

Christoph Wegener

## Schülerbewertungen. Ein Essay in 21 Schritten

In: Lehrerrundbrief 94 (2010)

1

September 2009. Erste Epoche im neuen Schuljahr, am dritten Tag. Geschichte, Klasse 11. Vorangegangen waren Gespräche über das Lehrplanthema „Mittelalter“, Fragen zur historischen Epoche, zu Epochengrenzen. Der Erkenntnis des ersten Hauptunterrichts („Nichts hat sich eigentlich geändert, die Verhaltensweisen sind gleich geblieben, sie haben nur eine andere Zeitgestalt angenommen.“) folgte am zweiten Tag die Feststellung, dass es doch so etwas wie einen signifikanten *Paradigmenwechsel* gibt zwischen mittelalterlich-emotionalem Gruppenwesen und neuzeitlich-rationalistischem Individualismus. Wo noch Markgraf Friedrich der Freidige nach dem Bericht der „Düringischen Chronik“ 1322 sein Geistig-Seelisches nicht vom körperlichen Erleben trennen konnte, so dass er „von großem Zorn bewegt“ wurde über den Inhalt eines Mysterienspiels, einen Schlaganfall bekam und daran starb, setzt sich aktuell der Bergsteiger und Selfmademan Reinhold Messner kämpferisch als „Grenzgänger“ von, wie er sie nennt, „kranken Gesinnungsgemeinschaften“ ab, um „seinen eigenen Weg und nicht den der Herde zu gehen“ (Coburger Tageblatt vom 17.9.2009). Erinnerungen an den Geschichtsunterricht der 9. Klasse kommen herauf; hatte nicht auch Martin Luther gegen Kaiser und Kirche dagestanden und „konnte nicht anders, so wahr mir Gott helfe. Amen“? Und Francesco Petrarca, der 1336 als erster den Mont Ventoux bestieg, und Cristobal Colon mit seiner mutigen Seereise („immer, immer nach West/ dort muss die Küste sich zeigen!“) und manche andere mehr? Am Beginn des dritten Hauptunterrichts dann die Frage, zunächst allgemein gestellt, nach „*Symptomatologie*“; was ein Symptom sei. Gefühls Wissen; man war schnell bei medizinischer Diagnostik („Der Husten ist Anzeichen/Symptom für a) eine Erkältung, b) die Folge des Rauchens, c) für Tuberkulose, d) Es brennt irgendwo?!) Aber nun: *Geschichtliche Symptomatologie*. Der Diktateintrag einer Aussage von Rudolf Steiner folgt und wird zunächst – vordergründig – zum Abenteuer der Kommasetzung; leichte Verwirrung bei den Wiederholungen:

**Was man gewöhnlich Geschichte nennt, (muss man) verwandelt sehen in eine Symptomatologie. Das heißt (...), dasjenige, was man gewöhnlich empfängt als Geschichte, was verzeichnet wird in dem, was man schulmäßig Geschichte nennt, das sollte man nicht ansehen als das wirklich Bedeutungsvolle im Entwicklungsgange der Menschheit, sondern man sollte das nur ansehen als Symptome, die gewissermaßen an der Oberfläche ablaufen und durch die man durchblicken muss in weitere Tiefen des Geschehens, wodurch sich dann enthüllt, was eigentlich die Wirklichkeit ist im Werden der Menschheit.“** Rudolf Steiner, *Geschichtliche Symptomatologie*, Erster Vortrag, Dornach 18. Oktober 1918.

Naheliegender die Frage nach dem Stil des Textes, ungewohnt, sie „*symptomatologisch*“ zu verstehen. „Was erkennen Sie an diesem Stil für eine Wirklichkeit?“ - Was sollen wir daran erkennen, der Stil, na ja, vorsichtig formuliert, „etwas umständlich“. – „Diese Wiederholungen!“ – „Entwicklungsgänge!“ – „Er hat es halt so geschrieben, wie er es damals als richtig empfand.“ - HALT! FEHLER. Unverständige Blicke. „Woher leiten Sie ab, dass dieser Text GESCHRIEBEN wurde?“ Nochmaliges Textlesen; Verstehen der Vortragssituation, des Bemühens des Redners, seinen Zuhörern etwas Wesentliches zu verdeutlichen. „Deshalb also diese Wiederholungen, die er immer ein wenig abwandelt!“ Wahrnehmung der Satzstellung, der Inversionen – als mündlicher Stil. „Und, bedenken Sie, das ist die erste Seite des mitgeschriebenen Vortrags. Darf man nicht auch annehmen, dass nach zwei, drei Minuten noch tastend gesprochen, nach Worten gesucht wird?“ - Soviel einleitend zur *Symptomatologie*.

2

Was aus dem Unterrichtsbeispiel klar werden soll: Geschichtsunterricht, als *historische Symptomatologie* verstanden, ist nicht mehr oder weniger entfremdetes Umgehen mit geschichtlichen Fakten, Transferkombination, sondern lebenspraktisches Erkennen. Eine Erkenntnismethode, die zu „anderem Fragen“ und Wahrnehmen bildet; die die Frage nach gegenwärtigen Zeitphänomenen vertiefter stellt. „Wikipedia“ hat zu tun mit Cassiodors Buchproduktions-Impuls im kalabrischen Kloster „Vivarium“ in der Mitte des 6. Jahrhunderts; „Frieden durch Krieg“ (ISAF-Einsatz in

Afghanistan u.a.) ist wesensgleich der mittelalterlichen Königspolitik. Die fehdbereite Emotionalität des Mittelalters und manche heutige Sippen- und Blutrache-Phänomene müssen deutlich als vor-modern, vor-kritisch, als überwindenswertes Verhalten erkannt werden. Letztlich lehrt die *symptomatologische Geschichtsmethode* der 11. Klasse in allem zu fragen, aus welcher Urteils-„Zeit“ heraus aktuelle Lösungen gesucht werden: aus *vormoderner*, gruppenseelenhafter oder aus *moderner* (kritischer, aufgeklärter). Und – ganz wichtig – ob die jeweils Handelnden sich dessen bewusst sind und über die Möglichkeit eines „Zeitwechsels“ im Sinne einer Verhaltensänderung verfügen. *Geschichtliche Symptomatologie* ist eine Methode des sozialen Alltags. Sie stellt die unerwartete, die wesentliche Frage – nach dem eigentlichen Thema, nach dem Selbst-Bewusstsein, nach der Tiefenstruktur unseres Tuns.

3

Im Folgenden soll über einen *Aspekt des Lehrer-Seins* reflektiert werden. Dem wird ein grundsätzlicher Gedanke vorangestellt. Es ist in der Praxis des tagtäglichen Unterrichtens nicht selten so, dass der Lehr-Beruf – naiv verstanden – für viele Betroffene in erster Assoziation ein „Übermitteln“ ist: Wissen, Stoff, Lerninhalte etc. werden vom Lehrenden an den/die Lernenden vermittelt. Viele Unterrichtsstunden – auch an Waldorfschulen – werden aus diesem Verständnis der sog. „*Sachanalyse*“ geplant, um derentwillen dann allerlei methodische Folgeüberlegungen angestellt werden, damit abschließend ein Lern-Erfolg (Lehr-Erfolg?!) sichtbar werden kann. Erfolgreiche Schüler, gute (?) Prüfungs-Durchschnitte werden als Bestätigung des Lehrers empfunden. **„Ich schreibe heute in der 3./4. Stunde eine Klassenarbeit.“** ist eine durchaus alltägliche Lehrerzimmer-Mitteilung. Sie lässt aufhorchen, nicht nur, weil sie falsch ist. Stundenausfall – wegen einer kulturellen Schulveranstaltung etwa – oder Disziplinprobleme verursachen in solcherart geplantem Unterricht schnell eine gewisse Enge, ein Gefühl des Bedrängtseins (**„Ich komme nicht durch; ich schaffe den Stoff nicht. Die Klasse ist so was von träge.“**) Das kann sich schon „*seelenzerreibend*“ auswirken. Aber natürlich kann man das Lehrer-Sein auch anders sehen, sachgemäßer. Im Sinne dieses Aufsatzes heißt das: vorrangig ist nicht dieser oder jener „Stoff“, sondern – analog zu Jean-Jaques Rousseaus „*Contrat social* (Gesellschaftsvertrag) – ein *Lehrer-Schüler-Vertrag*, eine pädagogisch-didaktisch motivierte Begegnung – am Stoff, mit dem Stoff, aber mit anderer Zielsetzung. *Waldorfpädagogik* weiß das und sieht sich deshalb zu Recht als „*Entwicklungshilfe*“. Sie stellt die Tagesfrage des Lehr-Inhalts in einen weiteren Kontext. Waldorfpädagogik geht von dem Rätsel der individuellen Schüler-Biografie aus und versucht in „*ahnendem Wissen*“ zu erspüren, welche Lehrer-Aufgabe jeweils erwartet wird: als Begleitung, als Unterstützung, als Bildung. Der Waldorflehrer dürfte demnach für die *symptomatologische* Methode in seiner Selbst-Reflexion besonders offen sein.

4

Nun zur Sache. Ein wesentliches Instrument des Lehrens ist das, was hier zunächst einmal „*feedback*“ (Rückmeldung) genannt werden soll. Lern-Verhaltens-Steuerung – die wir als Lehrer permanent vornehmen – kommt ohne diese Form der Reaktion nicht aus. Lob, Tadel, Anerkennung; Kommentare, Punkte, Noten: daran orientiert sich der junge Mensch, den wir Schüler nennen. Einerseits ist das ganz natürlich, andererseits hat er es im sozialen Prozess „*Schule*“ bald begriffen und gelernt. Ein Schüler, dem unsere Lehrer-Feedbacks „*egal*“ sind, wirkt irgendwie verunsichernd (**„Hat/Ist er ein Problem? Verweigert er/sie sich – mir?“**). Pubertierende zu unterrichten ist unter diesem Aspekt manchmal anstrengend. Aber selten überlegt man, was man selber tut, was man selber für eine Rolle spielt in dem sozialen Zusammenhang von Lehrer und Schüler, von Beurteilendem und Beurteiltem.

5

*Symptomatologisch* betrachtet: Was tue ich eigentlich, wenn ich Schüler/Schülerleistungen bewerte, wenn ich ein *Beurteilungs-Verhältnis* herstelle? Vor allen weiteren Überlegungen scheint eines klar, gegeben zu sein; nämlich, dass ein solches Handeln erwartet wird – Lernende wollen „*Ergebnisse*“ sehen, und zum Beruf des Lehrers gehört die entsprechende Ergebnis-Zuteilung. Das kann vom ermunternden **„Weiter so!“** bzw. **„Halt! So nicht. Denk noch einmal nach!“** über Vokabeltest-Erfolge (-misserfolge) bis hin zu Punkt- und Prüfungsnoten gehen. Jedes Mal vollziehe ich als Lehrer damit einen sozialen Prozess, schaffe, bestärke, gestalte ich eine Wirklichkeit; und die Frage ist hier, ob

schulische Bewertungen („*feedbacks*“) zukunfts offen, gegenwartsgemäß oder vergangenheitsgeprägt sind.

6

Beginnen wir bei dem Einfachsten. Der Lehrer – noch vor allem lernziel-orientierten Prüfungs-Interesse – lobt oder tadelt. Das gewöhnt man sich als Junglehrer bald an und man merkt, dass diese Art von Rückmeldung nicht nur gewünscht wird, sondern auch sehr förderlich ist. Ohne Interesse, ohne seelischen Widerhall kann Lernmotivation leicht verkümmern, besonders in den jüngeren Jahrgängen des zweiten Jahrsiebs. Es ist ein natürliches, allgemein-menschliches Phänomen. Unterricht schafft immer auch ein Personenverhältnis. „**Meine Lehrerin hat mich gelobt!**“ Das ist ein tief befriedigendes Erlebnis; dafür ist man bereit noch mehr zu geben, noch mehr zu tun. (nebenbei: Ist uns bewusst, was im negativen Fall „passieren“ kann? Kann „Leistungsabfall“ sich auch aus der Flucht in *selbst-erhaltende Gleichgültigkeit* herleiten? – „**Immer ich. Der Lehrer mag mich nicht.**“) Wenn dies das Lehrer-Schüler-Verhältnis prägt: das persönliche Interesse und das Selbstwertgefühl, das sich in der lehrenden Autorität spiegelt und von dieser „getragen“ wird, dann kommt der Persönlichkeit des Lehrers nicht nur eine hohe Verantwortung zu. Darauf hat Rudolf Steiner seit seinen einführenden Lehrer-Kursen immer wieder hingewiesen. Darüber hinaus könnte es ihm auch helfen zu erkennen, welche zeitgeistige Grundgestalt er in diesem sozialen Kontext realisiert. Es liegt auf der Hand, dass sie personen-verbindend ist. Vormoderne Gesellschaften sind so organisiert; wir sprechen in der Historiografie von Personen-Gesellschaften, gar vom „*Personenverbands-Staat*“. Dieser hat seine höchste wesensmäßige (aktuelle) Ausprägung in der Kulturepoche des sog. Mittelalters. Sei es das Vertrags-Rechtsverhältnis zwischen Senior und Vasall in der *feudalen* Gefolgschafts-Sozialität; sei es die patriarchalische „*familia*“ eines Handwerks-Haushaltes mit ihrem Verhältnis von Meister und Gesellen (Lehrlingen); sei es die naive Gottesfrömmigkeit, die noch Martin Luther in seinem Gewitter-Erlebnis 1505 sein Klostergelübde ablegen ließ; seien es andere Gruppen- und auch Bandenstrukturen: sie alle „funktionieren“ so, dass die Menschen sich in personaler Verbundenheit befinden. Diese wurde beispielsweise bei Angriffen und Gewalttaten derart empfunden, dass die Gruppe sich im Erleben/Erleiden des einzelnen Gruppenmitglieds selbst erlebte. Wenn ich als Lehrer ein persönlich-emotionales Lehr- und Bewertungsverhältnis herstelle („**Ich freue mich über dein schön geschriebenes Epochenheft!**“; auch ermutigende Ausrufezeichen am Rande tragen diese Bedeutung), dann motiviere ich nicht nur, sondern dann vollziehe ich zugleich einen „mittelalterlichen“ Sozial-Prozess. Es beleben sich mittelalterliche Strukturen. Unter dem Zeit- und Gegenwarts-Aspekt der „*Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen*“ ist dagegen auch gar nichts zu sagen. Das Schulziel („*Freiheit*“) braucht in mancher Entwicklungsphase der Schüler auch derartige „bindende/befreiende“ Wirkungen – in rechter Erkenntnis der jeweiligen Gebundenheiten („*Zeiten*“) der Lernenden. In *symptomatologischer* Sicht ist ein Mensch, der Lob und Tadel braucht, der von Lob und Tadel – noch – abhängig ist, in diesem Punkt ein „mittelalterlicher“ Mensch; noch kein Zeitgenosse. Im Sinne Kants und auch Hegels ist er noch nicht ganz „frei“. Wir wissen, dass dies bei Erwachsenen, wenn es auftritt, recht lästig sein kann.

7

Der Waldorflehrer – nehmen wir an: *goetheanistisch* (selbst-) geschult – wendet der vor ihm sich entfaltenden Wirklichkeit, d.h. der unterrichtlichen Situation, stets das entsprechende (passende) pädagogische Handeln zu. Die Kleinen leben noch vom Seelenleben des Lehrers, sie brauchen es als seelische Geborgenheit. „*Lob und Tadel*“ zu verweigern kommt einer „Vertrags“-Verletzung gleich. Das derart gestaltete Lehrer-Schüler-Verhältnis wird in diesem Aufsatz „mittelalterlich“ genannt. Aber dann geht es weiter. Irgendwann kommen die Leistungs-Tests. Schule wird ernster, fachlicher. Der *Rubikon* ist überschritten; aus Unterstüflern werden Mittelstüfler. Jetzt wird zuhause nicht mehr vorrangig von Lehrerzufriedenheiten berichtet, sondern Ergebnisse werden präsentiert („**Ich habe 14 von 20 Punkten!**“). Der Lehrer versucht den Spagat: rechts unten steht die erreichte Punktzahl, links hat er den Lehrer-Kommentar geschrieben („**Du hast dich etwas unterfordert. Du könntest mehr, wenn du beim nächsten Mal fleißiger übst.**“). Beachtet – vom Schüler – wird, was rechts steht. Das ist seine Verhandlungsbasis mit den Eltern; auch diese entwickeln hier ihr Interesse. Am fernen Horizont ziehen Prüfungswolken auf. Die Zukunft (Abitur, Realschulprüfung) mahnt. Es wird deutlich, es geht – auch in unserer Waldorfwirklichkeit – um *Noten*.

8

Was aber sind *Noten*? Müßige Frage. Das weiß doch jeder, dass Noten bewerbungs-relevante Prädikate (ich vermeide den Begriff „Aussagen“) sind. Ein Notenzeugnis erhöht/mindert Chancen auf dem „Markt“ der Berufsorientierung. Noten „entscheiden“ Karrieren (**dabei wissen wir doch/ auch der Wert einer Note ist unterschiedlich** - frei nach Bert Brecht: etwa der von Hauptschule, Realschule, Gymnasium; bayerischer oder anderer Bundesländer; etc.). Noten sind *Rating-Aussagen*, sie erscheinen werthaltig aufgrund evaluierter, erprobter, sachlicher und objektiver Notenfindung. **Wer lacht hier, hat gelacht? / Hier hat sich ausgelacht.** (Günter Grass) Noten sind eine „lustige“ Sache – doch die durch sie geschaffene Wirklichkeit kann bitterer Ernst sein. Jedes Schuljahr zur Zeugnis- (d.h. Noten-) Zeit wird seitens der schulpyschologischen Dienste vor Suizid-Folgen gewarnt, werden – für Schüler, Eltern – Beratungs-Hotlines publiziert, wird abgewiegelt, ermutigt: der Schrecken – so das sich hier abzeichnende Bild – soll unbedingt gemildert werden. Nicht bei den „Siegern“, bei denen natürlich nicht. Aber Noten schaffen Sieger und Besiegte (vorher konnte das im Klassen-Sozialverband ganz anders ausgesehen haben). Letztere erleben Misserfolg, Selbstwert-Minderungen, soziale Strafe („Wiederholen“ – eine Form „mittelalterlicher“ Verbannung: in das „Sibirien“ eines anderen Jahrgangs) oder gar Existenz-Zerstörung - durch die „Abstufung“ vom Gymnasiasten zum Realschüler, vom Realschüler zum Hauptschüler usw.. Egal, was Pädagogen und Verantwortliche über „angemessene“ Beschulung im dreigliederten Schulsystem sagen - erlebt wird die negative Karriere. **Rolltreppe abwärts.** Ihr Ausdruck: das Notenbild des Zeugnisses. **Es wird still. Sie sehn sich um. Und keiner weiß....** (Georg Heym)

9

Das ist natürlich nicht alles. Soweit das Bild, oberflächenkritisch betrachtet. Es könnte schon nachdenklich machen, da auch Waldorflehrer im Zusammenhang mit den staatlichen Abschlüssen an der benotenden Selektion teilnehmen (müssen). Das Phänomen selber, Bewertung von Schülerleistungen durch Punkt- und Notenwerte, sollte aber nicht nur in Bezug auf seine Auswirkungen bewusst gehandhabt werden; es ist auch ein Verständnis darüber wichtig, was für einen Vorgang man damit „*eigentlich*“ vollzieht. Die *geschichtliche Symptomatologie* kennt genügend Beispiele, wo eine Sache, ein Verhalten, das zu seiner Zeit aktuell und in gewisser Hinsicht richtig („*wahr*“) war, bei unreflektierter Anwendung in späterer, fortgeschrittener Zeit „*verderbt*“ auftritt, *böse* wird. Das ist nicht nur auf den barbarischen Rückfall der Nazi-Organisationen in mittelalterliche Gefolgschafts-Strukturen zu beziehen (als Verweigerung jeglicher *Aufklärung* und allen dessen, was das *moderne* Individuum ausmacht). Der Blick auf die ursprüngliche Erscheinungsform eines gegenwärtigen Vorgangs kann auch bezüglich der Notengebung zu vertieftem Urteil über die Sache führen. Diese hat ja offensichtlich mit der Ziffer, der Zahl zu tun. Noten verwandeln einen Inhalt – Mathematik, Deutsch, Biologie usw. – in einen Zahlenwert. Dieser ist im Zeugnis das Ergebnis anderer (Teil-) Zahlenwerte, mit denen man rechnen, informieren, sortieren, Wirklichkeiten schaffen kann. Vorausgesetzt, alle Beteiligten – Lehrer, Eltern, Schüler – kennen das „*Geheimnis der Zahlen*“ (eine „Sechs“ im Punktesystem ist nicht derselbe Wert wie eine „Sechs“ im Notensystem) und anerkennen es. Der Meister dieser Zahlen, der Verwandler von Schülerantworten, Hausaufgaben, Testwissen usw. in ein Ziffern-Werk, aus dem er nachvollziehbar (?) beweisführend (!) eine Genauigkeit bis in Dezimalstellen errechnet, ist der Lehrer. Alle fachinhaltlichen Realitäten spiegelt er als Zahlenwerk zurück – persönlichkeitsfrei, inhaltslos, emotionslos. Es entsteht der Eindruck von Objektivität, von einer Wirklichkeit, die man nicht mehr spüren kann (- nur die daraus abgeleiteten sozialen Folgen sind spürbar: s.o.). Sieht so der Fortschritt aus der „*mittelalterlich-emotionalen*“ Feedback-Beziehung zur *kritischen* Moderne aus, in die wissenschaftliche Neuzeit? Bewirkt das die nötige Öffnung in eine Zukunft? So scheint es. Aber.

10

Bei einer Schüler-Campus-Veranstaltung der Universität Bayreuth, an der auch die Kollegstufenschüler der Coburger Waldorfschule teilnahmen, „leistete“ sich der vortragende Dozent im Rahmen seines Einführungsvortags hinsichtlich reglementierender Regularien einen bemerkenswerten Aussprachefehler. Es sprach von den bisweilen unergründlichen Vorgaben des, wie er es nannte, „*Kultusmysteriums*“. Das lässt aufhorchen. Formuliert sich hiermit eine Wahrnehmung, die zum „*wahren*“ Verständnis der Sache führt? Wir nennen etwas „*mysteriös*“, wenn unser mitvollziehendes Denken vor einem *okkulten* Bedeutungsinhalt steht und sich als ausgeschlossen, unmündig erlebt. Es ahnt einen Zusammenhang, kann ihn aber nicht verstehen. So lebte – nach Rudolf

Steiner – in der ägyptisch-chaldäisch-babylonischen Kulturepoche in besonderen Einrichtungen ein Wissen, das der breiten Allgemeinheit entzogen war. Diese verharrte in Ehrfurchtshaltung, denn die Mysterienstätten waren in jenen Zeiten Tempelschulen. Der Eintritt in den Kreis dieser „Wissenden“, in die Tradition ihrer okkulten Weisheit, war mit den Ritualen der sog. „*Einweihung*“ (Initiation) verbunden. Das war etwas mehr als ein Beamten-Eid. Im Idealfall – auch damals – ging man davon aus (zumindest glaubte es das Volk - oder auch nicht), dass das Handeln dieser priesterlichen Gruppe der Eingeweihten „*kamafrei*“ (begierdenfrei) war. Worin lag nun ihr besonderes Können? Nicht nur, dass sie den göttlichen Ratschlüssen am nächsten waren, dass sie die Gesetzmäßigkeiten der Welt kannten; sie waren vor allem auch Meister der Ziffern, der Zahl. Sie bestimmten die irdischen Verhältnisse in Zahlen-Beziehungs-Systemen und: sie bewiesen, dass sie Recht hatten! Sie verwandelten alles in – „*heilige*“ – Zahlen. Im (nach Rudolf Steiner) Kulturzeitalter der *Empfindungsseelen*-Entwicklung waren sie so etwas wie ein *verstandesseelen*-geprägter Zukunfts-Einschlag, der noch nicht allen zugänglich war, aber das Logos-Zeitalter der Griechen vorbereitete.

11

„Kultusmysterium“. *Noten-Mysterium*? Zwei Schülerleistungen sind nie gleich; ihr Notenwert aber kann es sein. Beide Schüler akzeptieren diese Wert-Setzung - weil sie gelernt haben, dass die Lehrer die Zahlen-Noten-Kompetenz haben; weil diese in Erläuterungen eine (Schein-) Transparenz schaffen; weil die *ursprüngliche* Ehrfurchtshaltung vor dem Mysterienwissen in einer *gewandelten Zeitgestalt* im Zeitalter der Moderne als – zumindest – Machtunterworfenheit noch nachwirkt. Protest gegen Noten ist ein komplizierter, quasi revolutionärer, zumindest emanzipativer Vorgang (mit hohem Risiko!). Weil sie *Noten* mit *Gerechtigkeit* verwechseln.

12

**Dabei wissen wir doch/ auch Noten werden gemacht.** Und wenn das „Kultusmysterium“ es anders will, werden sie eben anders gemacht. „Heilig“ ist daran nichts mehr. Von Objektivität zu reden mag Schülern oder Eltern zukommen (und selbst diese können – moderne! – Zweifel haben, wissen, dass Lehrer A dieselbe Leistung anders benotet als Lehrer B); interessanterweise sind viele Lehrer in der Handhabung ihrer Notengebung selbst davon überzeugt *objektiv* zu verfahren. Sie haben ein System (ihrer Ziffer-Bewertung) erfunden, wenden es an, wenden es in der Folge an – und unversehens ist diese Bewertung eine *Inстанz*, nach der „**man Ihnen leider nur 7 Punkte zuerkennen konnte**“. Bedauern möglicherweise beim Lehrer, der es gerne anders gehabt hätte, Verständnis (?) beim Schüler – nach jahrelanger Sozialisation „im System“. Die ganze Sache hat sich verselbständigt; und im Lehrer lebt die Bewusstseins-Haltung des „Ausführenden“, Unterworfenen, des Nicht-Verantwortlichen – für den Maßstab, den er selbst erfunden/gesetzt hat! Das beruhigt ihn. Er ist aus der Schusslinie, die *Noten-Mauer* steht, Einzelziffer für Einzelziffer. Es war ja auch anstrengend genug all diese „Werte“ zu „erwirtschaften“ (Abfragen, Extemporale, Klausuren etc.). Man nennt so etwas *Ideologie*. Sie vernebelt Wirklichkeiten - interessanterweise oft für alle Beteiligten, auch den Ideologen selbst. Ein Zeichen für unsere „moderne“ Zeit, das *Bewusstseinsseelen-Zeitalter*, aber ist die kritische Emanzipation, ist das aufklärerische Motto Immanuel Kants: „**Sapere aude! Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen!**“ In diesem Zusammenhang ist es darüber hinaus von Bedeutung, dass Rudolf Steiner mit Blick auf die Signatur des *Bewusstseinsseelen-Zeitalters* von der „Emanzipation der Persönlichkeit“ spricht. Das ist eine Zielvorstellung und ein durchaus modernes Erziehungsziel. Die Persönlichkeit des Schülers aber hat der Lehrer in seinem Notenraster aufgelöst.

13

Also: Das Lehrer-Schüler-Verhältnis in den unteren Klassen erweist sich im Bewertungs-Rahmen als – angemessen – „*mittelalterlich*“. Das „Mittelalter“ – wo und wann auch immer – ist die Personenverbands-Gesellschaft der *Vormoderne*. Kinder im zweiten Jahrsiebt befinden sich in einer ähnlichen (analogen) Entwicklungs-Zeit, wenn man dies als Orientierungshinweis annehmen will. Mit steigender Mittel- und Oberstufe (Pubertät, Adoleszenz) gilt es Urteilskraft und kritische Welt-Teilnahme auszubilden. Dem entsprechend ist der *Waldorf-Lehrplan* angelegt. Was aber bringen die *Staatsprüfungen* (Realschulprüfung, Abitur), denen sich unsere Schüler/Lehrer jedes Jahr mit sehr hohem Einsatz unterziehen, zur Höchstform? Schauen wir *symptomatologisch* hin: Ein Zerrbild alter Mysterien-Tätigkeit, einen Rückfall ins ägyptisch-babylonische Zeitalter – zwar ohne ein Bewusstsein davon, aber hochobjektiviert (Durchschnitts-Berechnungen, Multiplikations-Faktoren, Computer-

Ergebnisse), nicht selten vom Schüler beantwortet mit berechnendem Zynismus, der nur lernen (schätzen) lässt, was „Punkte“ bringt. Point-to-Point-Blindheit, **teaching for test** statt Bildung, „aufstauendes Lernen“ (Rudolf Steiner). Ist das die *Zukunft*, die am Ende einer Schulzeit erfahrbar werden sollte? Ist das die Ahnung von *Freiheit*, Mündigkeit, die in Präambeln von Lehrplänen und – natürlich – auch in der Waldorfpädagogik propagiert wird? Das kann doch nicht „*wahr*“ sein.

14

Dem Einwand, „**dass die Welt eben noch so ist**“, sei hier stattgegeben. Nach Kant gibt es eine Form der „*Unmündigkeit*“, die die Unterworfenheit unter die Bedingungen einer vom Individuum nicht beeinflussbaren „Vormundschaft“ (Gewalt) ausdrückt. Entsprechend sieht Kant hier das Individuum als „nicht frei“, d.h. *unmündig* an. Damit weist er ihn *symptomatologisch* einer „Zeit“ zu, die der aufgeklärte (moderne) Geist überwunden hat. Die Geschichte kennt Beispiele, dass unzeitgemäß aktualisierte Vergangenheiten „*monströs*“ (im Sinne Samuel Pufendorfs) werden. Unsere Gegenwart ist voll davon. Zu fragen ist, ob wir sie auch sehen, uns ihrer bewusst sind. Ob wir – mit Rudolf Steiner zu sprechen – dagegen nicht ein stetes „*Gefühl des Unbehagens*“ empfinden sollten, des Aufbegehrens, wenn wir in wirklich entwickelnder Weise unsere Schüler *zukunftsorientiert* erziehen/bilden wollen. Leitet sich daraus nicht eine *Selbstwahrnehmungsaufgabe* ab, wie wir das Staatsprüfungswesen und seine Bewertungs-Schemata an unseren Waldorfschulen „pflegen“?

15

Rudolf Steiner hat auf die Kontraproduktivität des Prüfungslernens und einer Wissenschaft, die den Zeit- und Jugendfragen nicht mehr gerecht wird, im „*Pädagogischen Jugendkurs*“ hingewiesen. In der neu gegründeten Waldorfschule wurden – damals sehr reformativ – jene *Berichts-Zeugnisse* entwickelt, wie sie noch heute gegeben werden: charakterisierende Leistungs-Feedbacks, an denen sich der Lehrer zur Wahrnehmung schulen sollte. Zeugnisse, über die man miteinander reden konnte. Zeugnisse, die den Lehrer in seinem Urteil erkennbar werden lassen, in denen der anonymisierende „*Schutzwall*“ der Ziffern-Codes aufgehoben ist. *Erziehungspartnerschaft* zwischen Eltern und Lehrern. Das müsste es doch sein, wenn man nach neuen Qualitäten des Bewertungswesens sucht. Doch auch hier sei die Frage gestellt, was dies, *symptomatologisch* gesehen, bedeutet. Im Sinne der Hegelschen „Geschichte der Freiheit“ sind hier – erst – „*griechische*“ Zustände erreicht: **„darum sind sie frei gewesen; aber sie (...) wussten nur, dass einige frei sind, nicht der Mensch als solcher.“** Eltern und Lehrer kommunizieren „*über*“ das Kind, nicht „*mit*“ dem Kind. Mündigkeit für die Eltern, Entmystifizierung des Kollegiums, der Konferenz (?). Ausgeschlossen bleibt, weil unmündig, weil Objekt der Pädagogik, das Kind, der Schüler. Das Waldorfzeugnis „umschließt“ ihn in fürsorglicher Weise: liebevoll, verantwortungsbewusst – aber ohne seine Teilhabe. Das Zeugnis offenbart sich in seinem Charakter als „*Gutachten*“ (und wird – bis in die Formulierungen hinein – in der Oberstufe durchaus als „*Arbeitszeugnis*“ verstanden und kritisiert). Die Gewohnheit der Oberstufenschüler, ihre – an die Eltern gerichteten – Zeugnis-Umschläge zu erbrechen und freiweg zu lesen, was „*über*“ sie geschrieben wurde, spricht eine deutliche Sprache. Das kann also noch nicht alles sein. Emanzipation ist möglich. Manches Zeugnis eines Fachlehrers ist sich dieser *Unzulänglichkeit* bewusst, und in einem Akt „demokratischen“ Stilbruchs wird abschließend der Schüler einen Moment lang zum Adressaten: **„Du hast in diesem Schuljahr deutliche Fortschritte gemacht, Markus. Weiter so!“**

16

Dann ist es also dieses? Das direkte Gespräch zwischen den Lern-Partnern (das sind die Eltern nicht!) - der *Brief*? Die Grundfesten der vormundschaftlichen Schule beginnen zu wanken. Ist das nicht sogar der ursprüngliche *Waldorf-Ansatz*, „freies Geistesleben“ als „Freiheit“ zu verstehen, als Freiheit von Obrigkeits-Staat und Nützlichkeits-Wirtschaft? Spiegeln sich aber letztere nicht in Lehrerposition (Institution) und Elternwille (Karrierewunsch, Abschlussforderungen: **Unser Kind soll es einmal besser haben**), beides Ausläufer eines gesellschaftlichen Seins, des Seins unserer neuzeitlichen Leistungsgesellschaft, die mit „*bürgerlicher*“ Unerbittlichkeit Wachstum verlangt, Fortschritt, Erfolg – und angemessenes „Mitkommen“? H.-J. Degenhardt weiß ein Lied davon zu singen, wie es dem ergeht, **„der nicht mitkommt“** („Ballade vom verlorenen Sohn“). Während also das „*Waldorfzeugnis*“ in seinem Kern noch keinen emanzipativen Duktus/Ansatz hat, ist der **„Brief des Lehrers an den Schüler“** die angemessene Leistungs-Resonanz in der Phase der freier werdenden Urteilskraft des dritten Jahrsiebts. Hier kann sich der Schüler „*zeitgemäß*“ erleben. Er erfährt das uralte ursprüngliche Lehrer-Schüler-

Verhältnis als eine *Lehr-Lern-Beziehung*; zugleich macht sich der Lehrer deutlicher bewusst, dass sein Lehren „*im Auftrag*“ des Schülers geschieht. In den Beurteilungs-Formen der modernen *Lern-Portfolios* werden solche Feedback-Korrespondenzen geübt. Gängige Praxis sind sie auch in allen *qualifizierten (!) Kommentaren* unter Schülerarbeiten und in Epochenheften.

17

Die Schüler der 11.Klasse waren überrascht über eine ihnen ungewohnte Hausaufgabe: **„Resümieren Sie ihre Erkenntnisse!“** Sie hatten zu protokollieren gelernt, waren es gewohnt, mit mehr oder weniger Geschick Aufgabenstellungen zu analysieren und zu bearbeiten, praktizierten auch die Sozialform des Feedback-Kommentars, aber die Frage **„Was haben Sie heute/gestern gelernt?“** wurde unerwartet als „schwer“ empfunden. Es musste in der Folge eine *„Kultur der Selbst-Erkenntnis“* entwickelt werden. Die Ergebnisse der nun entstehenden *„Resümees“* waren interessant: sehr unterschiedlich in Art und Intensität der Wahrnehmung des eigenen Lernprozesses spiegelten sie eine Schulwirklichkeit wider, die auch den Lehrer wachrüttelte. Für ihn hieß es: Wie kann man *„bewerten“*, was ein junger Mensch als sein persönliches Lern-Ergebnis vorstellt? Die üblichen Raster greifen hier nicht – und andererseits doch, alle. Aber muss man nicht eher – einfach nur – ermutigen, zuhören, zulassen? Denn ein Neues ist hinzugetreten, endlich das, was man die *„wahre“ Binnendifferenzierung* nennen könnte: individuell, zunehmend sicherer in der Ich-Geste, zunehmend wacher in der Wahrnehmung und Würdigung der eigenen Lernfähigkeit - der *„Ausgang aus einer Unmündigkeit“*. Daraus folgend eine neue Offenheit im unterrichtlichen Bewertungs-Gespräch über die eigene, aber auch über die fremde Leistung – in echter, achtsamer Kritik, geübt in feiner Wahrnehmung und im Bewusstsein gleichberechtigter Kompetenz. In diesem Erleben entfaltet sich ganz anders als vorher ein neuartiger Lernvorsatz: **„Ja, stimmt, was Sophie geschrieben hat, das habe ich eigentlich auch gelernt – nur nicht beachtet (noch nicht beachtet!).“** Nun wächst auch beim Lehrer der Mut, er will es wissen und wagt die Frage: **„Was haben Sie – gestern – NICHT gelernt, nicht verstanden?“** Und alle wissen: das ist jetzt keine Ab-Frage mehr, das ist eine neue Qualität. Eine *Begegnungs-Qualität*.

18

Wir nähern uns dem Schluss. Fassen wir zusammen: Zeugnisse und Bewertungen alter Form sind, was sie immer waren: *alte Formen*. Wenn *Jugend* zu allen Zeiten für einen Moment den *Keim der Zukunft* in sich trägt und unser pädagogisches Handeln sich aus ihren *latenten* Möglichkeiten und Fragestellungen herleitet und nicht aus gut gemeinter, aber falsch verstandener Tradierung überkommener Werte und Formen, dann tut sich ein *Übungsweg* neuer Leistungsbewertungen auf, in dem mitschwingt, was der *Freiheitsimpuls* unseres Zeitalters wirklich meint und was zur Lehrer-Tugend wesentlich hinzugehört – *loslassen*. *„Schule“* hat sich in der ersten Phase der Neuzeit als Lehr- und Kontroll-Einrichtung etabliert (mit teilweise unerträglichem Druck), sie war dabei nicht frei von Vereinnahmungen und staatlicher oder wirtschaftlicher Ideologisierung; entsprechend leitet sich der *Freiheitsbegriff der Waldorfschulen* aus der konsequenten Zurückweisung derartiger Beeinflussungen her. Nun wird es Zeit für uns Lehrer mutiger zu denken. Wenn wir den Blick nicht (nur) auf die Topografie eines Berufslebens-Trainings heften wollen, sondern biografischer und ganzheitlicher unterrichten; wenn wir Freude haben am *„Flug der Adler“* – dann beginnt in jedem von uns, was noch viel Zukunft hat und doch jeden Tag erlebbar werden kann: die Suche nach lebendigen Formen befreiender Bewertungen. Im *michaelischen* Geist dieses *Bewusstseinsseelen-Zeitalters* ist sie eine lauschende, dialogische. Sie ist befriedigend und beglückend zugleich. Muss (Darf) sie nicht mannigfach sein?

19

Freilich, niemand, der pädagogisch in der Schule arbeitet, wird diese letzten Anregungen in alle Schülerjahrgänge (über-) tragen. Das ist mit ihnen auch nicht intendiert. Der Hinweis auf Kants *„Motto der Aufklärung“* gilt weiterhin: dass sie für die zur Mündigkeit Fähigen richtig, d.h. „wahr“ sind, (noch) nicht aber für die Unmündigen. Letztere sind – in ansteigend sich emanzipierender Entwicklung ihres körperlich-seelisch-geistigen Werdegangs hin zum frei werdenden Ich – unsere Schülerinnen und Schüler im jeweiligen Alter ihrer Schul-Biografie. Und es hat Gültigkeit der reale (extrinsische? intrinsische?) Wunsch nach Leistungsorientierung, selbst in dieser Sprachform: **„Welche Note wäre das?“** Es gilt weiterhin die persönliche Bindung an die lehrende Persönlichkeit (**„Habt ihr eure Lehrer lieb?“**) und ihre leitenden Sanktionen (*Lob, Tadel*). Es gilt auch die *charakterisierende*

Beschreibung im Zeugnis-Gutachten – als Widerspiegelung der Schülerleistung in der Erkenntnisbemühung des Lehrers, zugleich als Korrespondenz mit den Eltern. Und wir bleiben derzeit immer noch den staatlichen *Prüfungs-Normen* und der gesellschaftlichen Werte-Hierarchie „unterworfen“ und müssen „**allen Gewalten/ zum Trutz (uns) erhalten**“.

20

Was in alledem aber nicht gelten darf, was dem Lehrer nicht unterlaufen darf, ist die *Entfremdung des Verfahrens*. Der Lehrer sollte wissen, was er tut. Denn *Entfremdung* breitet sich – wie eine Krankheit – gerne dann aus, wenn man Schwierigkeiten empfindet, wenn Disziplin-Probleme, Misserfolge, Unzufriedenheiten, Überforderungs-Gefühle etc. auftreten. Dann verstricken Ordnungsstrafen, Verweise, harte Kommentare (über Schüler, Klassen, Eltern) einzelne Kollegen und sogar ganze Konferenzen in unmutvolle Stimmungen. Und sie kann weit auseinanderklaffen, die Kluft zwischen Schülern und Lehrern, wenn im Lehrerzimmer über „**hoffnungslose Fälle**“ Einigkeit beschworen wird. Dann erleicht der Geist der Pädagogik hinter dem Bilderrahmen. Ähnliches gilt für den „Stolz“ von Lehrern über „ihren“ Notenschnitt oder ihre existentielle Besorgnis, anhand der „erwirtschafteten“ Schülerleistungen „entlarvt“ und kritisiert zu werden. Solche *Ego-Erlebnisse* verstellen die befreiende Entfaltung lebendiger Pädagogik.

21

Wo aber Bemühen, Auseinandersetzung, Gespräch und empathische Widerspiegelung das Bewerten prägt, ist jedes der o. a. Verfahren berechtigt und erlaubt. Es kennzeichnet das Wesen der echten pädagogischen Beziehung, dass sie - wo sie lebendig ist - *autonom* ist; gewissermaßen „*immun*“ gegen äußere Formen der Leistungs-Beurteilung, welcher Art auch immer. Wenn dies nämlich der Fall ist, werden jeweils beide verändert, Lehrer und Schüler. Die „*wahre*“ *pädagogische Begegnung* wirkt wechselseitig; man kann das an dem dann auftretenden beglückten Dankbarkeitsgefühl erspüren. Was dieser Aufsatz lediglich bewirken will, ist eine „*symptomatologische*“ Sensibilisierung für das eigene pädagogische Handeln – nicht nur in der Ausnahmesituation des pädagogischen „*Events*“ (Klassenspiel, Projekt-Woche, Portfolio-Lernfest u.a.), sondern in der „*Kolonne*“ des alltäglichen Unterrichtens. Vielleicht vermag er hier und da die (bewährte?) *Bewertungs-Praxis* etwas bewusster zu machen. Vielleicht – aber wäre damit nicht schon einiges erreicht?