlich nur bedienen dürfte, wenn sie sozialpädagogisch keinen Auftrag hätte!)

Man möge aber auch nicht gleich wieder das Kind mit dem Bade ausgießen! Das Darstellen seiner Leistung, die Freude am Erfolg, die Anerkennung, die von anderen gezollt wird, sind Triebkräfte, ohne die die Anstrengungsbereitschaft bei vielen (allen?) erlahmen würde. Dass es immer auch ein "Zur-Schau-Stellen" von individuellen Unterschieden ist, soll nicht stören. Wesentlich bleibt die Zusammenarbeit an einem gemeinsamen Ziel!

Es ist nicht richtig, dass die Leistungsbereitschaft der Schüler nur durch externen Leistungsdruck gesteigert werden könnte oder dass positive Sozialbeziehungen nur zu Lasten der Leistung gehen könnten, weil Schüler etwa die Gutmütigkeit des Lehrers mit sozialintegrativem Stil ausnützten. Alle diese Befürchtungen werden sehr überzeugend von den mittlerweile zahlreich vorliegenden Ergebnissen der empirischen Sozialforschung in der Schule als Vorurteile ausgeräumt.

Der Lehrer steht ständig in zwei Verantwortungsbereichen. Er ist Vollzugsorgan eines staatlichen Auftrags und er ist Führer der Heranwachsenden beim Auseinandersetzungsprozess mit der umgebenden Kultur - insbesondere auch mit der Sozialkultur.

Die eine seiner Gehirnhälften ist sozusagen mit Denkformen der Verwaltungsautorität gefüllt, die andere hat es mit pädagogischen Denkformen zu tun.

Die Divergenz zwischen den beiden Aufgaben- und Denkbereichen ist nun aber so groß, dass der Lehrer ständig einen schwierigen Balanceakt leisten muss, um jedem das Seine zu geben.

Aus dem Kapitel:

Das Elend der traditionellen Schülerbeurteilung und eine Alternative

"Die Gerechtigkeit ist die oberste Tugend sozialer Institutionen, so wie die Wahrheit die oberste Tugend von Denksystemen ist. Eine noch so schöne und prägnante Theorie muss verworfen werden, wenn sie unwahr ist. Ebenso müssen noch so gut funktionierende Institutionen geändert oder abgeschafft werden, wenn sie ungerecht sind."

(Rawls, J. A.)

Die Ziffernote wird den Gütekriterien Objektivität, Validität und Reliabilität nicht gerecht.

Mit der Gerechtigkeit ist es bei der durch die Ziffernote ausgedrückten Beurteilung unserer Schüler denkbar schlecht bestellt. In kaum einem anderen Bereich der empirischen Forschung innerhalb des schulpädagogischen Feldes erbringen die einzelnen Untersuchungen so einhellige Ergebnisse wie in dem der Zensuren.

Alle drei Gütekriterien, die von Mess- und Beurteilungsinstrumenten erfüllt werden müssen, werden vom System der Ziffernoten in einem Maße verfehlt, dass ihre Weiterverwendung einer geradezu sträflichen Ignoranz gleichkommt.

- Das Ziffernotenzeugnis ist nicht objektiv, das heißt, dass verschiedene Personen zu., verschiedenen Urteilen kommen.

- Es ist nicht reliabel: Das Instrument arbeitet nicht zuverlässig, bringt also bei wiederholten Beurteilungen ein und derselben Leistung verschiedene Ergebnisse.
- Schließlich ist es nicht selten ungültig, also nicht valid, wenn es sich nämlich auf andere Phänomene bezieht als auf diejenigen, die als Bezugspunkt anvisiert werden. Es misst und beurteilt dann etwas anders, als das, was zu messen und zu beurteilen vorgegeben wird.

"Ausnahmen, Zufälligkeiten, ...", wird der Leser zu sagen versucht sein und darüber hinaus jeder, der die Ungeheuerlichkeit verdrängen will, dass unser schulisches Beurteilungssystem auf so schwankendem Boden steht.

Die Ziffernote orientiert sich an der Kollektivnorm, also am Durchschnitt der Leistung des jeweiligen sozialen Aggregats. Normalerweise ist es die Schulklasse, die das Anforderungsniveau bestimmt.

Wegen dieses kollektiven Marterpfahls, an den der einzelne mit seiner Leistung gebunden wird, rufen viele Reformer nach der individuellen Bezugsnorm. Nicht wie weit die anderen gekommen sind, soll von Belang sein, sondern was die Etappenleistung des einzelnen ist. Sein Heute soll am Gestern gemessen werden. Das ist natürlich ideal gedacht und für gute Pädagogik unabdingbar, aber mit der Ziffernote schlechterdings nicht zu vereinen. Der eine Schüler, der am Beginn seiner Lernsequenz das Wesen eines Bruches nicht verstanden hat, jetzt aber Brüche verwandeln kann, verdient doch die Note "sehr gut". Was aber, wenn er das Schlusslicht in seiner Riege (Jahrgangsklasse) darstellt und die anderen weit voraus sind? Und welche Note gebührt dem, der das besagte Ziel bereits am Beginn der letzten Etappe erreicht gehabt hat und seither auf der "faulen Haut" gelegen ist? Nein, das System der Ziffernote und die individuelle Bezugsnorm sind nicht kompatibel!

Von gutem Unterricht kann doch immer nur dort gesprochen werden, wo möglichst alle Schüler die "basics" verstanden und zu beherrschen gelernt haben. Damit aber "geht die Streuung gegen Null und die korrelationsstatistischen Methoden der klassischen Testtheorie werden für die Testanalyse unbrauchbar."

(Nuding, A.)

Gut gemeint ist der Vorschlag, die Schüler mögen "ständig beobachtet" werden. Aber "gut gemeint" ist auch in der Pädagogik das Gegenteil von Kunst!

Aus:

Die Direkte Leistungsvorlage als Alternative zur Ziffernote

Die Direkte Leistungsvorlage orientiert sich an der Lebenspraxis. Wenn sich das schulische Lernen nicht so weit vom Lernen und Leisten im Leben entfernt hätte, würde niemand zweifeln, dass die Direkte Leistungsvorlage den selbstverständlichsten Leistungsnachweis abgibt.

"Bei allen Dingen, die wir unternehmen", schreibt Adalbert Stifter (in diesem Fall nicht als Dichter, sondern als Landesschulinspektor im Lande ob der Enns), "bei allen Geschäften und Leistungen, die wir von anderen fordern, sehen wir auf die Früchte. Wenn wir von einem Kaufmann, einem Künstler, einem Handwerker etwas wollen, fragen wir nicht um seine Zeugnisse oder wo er gewandert sei, sondern wir sehen das an, was er bisher geleistet hat, und danach richten wir uns und machen unsere Bestellungen. Keinem Menschen fällt es im gewöhnlichen Leben anders ein, als dass er sich von dem Erfolge selbst überzeugt."

(Stifter, A.)

Wer an die Akademie für bildende Künste geht, wird nicht nach einer eventuellen Note in bildnerischer Erziehung gefragt, sondern er muss "Blätter" vorlegen! Ähnlich verhält es sich in der Ausbildung der Musiker. Wer sich bei

einem Orchester bewirbt, wird nicht nach der Reifeprüfungsnote gefragt, sondern nach dem, was er vorspielen möchte.

Eine wohlausgeformte "Direkte Leistungsvorlage" kann über die Schularbeiten im bisherigen Sinn hinaus eine ganze Palette zusätzlicher Arbeitsnachweise vorsehen: Arbeitsblätter, Projektberichte, Referatsunterlagen und informelle Tests sind in den meisten Gegenständen denkbar; Leselisten geben Zeugnis über die Auseinandersetzung mit sprachlichen wie auch mit sachkundlichen Disziplinen; Zeichnungen, Werkstücke, Listen von Gedichten und Liedern, Notenbeispiele und anderes mehr geben detaillierte Auskunft aus Bereichen, in denen bisher schon vielen Lehrern deutlich geworden ist, dass sie mit der Ziffernote mehr verderben als ausrichten.

In die Vorzeigemappe mit der Aufschrift "Direkte Leistungsvorlage" kommen selbstverständlich bei jedem Schüler nur die besten Arbeiten. (Wer wird sich schon mit dem Werktagskleid auf Brautschau begeben?)

Lediglich von der Verschlüsselung seines Eindruckes in eine Note, was immer auch einer Verschleierung gleichkommt, möge der Lehrer bei der Direkten Leistungsvorlage Abstand nehmen. Dem Adressaten wird ein vorurteilsloser Blick auf die Leistung gegönnt, der zum Teil freilich auch ein Blick auf die gleichzeitig offengelegte Lehrerleistung sein wird.

Die zahlreichen Funktionen, die dem Zeugnis nachgesagt werden, lassen sich im wesentlichen auf drei reduzieren: auf die Berichtsfunktion, die Berechtigungsfunktion und die pädagogische Funktion.

Dass die Direkte Leistungsvorlage unverhohlener als die Note berichtet, was sich im Bildungsprozess getan hat bzw. zu welchem Ergebnis er gekommen ist, liegt klar zutage.

Entscheidungsgrundlage bleibt die Schülerleistung, nur dass sie sehr viel transparenter - oder erstmals transparent - geworden ist. Aber auch die aufnehmende bzw. weiterführende Schule wird die Entscheidung von vornherein mittragen können, indem sie in die Mappe Einsicht nimmt und den Inhalt mit ihrem eigenen Anspruchsniveau vergleicht.

Nach wie vor aber bleibt die idealste Lösung der Berechtigungsproblematik die Erprobung an der Nachfolgeinstitution selbst, etwa das Anbieten von Eingangssemestern mit einer Kette von spezifischen Informations- und Trainingsphasen, deren Ergebnisse eine ziemlich fundierte Aussage über die Richtigkeit einer beruflichen Entscheidung ermöglichen.

Probezeiten sind nichts anderes als eine Modifikation der Direkten Leistungsvorlage. Sie schalten das Ziffernotenzeugnis mit seiner höchst unsicheren Prognose aus, wie es die Vorzeigemappe im Hinblick auf seine angeschlagenen Gütekriterien Validität, Reliabilität und schon gar Objektivität tut. Niemand soll befürchten, dass es in den Vorhallen der weiterführenden Schulen zu einem Stau von Unfähigen komme:

Wer am Ende von mindestens neun Jahren Erfahrung mit schulkultureller Auseinandersetzung mehr Verdruss als Freude verspürt, wird die Entbindung von der Pflicht zum Schulbesuch weidlich nützen und anderen Beschäftigungen zustreben. Zweifler werden zumeist dem Ratschlag ihrer Lehrer folgen. Einigen Unentwegten möge in der Nachfolgeinstitution die Probe aufs Exempel gestattet werden. Den Stau von Bewerbern aufzulösen, den es jetzt schon gibt, ist nicht Sache der Pädagogen im allgemeinen und der Schülerbeurteilung im besonderen, sondern der Volkswirtschaft und der Politik.

Die pädagogische Funktion der Schulnachricht hat mit dem Lernklima zu tun, das von ihr beeinflusst wird. Zu den Wesensmerkmalen des Lehrers gehört, dass er Führer und Helfer beim Auseinandersetzungsprozess des Kindes mit denjenigen Kulturausschnitten sei, die zum Lehrstoff geworden sind. Er bindet sich ein in das gesamt menschliche Dialogverhältnis, für das die geisteswissenschaftliche Pädagogik den schlichten Namen

"pädagogischer Bezug" (Nohl) gefunden hat. Dieser verpflichtet den Lehrer, dem Kind zur Seite zu stehen und Handbietung (Pestalozzi) zu leisten.

Bei der übernommenen Schülerbeurteilung wird dieses solidarische Verhältnis gelöst. Spätestens zwischen dem Akt der Leistungsfeststellung und dem der Leistungsbewertung begibt sich der Lehrer vom Platz des Helfers an der Seite des Kindes weg und tritt dem Schüler in der Rolle des Richters entgegen. ("Wenn er den Spezi auf den Tisch legt, kündigt er die Freundschaft auf", hat Hans Heinrich Muchow einmal gesagt.)

Das Lehrerurteil wird daher in der Regel persönlich genommen: je jünger der Schüler ist, desto mehr. Beim Schulanfänger kann es geschehen, dass er die Quittung der schlechten Note mit dem Satz kommentiert: "Der Lehrer mag mich nicht!" Dass er im Einzelfall so unrecht nicht haben mag, legen psychoanalytische Vermutungen nahe, die von der Möglichkeit des Rachenehmens und des Machtmissbrauches durch zynische Ritualisierung rund um die Prüfungsmodalitäten sprechen.

(Schmied, R.)

...Sie scheint den Lehrer zu legitimieren, über den Spielraum der Strenge einer Prüfungsfrage und den Grad der Genauigkeit ihrer Beantwortung zu befinden. Er legt den cutting score fest, an dem abgeurteilt wird, und entscheidet letztlich über Glück und Unglück der Kinder. Wenn Lehrer der Versuchung dieser Machtausübung erliegen, leiten sie damit eine Pervertierung ihrer Erzieherstätigkeit ein, denn "überall, wo sich Machttendenzen und Allmachtsphantasien eines Rollenträgers stark entfalten, werden die institutsbezogenen und durch die Institution umfangmäßig begrenzten Maßnahmen des Betreffenden mit unbegrenzt wirksamen Handlungen gleichgesetzt und maßlos überschätzt".

(Fürstenau, P.)

Die Direkte Leistungsvorlage kommt ohne den Rollentausch des Lehrers vom Helfer zum Richter aus. Sie verpflichtet ihn geradezu, es so zu machen wie Hans Heinrich Zulliger, der sich auf die Seite der Kinder gestellt und - das Lehrbuch vorweisend - sinngemäß gesagt hat: "Das Ministerium stellt uns für dieses Jahr die Aufgabe ...; aber wir werden das schaffen!"

(Zulliger, H. H.)

Der Lehrer bleibt auf diese Weise Anwalt des Kindes; er verhilft jedem, seine Leistungsfähigkeit optimal zu entfalten und sie in ausgewählten Belegstücken zu dokumentieren. Darin mag er seine ureigene Professionalität erblicken; prüfen und beurteilen mögen die anderen.

Wenn sich Schulabsolventen nicht mehr damit begnügen dürfen, Noten als Stellvertreter für Leistung vorzulegen, sondern diese selbst herzeigen müssen, dann rückt die Sache wieder in den Mittelpunkt des Lernens. Bis hinauf in die Universitäten wird es die Motivationslage umpolen.

Die Klage über das "Lernen um der Note willen" begleitet die Zensurenschule seit der Zeit, in der die "nota" zum Sortierungsbrandmal geworden ist.

... "Es misst sich dann jeder an einem fremden Maße und nicht an seinem eigenen"

Aus den vielen zeitgenössischen Kritikern am Lernen um der Note willen sei der Philosoph Carl R. Popper zitiert: "Der Student wird nicht ermutigt, sich seinen Studien um des Studierens willen zu widmen. Es ist ihm nicht wirkliche Liebe für seinen Gegenstand und seine Forschung eingeflößt; statt dessen treibt man ihn zum Studium um seiner persönlichen Karriere willen. Er wird angeleitet, sich nur so viel an Wissen anzueignen, als zur Bewältigung der (Noten-)Hürden, die ihm auf dem Weg zu seiner Beförderung begegnen, unbedingt notwendig ist".

(Popper, C. R.)

Die Befürworter der Noten berufen sich gerne auf die Tatsache, dass Eltern und Schüler nach Noten verlangen.

Wer kann darüber erstaunt sein, wenn sie doch penetrant daraufhin "erzogen" worden sind. Es müsste wunderlich zugehen, wenn sie im Zensurenmilieu kein entfremdetes Bewusstsein erworben hätten, indem sie meinen, die Noten und das Lernen stünden in einem (positiven!) wirkursächlichen Zusammenhang.

"Die Eltern sollten einfach nicht beachtet werden", schlägt Paul Goodman auf ziemlich frivole Weise vor, "ihre Ängstlichkeit hat schon genug Schaden angerichtet!" Den Schülern und Studenten gegenüber ist es nach Goodman die erste Pflicht der pädagogischen Institutionen, "sie ihrer Krücken, also ihrer Abhängigkeit von fremdgesteuerten Werten und Anregungen, zu berauben und sie dazu zu zwingen, sich selbst mit schwierigen Unternehmen zu konfrontieren, um und sich schließlich darin zu verlieren."

(Goodman, P.)

Dass die notenlose Schule keine Utopie ist, bestätigen die "open planu- Schulen in England und die skandinavischen Pflichtschulen seit langem. Seit nunmehr über zehn Jahren bestätigt es auch die italienische Pflichtschule. Sie kommt mit Wortgutachten aus, obwohl diese längst nicht die Dignität der Direkten Leistungsvorlage haben.

Die Reformschulen aus dem ersten Drittel unseres Jahrhunderts haben sich der Tendenz nach alle an die Devise Rudolf Steiners gehalten, man dürfe sich auf die Zensuren "nicht einlassen".

Neben den beiden Berichtsformen Peter Petersens (dem objektiven Bericht für die Eltern und dem subjektiven für das Kind), neben den Pensenbüchern der Maria Montessori und anderen Alternativen zu den Schulnoten, die aber vorwiegend über die Schularbeit des Kindes reden, diese selbst aber nicht eigentlich sprechen lassen, hat Fritz Karsen als erster zu einer Art Direkter Leistungsvorlage gegriffen.

An seiner Berliner Schule hat er neben den üblichen Zeugnissen, zu denen er verpflichtet gewesen ist, die Schüler Mappen mit denjenigen Arbeiten füllen lassen, die sie für ihre besten gehalten haben. "Ich gestehe", schreibt er, "dass ich selbst Schüler, die ich genau zu kennen glaubte, noch ganz anders sehen lernte, als ich die Mappen betrachtete."

(Karsen, F.)

Ein Einwand freilich würde, wenn er nicht zu entkräften wäre, den Vorschlag der Direkten Leistungsvorlage als reine Spekulation vom Tisch fegen, der Einwand nämlich, dass jeder, der etwas lernen und leisten soll, eine Rückmeldung erhalten muss, ein feedback, wie es in der Sprache der Behavioristen heißt. Dass dies aber Noten sein müssen, steht nirgends geschrieben.

Wenn Lernen an Noten gebunden wäre, wie könnten dann Kleinkinder und Vorschulkinder in wenigen Jahren die so ungeheure Lernleistung erbringen, gegenüber der alle späteren Lernzuwächse in vergleichbaren Zeiten verblässen. Erfolg ist das Erfolgreichste, das es gibt.

Welch eine Kümmerform von sozialem feedback ist dagegen die Note, selbst die gute. Die Arbeit, die der Schüler mit Herzblut (oder auch mit Angstschweiß) geschrieben hat, wird im Korrekturzimmer des Lehrers, als wäre es eine Camera obscura, von ihrer Lebensbedeutsamkeit "entwickelt" und kommt als Note zurück. Der Schüler wird dabei gleichsam verdinglicht. Er erscheint dann nicht mehr als der freud- und leidvolle Mensch, der sich geäußert hat, sondern gleichsam als Zinnsoldat, der in Reih' und Glied eine bestimmte Position zugewiesen bekommt.

Täuschen wir uns nicht! Die Schüler lernen sehr schnell die Moral von dieser Geschichte: "Der Schwache muss mit dem Starken verglichen werden, damit er sich beizeiten bescheidet; interessiere dich nicht für Wahrheit und Erkenntnis, sondern für Belohnung: Noten, Punkte, Anerkennung, Geld; die Note zählt, nicht der Charakter".

(Wiechmann, A.)

Ruth Cohn zweifelt nicht, dass ein guter Teil der Aggression und des egoistischen Rivalisierens zwischen den Menschen in der Schule grundgelegt wird: "Wäre es dir möglich", fragt sie jeden von uns, "wenn du ein kleiner Schüler wärest, neben einem anderen kleinen Schüler zu sitzen, der "eins" oder "zwei" auf seiner Schreibe stehen hat und freundlich lächelnde Augen der Lehrer empfängt, und du nicht, wäre es dir möglich, ihn oder sie zu lieben?"

(Cohn, R.)

Wer die Noten verteidigt, weil er meint, zur Rivalität erziehen zu müssen, da doch der Wettbewerb ein Stigma des Erwachsenenlebens sei, der müsste ja auch die Pflege anderer hässlicher Neigungen der Erwachsenenwelt ins Curriculum einbauen.

Jede Maßnahme - insbesondere die der Direkten Leistungsvorlage, die den Schüler von der permanenten Überprüfungs- und Zensierungsmanie befreit und sein Augenmerk auf die Sache selbst hinlenkt - macht die Schule wieder mehr zu einer Bildungsstätte denn zu einer "Behörde für Sozialchancenvermittlung und Berechtigungsvergabe."

(Vogel, J. P.)

Die Schulbürokratie ist es schließlich auch gewesen, die das Ziffernnotenzeugnis generell eingeführt hat, und sie ist es, die vehement für seine Beibehaltung kämpft. (Dass sie dabei von Teilen der Lehrerschaft aus diversen Gründen, die keine pädagogischen sind, unterstützt wird, soll nicht verschwiegen werden.)

Im Volksschulwesen hatte das "Zeugnis" ursprünglich nur die Bedeutung eines Entlassscheines, der den kontinuierlichen Schulbesuch verbürgen und bestätigen sollte. Ohne Entlassschein konnten im Erwachsenenleben verschiedene bürgerliche Rechte nicht in Anspruch genommen werden (Verheiratung, Inbesitznahme eines Gutes etc.).

Mit zunehmender Perfektionierung der preußischen Verwaltung gingen dieser die Schulversäumnisse ohnehin nicht mehr "durch die Lappen", sodass auf den Entlassschein guten Mutes hätte verzichtet werden können.

Nach dem gymnasialen Vorbild des zum Abschluss erworbenen Prüfungszeugnisses wurde aber der Entlassschein nicht aufgehoben, sondern umfunktioniert. Die Volksschule wurde damit freilich nicht pädagogisiert, sondern bürokratisiert. Weil die Bürokratie und die pädagogischen Denkformen einander so fremd sind, haben Übergriffe zumeist bössartige Folgen. Der Bürokratie kommt es gelegen, die individuelle Vielfalt von Talenten auf eine Ziffer reduzieren zu können.

Die Talentierten lenkt es - wie wir gesehen haben - von der Sache ab und hin zum Lernen um der Note willen. Die Noten, die hässliche Kratzspuren im psychosozialen Haushalt verursachen, sie werden zur eigentlichen Währung (Fauser, P.), nicht aber das Bildungsgut, das im Dienste der Kultivierung des Menschen steht.

Die Schwachbegabten, denen ständig ein negatives Spiegelbild vorgehalten wird, identifizieren sich allmählich mit dem minderwertigen Selbstbild, trauen sich nichts mehr zu und beginnen mit den Jahren zu resignieren.

Kifer hat Schüler der ersten, zweiten, vierten, sechsten und achten Klasse danach gefragt, wie sie ihre eigene Begabung einschätzen. Mit zunehmender Dauer des Schulbesuches hat sich ihr Selbstbild immer enger der schulischen Beurteilung angeglichen.

(Kiefer, E.)

Um wie viel reicher wird das Fremdbild und damit auch das Selbstbild, wenn es immer geistige Objektivationen sind, direkte, unverstellte, unverblasste Leistungen, nach denen die Mitschüler selbst den Schwächsten ein- und schließlich auch ein wenig wertschätzen.

Damit mündet auch die Diskussion über das Zensurenwesen ein in die sich verdichtende Überzeugung, dass die eigentliche Reform unserer Schule erst beginnen und gelingen kann, wenn es zur sachgerechten Trennung der Zuständigkeiten von Verwaltungs- und Lehrorganisation kommt, wenn die administrative, Linie den fachlichen Stab nicht mehr patronisiert, sondern eine partnerschaftliche Zusammenarbeit der beiden Verantwortungsbereiche eingeleitet wird.

Aus: Schulautonomie

Dass die Vorschriften umso strikter sein müssen, je geringer die Qualifikation von Berufsträgern ist und je mehr es ihnen an verinnerlichter Disziplin fehlt (Lenhardt, G.), gilt auch heute noch. Aber heute präsentiert sich eine Lehrerbildung, die in Hundertschritten auf das Niveau der Pädagogischen Akademien gehoben worden ist.

Dennoch hat sich der Arm der Administration nicht zurückgezogen, vielmehr ist das Konvolut der Vorschriften so dick geworden, dass sogar Schuljuristen Mühe haben, sich in diesem Dickicht zurechtzufinden.

- Der Bürokrat lebt im Geiste institutionalisierten Misstrauens - der Erzieher hingegen ist auf risikoreiches Vertrauen angewiesen.
- Bürotechnik muss rationalisieren - die Pädagogik muss ihr Augenmerk auf eine andere Dimension richten, nämlich das Motivieren.

Unterricht und Erziehung dagegen leben vom persönlichen Anspruch und gelingen am besten im Dialog. Die Individualität des menschlichen Antlitzes kommt überall besser zum Ausdruck als dort, wo man in Reih' und Glied zu stehen hat.

"Vergleiche sind umso eher möglich, je uniformer der Unterricht des Lehrers ist, je homogener und standardisierter die abverlangten Aufgaben, das Unterrichtsmaterial und die Unterrichtsmethoden sind und je geringer die Chancen der Schüler sind, selbst darüber zu befinden, welche Aufgaben sie in welcher Vorgehensweise und in welcher zeitlichen Ordnung erledigen wollen und nach welchen Gütekriterien sie Erfolg bemessen können. Treffen die Schule und ihre Lehrer Maßnahmen, um den Unterricht mit formal- bürokratischen oder wissenschaftlich- technischen Regeln nach Maßgabe festgelegter Bildungsziele in den Griff zu bekommen, dann können die Schüler nicht als unverwechselbare einzelne auftreten; die soziale Bedingtheit ihres Verhaltens wird tabuiert und sie werden vergleichbar gemacht."

(Lenhardt, G.)

Weil das Berechtigungswesen von den bürokratischen Denkformen geradezu total determiniert ist, sind die Chancen so gering, auf diesem Gebiet zu einer humanen Schule zu kommen.

Das Durchdrungensein des schulischen Beurteilungssystems von fremden Denkformen hat auch zur Folge, dass die von ihm gegebenen Kalküle wie zementierte Bollwerke in die Zukunft des Schülers vorwirken. Ohne ganz außerordentliche Anstrengungen wird er die Etikettierungen nicht mehr los, die ihm von der Schule her anhaften. Zertifikate determinieren seine Gegenwarts- und Zukunftschancen, auch wenn sie auf sehr fragwürdigem Wege zustande gekommen sind. Negative Lernkarrieren wären jederzeit revidierbar, indem nach- und weitergelernt wird. Die staatlich verbürgten Zeugnisse aber sind wie ein "Perfektum", das sich anmaßt, nicht nur das Präsens, sondern auch das Futurum zu stigmatisieren. Sie werden im Normalfall wichtiger als die Inhalte selbst, deren Erwerb nach dem Zeugnisternin ja keinesfalls abgeschlossen sein muss.

Über das Berechtigungswesen wirkt die Schule ständig in die sensiblen Dimensionen der Identitätsbildung und in den Aufbau des Selbstwertgefühles der jungen Menschen hinein. Daher gelingt es ihr im allgemeinen so schlecht, sich von einer Stätte der Wissensvermittlung zu einer Stätte der Jugendbildung fortzubewegen.

"Man muss dafür Sorge tragen, dass die Lehrer die notwendigen Veränderungen selbst in Gang setzen!"

(Winkel, R.)

Die Basis muss schöpferisch sein dürfen! Nur dann wird der Schatz an Privatinitiative und Engagement gehoben, den die Schule braucht, um kreative Antworten auf die ständigen Wandlungsprozesse der Gesellschaft und die Bedürfnisse der in ihr lebenden Kinder geben zu können.

Dass im Beitrag zur Schülerbeurteilung nicht aus persönlicher Erfahrung von der "Direkten Leistungsvorlage" hat berichtet werden können, hat seinen Grund darin, dass die zuständige Abteilung des Ministeriums keine Erlaubnis gegeben hat - und das nicht einmal einer Pädagogischen Akademie, die doch eine Art Vorreiterfunktion im Bereich der pädagogischen Innovation übernehmen müsste.

Die Schule würde ihre Existenz durch Attraktivität sichern müssen, was auch für vorbildliche Wirtschaftsbetriebe keineswegs Auslieferung an unqualifizierte Verbraucherwünsche heißt, sondern vielmehr Kultivierung derselben durch aufklärende Serviceleistung und sinnvolle Werbung. Die Tätigkeit der Lehrer erhalte eine unternehmerische Dimension, die sie zugleich lebensnäher werden ließe. "Schulen müssten über ihre Angebote informieren; die Eltern könnten durch Umschulung ihrer Kinder wirksam auf Bildungsangebote Einfluss nehmen; die Identifikation der Beteiligten mit ihrer Schule würde gestärkt."

(Vogel, J. P.)

Im verbeamteten Status darf sich der Lehrer in Sicherheit wiegen, im Sinne des Dienstherrn zu handeln, auch wenn er nur "Dienst nach Vorschrift" leistet. Wirft aber die Schule ihr von der Behörde angemessenes Korsett ab, braucht sie Lehrer, die bereit sind, erfindungsreich auf die Erfordernisse der Zeitläufte zu antworten.

Der Anspruch an den Lehrer wird also wachsen. Die Gesellschaft wird ihm auf dem Weg in dieses Neuland eine entsprechende Mitgift zustecken müssen.

Dazu mag eine vollakademische Ausbildung gehören, die auch eine verbesserte Remuneration mit sich bringt. Dazu gehören aber auch neue Formen der Weiterbildung, wie etwa die eines Sabbat- Jahres, die ihn aus dem Trott der Alltagsarbeit herausheben und eine wissenschaftsorientierte Reflexion seines Tuns ermöglichen.

Dies wird sein Denken frei und mutig machen, auch ausgefallen scheinende Vorschläge von einer zukünftigen Schule zu prüfen, anstatt sie vorschnell als konfus oder gar paranoid abzuwehren.

"Das Gesetz des Interesses ist der einzige Angelpunkt, um den sich das ganze System drehen muss", hat Claparede als einer der Väter der sogenannten "neuen Erziehung" schon sehr früh gesagt

Der gute Lehrer wird die Lust entdecken, die von der schöpferischen Herausforderung ausgeht. Er wird bei aller Notwendigkeit von Routinen, die sich im Alltag einspielen müssen, den Reiz des Neuen verspüren, den Kinder und Jugendliche Tag für Tag in seine Arbeit tragen. Er wird die Kooperation mit den Kollegen suchen und sich mit ihnen auf den Weg nach neuen Ideen und Entwürfen machen, um dem eigenen Anspruchsniveau zu genügen, aber auch um die Kunden seiner Schule zu befriedigen, die unter den geänderten Umständen den Namen Dienstleistungsbetrieb erstmals wirklich verdient.

Das Gros der Eltern ist an jeder Schule dankbar, wenn der Lehrer die Kinder für eine Sache zu begeistern vermag oder ihnen zumindest die Neugier nicht austreibt, mit der sie schon als Kleinkinder begonnen haben, ihre Welt zu erkunden.

Der Deutsche Bildungsrat hat in seinem letzten großen Dokument von der "persönlichen Identifikation mit dem Ziel des Lernens" und "der innengeleiteten Motivation" gesprochen: "Es geht deshalb in der Schule immer um die Frage, wie allgemeine, gesellschaftlich vorgegebene Ziele mit den konkreten Interessen, Bedürfnissen und Möglichkeiten der Lehrenden und Lernenden vermittelt werden können."

(Deutscher Bildungsrat, 1973)

Der gute Lehrer fühlt sich von den Unvollkommenheiten der Lernenden herausgefordert; er macht sich auf den Weg, um die Schwachstellen ausfindig zu machen, die zu den Leistungseinbußen führen. Das rigorose Prüfsystem hingegen fokussiert den Blick der Lehrer auf die vollendeten Tatsachen und vereinnahmt einen Gutteil ihrer Kraft für das Quittieren derselben mit Marks und Noten. Der Leviathan, der allmächtige Staat des Thomas Hobbes, leiht sein Siegel und leistet damit die Bürgschaft für die Verbindlichkeit der Aussage.

Wie nichtig und beinahe ohnmächtig nimmt sich dagegen das Kümmern des guten Lehrers um die kleinen Fortschritte des schwachen Schülers aus! Er will ihn aufrichten und seine schwachen Beine durch das Lob stützen, das der individuellen Anstrengung angemessen ist. Aber der Vergleich mit den anderen zerstört die Hoffnung auf Fortschritt und desillusioniert das keimende Selbstvertrauen.

Wer meint, den individuellen Wettbewerb in der Schule ausnützen zu sollen, weil er zur ethologisch nachweisbaren Grundausstattung des Menschen gehört, müsste nach derselben Denkschablone auch eine ganze Reihe anderer atavistischer Triebgegebenheiten in die Schule einschleusen, die aber ethisch schärfstens tabuisiert werden.

Der gute Pädagoge hat sich den Glauben bewahrt, dass Kinder lernen wollen und dass dieses Lernen den Lohn in sich selbst trägt. Wenn dagegen "Preise" vergeben werden müssen, steckt bereits der Wurm im Gebäck.

(Gribble, D.)

Am schwersten zu tragen haben erwartungsgemäß wieder die Schwachen und Schwächsten, mit deren mangelhafter Leistung auch ihre Person als mangelhaft deklariert wird. Ihr Selbstwertgefühl wird alsbald das Spiegelbild dessen sein, was der Lehrer in den Leistungsnachweisen konstatiert.

Natürlich bleibt es dem Schwachen in keiner Schule erspart, die Differenz zum guten Schüler zu registrieren. Aber die Begleitumstände können die Qualität dieser Erlebnisse radikal verändern: Während er im einen Fall durch die ständigen Aburteilungen in den Sog des vernichtenden Ausschlusses gerät, nimmt er im anderen Fall teil an der Strahlkraft der guten Leistungen, wird aufgemuntert und angeregt.

Was aber unabdingbar geworden ist, sind die Fähigkeit und die Bereitschaft zum wiederholten Neu- und Umlernen auf den verschiedenen Beschäftigungsfeldern und damit die Verabschiedung der Idee von einer (Aus-) Bildung als einem begrenzten und abgeschlossenen Prozess.

Und weil Erfolg das Erfolgreichste ist, was es gibt, ist anzunehmen, dass es zu einer Progression des Selbstvertrauens, der Verhaltenssicherheit und damit auch der Schubkräfte für die Lernerbeit kommt.

Solch ein Schüler wird aufhören mit der bequemen Flucht in die Resignation, die sich all zu leicht anbietet, wenn die Schuld nicht auch in den Kommunikationsstrukturen, sondern ausschließlich bei sich selbst gesucht werden muss. Wenn dem Schüler durch eine Kette von negativen Prüfungserlebnissen suggeriert wird, dass er unbegabt sei, wird er mit dem persönlichen Engagement sehr zurückhaltend umgehen, denn jeder hypothetische Entwurf, den er zu äußern wagt, wird zum bedrohlichen Risiko. Der Irrtum wird zur Bestätigung des Unvermögens, dem man nicht entrinnen kann.

(Lenhardt, G.)

Wenn Probleme das Denken anstacheln, bedarf es keines gequälten (zusätzlichen) Motivierens.

Das ständige Gemessenwerden an der Kollektivnorm, an den Messdaten der anderen also, und das gehässige Gerangel um die bessere Note spaltet die Sozietät in Einzelkämpfer und legt es ihnen nahe, sich über die Leiber der Gestrauchelten hochzuarbeiten.

Der gute Lehrer will das Lernen um der Sache willen, das die Kinder vor der Schulzeit (ohne Noten!) exzellent üben, beibehalten und weiterführen. Die Zensuren aber bringen eine Fokussierung auf die Note.

... gibt es "nichts Unnützeres" als das Lernen um der Note willen: "Noten, diese 'terrible simplifikateurs'", sagt er, "entstehen dort, wo der Sinn für die Quelle der Schule, die Lernleidenschaft des Kindes, so weit verschüttet ist, dass man sie durch das Reizmittel des Ehrgeizes ersetzt und damit noch mehr verschließt. Ein Urteil wollen die Kinder haben, und wir müssen es ihnen geben. Aber Noten als Urteilsersatz verderben das Lernen. Außer Angst und Unruhe erzeugen sie Egoismen, Betrug und Misstrauen."

(Wagenschein. M.)

Die psychoanalytische Schulforschung hat offengelegt, wie sehr die Rolle des Lehrers der Verführung ausgesetzt sein kann, Macht über die Schüler auszuüben. (Warum auch soll gerade unser Berufsstand von Defekten in der Triebkontrolle befreit sein?) Als probates Mittel kann die Zifferzensur dienen und das Zeremoniell seiner Vergabe.

Auf der Basis der Montessorimethode mit ihrer gestalteten Umwelt und dem Prinzip "Lehre es mich selbst tun" entwickeln engagierte Lehrer an vielen Orten unserer sich mehr und mehr zusammenschließenden Welt Formen des offenen Unterrichts. In ihm sind die Lehrer nicht mehr Proviantmeister einer im Gleichschritt dahintrottenden Schar von möglichst Gleichaltrigen, die nach der Wunschvorstellung einer antiquierten Pädagogik immer gleicher und gleicher werden sollen, sondern sie sind Arrangeure von Lernanregungen

Dem guten Lehrer bedeutet das Entwerfen von Lehrstrategien mehr als jede Ausgliederung der Schüler. Ihre Verstehensschwierigkeiten fordern ihn heraus, und er macht sich auf den Weg, um die Gabelungen aufzuspüren, an denen sie die falsche Denkrichtung eingeschlagen haben.

Das System aber honoriert dieses Bemühen nicht, vielmehr stiftet es den Lehrer zum Abbrechen dieses Vorhabens an und verpflichtet ihn geradezu, die Kinder zu sortieren.

Dass die im wahren Sinne hochbegabten Kreativen mit der Schule in vielen Fällen nicht zurechtkommen, hat Hermann Hesse an sich selbst erfahren und in seiner Novelle "Unterm Rad" beklagt: "Zwischen Genie und Lehrerschaft ist seit alters eine tiefe Kluft befestigt, und was von solchen Leuten sich auf Schulen zeigt, ist den Professoren von vornherein ein Gräuel. Für sie sind Genies jene Schlimmen, welche verbotene Bücher lesen, freche Aufsätze schreiben, den Lehrer gelegentlich höhnisch fixieren und im Klassenbuch als Aufrührer und Karzerkandidaten notiert werden" (Hesse, R.). Hesse hat damit gewissermaßen die empirisch gewonnene Aussage vorweggenommen, die der Schule den Vorwurf macht, dass sie mit der Kreativität, dem divergierenden Denken, sehr viel weniger anzufangen weiß als mit dem konvergierenden Denken, das wir Intelligenz zu bezeichnen pflegen.

Wenn die Schule zum kreativen Schüler kein geordnetes Verhältnis herstellen kann, ist dies schlimm genug. Schlimmer aber noch ist es, dass die organisatorischen Gegebenheiten die Kreativität auch auf Seiten des Lehrers beeinträchtigen; diejenige Kreativität nämlich, die ihn variantenreiche und flexible methodische Konzepte entwerfen ließe, mit denen er der Vielfalt und Verschiedenartigkeit der Köpfe gerecht würde. Denn dies wäre die beste Chance, dass die besonders Begabten, die sowohl intelligenzmäßig als auch kreativ Hervorragenden, zur vollen Entfaltung kämen, statt dass sie Einbußen erlitten.

Die Tatsache, dass die Studierenden erst bei der Schlussprüfung ein gewisses Lernergebnis nachweisen müssen, verführt viele von ihnen dazu, das einschlägige Studium auf die "lange Bank" zu schieben, um schließlich in Zeitnot zu geraten.

Manche Bedingungen des bestehenden Schulsystems geben zur Sorge Anlass, dass der gute Lehrer zur Resignation getrieben werden könnte.

...dass die Schule immer nur so gut sein kann wie ihre Lehrer.

Wohl aber soll eine weitere Wahrheit ins Blickfeld kommen: dass nämlich die Lehrer nur so gut sein können, wie es ihnen das System erlaubt.

Zusammenstellung: Jänner 2005

Zur Unterstützung von den Überlegungen in I H A V E A D R E A M von:

Michael Enzenhofer

Waldingerstraße 20

4201 Gramastetten

Email.: m.enzenhofer@eduhi.at