

Scheide wege

Jahresschrift
für skeptisches Denken

Herausgegeben von der
Max Himmelheber-Stiftung

Sonderdruck

Jahrgang 2017/2018

47



S. Hirzel Verlag

Inhalt

<i>Michael Hauskeller</i>	Menschen-Bilder 5
<i>Burkhard Liebsch</i>	Deutschland: ein gastliches Land im europäischen Kontext? 21
<i>Harald Seubert</i>	Die Zukunft der europäischen Seele 34
<i>Peter Cornelius Mayer-Tasch</i>	Migration und Integration aus historischer Sicht 45
<i>Hans-Georg Deggau</i>	Zur Wertschätzung der Arbeit im Islam 56
<i>Johano Strasser</i>	Über milde Skepsis und Lebenszuversicht 79
<i>Günther Bittner</i>	„Verlorne Liebesmühe“ – oder: der vergebliche Versuch, die Menschen ethisch aufzurüsten 88
<i>Michael Holzwarth</i>	Ekel und Moral – Zur Aktualität einer sozial vernichtenden Emotion 107
<i>Rainer Hagen</i>	Körperwärme ist kein gutes Thema 123
<i>Peter Fetthauer</i>	Der heilige König im Bild 128
<i>Gernot Böhme</i>	Leib und Körper – erläutert am Beispiel <i>Liebe</i> 154
<i>Hansjürgen Bulkowski</i>	Der eigene Körper 155
<i>Armin Grunwald</i>	Entsorgung von Verantwortung statt narzisstischer Kränkung: das stille Vergnügen des Menschen an seiner Marginalisierung 164
<i>Gabriele Werner-Felmayer</i>	Evolution und die Vorliebe für vertikale Hierarchien 180
<i>Josef H. Reichholf</i>	Sind wir eine Art? 193
<i>Eduard Kaeser</i>	Herr Keuner und die Bäume 207
<i>Josef H. Reichholf</i>	Nachsommerfalter 216
<i>Mins Minssen</i>	Über Land, übers Wasser, in der Stadt 225
<i>Philipp Beirow</i>	Tierhaltung am Scheideweg – Überlegungen zwischen „smart farming“ und Weideschlichtung 239
<i>Gerhard Fitzthum</i>	Vermessenheit – Strukturmerkmal der modernen Welt? 252
<i>Nora S. Stampfl</i>	Die Verdummung der Städte 277
<i>Nils B. Schulz</i>	Digitale Bewertungsraster als Form der Entmündigung 288
<i>Sigbert Gebert</i>	Kitschige Zeiten 307
<i>Hans-Martin Schönherr-Mann</i>	Involution oder Diskriminierung 319
<i>Roland Eckert</i>	Prozesse der Radikalisierung 343
<i>Friedrich Pohlmann</i>	Stabilität, Erosion und Zusammenbruch politischer Herrschaftssysteme 363
<i>Andreas Woyke</i>	Rechthaberei im Leben und in der Politik – Thesen und Alternativen 382
	Biographische Angaben 402

Nils B. Schulz

Digitale Bewertungsraster als Form der Entmündigung

Gedanken zur Dequalifizierung des Lehrers

Die Sprachpolitik der neuen Lernkultur

Viktor Klemperers Notizen zur Rhetorik der NS-Regimes und vor allem George Orwells Dystopie-Roman „1984“ haben moderne Leser für das Thema „Sprachpolitik“ sensibilisiert – also dafür, wie das Denken und Handeln von Menschen durch Sprachregelungen gesteuert wird. So notierte der Romanist Klemperer in den vierziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts: „Sprache dichtet und denkt nicht nur für mich, sie lenkt auch mein Gefühl, sie steuert mein ganzes seelisches Wesen, je selbstverständlicher, je unbewusster ich mich ihr überlasse.“

Klemperer interessierte der Zusammenhang von Sprache und Macht, das heißt: die Durchsetzung von Ideologien durch eine manipulative Sprachpolitik. Orwell nannte das Etablieren einer Ideologie mittels neuer Vokabulare *Newspeak*. Dieser Begriff trifft Klemperers Untersuchungen zur „LTI“ (Lingua Tertii Imperii) sehr gut. Einmal auf den Zusammenhang zwischen Sprache und Macht aufmerksam geworden, führte er seine Studien auch nach Kriegsende in der Sowjetischen Besatzungszone und in der DDR fort. Er begann nun die Aufzeichnungen zur „LQI“ (Lingua Quarti Imperii). Gegenwärtig würde er sicher Notizen zu einer „Lingua Quinti Imperii“ machen: zum neoliberalen Kontrollregime, zum „Empire“, wie Toni Negri und Michael Hardt es nennen. Was den neuen Begriffsbaukasten des neoliberalen Dispositivs anbetrifft, liegt mit dem „Glossar der Gegenwart“, das eine Gruppe von Sozialwissenschaftlern um den Leipziger Soziologen Ulrich Bröckling herausgegeben hat, seit einigen Jahren ein Buch vor, das sprachkritisch das Vokabular gegenwärtiger „Menschenregierungskünste“ (Michel Foucault) analysiert. Kurze Artikel und Essays zu Begriffen wie „Empowerment“, „Selbstverantwortung“, „Lebenslanges Lernen“ oder „Test“ spüren nicht nur der

jeweiligen Begriffsgeschichte nach, sondern versuchen auch den ideologischen (neoliberalen) Verwendungskontext aufzudecken.

Der neoliberale *Newspeak* durchdringt alle Institutionen, die gerade unter dem Diktat der Ökonomie umgebaut werden: vom geschlossenen hin zum offenen Milieu. Michel Foucault und Gilles Deleuze haben diesen Umbau schon in den 80er und 90er Jahren als Übergang vom Typus der Disziplinargesellschaft hin zur Kontrollgesellschaft analysiert. Für die Institution der Schule heißt das: Stabile institutionelle Formen wie Jahrgangsklassen, Klassenräume, feste Zeitrhythmen, Wissenshierarchien werden aufgelöst. Wir befinden uns gerade mitten in diesem Umbauprozess, der sich unterschiedlich schnell vollzieht und zunächst verschiedene hybride Formen produziert. Vor allem aber gewinnt dieser Umbau durch ein Vokabular, das Christoph Türcke „Schmeichelvokabular“ nennt, hohe Attraktivität: zum einen für bildungs-panische Eltern und zum anderen für viele Junglehrer, die glauben, an einem emanzipatorischen Projekt mitzuarbeiten. Man spricht jetzt von „offenem Unterricht“ und von „Lernlandschaften“. Schon Grundschüler, die sich selbstverständlich „selbst steuern“, werden innerhalb eines „Gruppenpuzzles“ (einer der neuen kooperativen Lernformen) als „Experten“ bezeichnet und Lehrerinnen und Lehrer sind neuerdings „Lernbegleiter“, „Lernpartner“ oder – im Managerjargon – „Lerncoaches“. Gleichzeitig werden die Schülerinnen und Schüler, welche die „neue Lernkultur“ (Türcke) in neobehaviouristischer Manier als kybernetische Regelkreismodelle fasst, Tests und anderen Outputmessverfahren unterworfen. Diese Tests werden dann – wie z. B. die VERA-8-Vergleichsarbeiten – von den Lehrkräften korrigiert, über digitale Portale an die jeweiligen Institute zur Qualitätsmessung weitergeleitet, online gestellt und medial diskutiert. Suggestiert wird, dass die Tests allein dazu dienen, Unterrichtsqualität zu „sichern“. Liest man solche Ranking-Ergebnisse nur oft genug in Zeitungen, online oder in Papierform, hört Debatten darüber im Radio und sieht Diagramme im Fernsehen, so hält man diese Mess- und Vergleichsverfahren irgendwann für völlig normal und notwendig, ohne darüber nachzudenken, was und wie gemessen wird und welches Menschenbild standardisierte Test-Bögen voraussetzen.

Im gegenwärtigen Schul-Diskurs vermischen sich mindestens drei Vokabulare: zum einen ein euphemistisches, das neue Unterrichtsmethoden – oft werbesprachlich – als emanzipatorische Öffnungen preist, letztlich aber die eigentliche Intention verbrämt: nämlich dass die Auflösung hi-

erarchischer Lehrformen und stabiler Raum- und Zeit-Strukturen auf das reizüberflutete und fugitive Verhalten vieler Jugendlicher reagiert, die oft nicht mehr konzentriert zuhören und nachdenken können (eine Form softer und damit verdeckter Disziplinierung). Zum anderen versucht ein ökonomistisches Vokabular Schule als ein Dienstleistungsunternehmen zu beschreiben, in dem Schulleiter zu Firmenchefs mutieren (ohne deren volle Steuerungsmacht zu besitzen), die Außenpräsentation der Schule und die Website immer wichtiger werden, Methoden-Workshops und Projektorientierung Übungspensen ersetzen, Schülerinnen und Schüler Portfolios erstellen und schon früh ihr Lebenslaufleben managen. Und drittens breitet sich rasant ein technizistischer Jargon aus, der sowohl die neuen Top-Down-Strukturen als auch den technokratischen Lern-Begriff kaum kaschiert; aber eingebettet in das Schmeichel- und Managervokabular klingen Worte wie „Implementierung“, „Bewertungsrastrer“, „Monitoring“ oder „Kompetenzentwicklung“ progressiv-emanzipatorisch statt inhuman.

Freiwilliger Zwang

Digitale Technik bestimmt zunehmend den Unterrichtsalltag: Tablet-Klassen, beamergestützte PowerPoint-Vorträge, Internetrecherchen (die selten über das Anklicken von Wikipedia-Einträgen hinausgehen), WhatsApp-Schüler- oder gar Lehrer-Gruppen, YouTube-Videos, die über Smartboards laufen und den Frontalunterricht (nur ohne Lehrer) wieder in die Schule einführen, Datenbanken für Fehlzeiten und Noten, Online-Gutachten, Digitale Schwarze Bretter, die in den Fluren hängen und vor denen Schülerinnen und Schüler stehen, nach oben starrend, bis die Gnade des Datenstroms die ersehnten Informationen präsentiert. Man betet nicht mehr wie einstmals zu Gott, sondern zum Monitor, dass endlich der Stundenplan die Stelle erreicht hat, welche die entscheidende Information liefert (Unterrichtsvertretung, Raumänderung etc.).

Für Lehrerinnen und Lehrer ist der Computer schon lange der dritte Arbeitsplatz geworden – neben Klassenraum und Schreibtisch, und in Berlin gibt es seit einigen Jahren einen „Service“, welcher von der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft den Lehrkräften digital „zur Verfügung gestellt“ worden ist, wie es auf der Website „www.klausurgutachten.de“ einleitend heißt. Dieses „elektronische Bewer-

tungsraster“ soll Lehrerinnen und Lehrer beim „Erstellen“ von Gutachten für Oberstufen-Klausuren unterstützen, man muss nur den Button „Zur Gutachtenerstellung“ anklicken. Es geht also um das Stellen, um das Online-Stellen, das Zur-Verfügung-Stellen und das Er-Stellen, und wieder einmal gemahnt der Wortgebrauch an Martin Heideggers berühmte Diagnose: dass wir im Zeitalter des „Gestells“ leben.

Das elektronische bzw. digitale Bewertungsraster wird von den meisten Lehrerinnen und Lehrern „Online-Gutachten“ genannt, da man dieses nur im Online-Modus benutzen kann. Nachdem man sich durchgeklickt, die Gutachten ausgedruckt und sich ausgeloggt hat, werden die Daten auf dem zentralen Server wieder gelöscht; dieser sei „bestmöglich gegen unbefugte Eingriffe geschützt“¹. Mehr erfährt man nicht. Und so waren es auch und gerade datenschutzrechtliche Bedenken, die viele Lehrerinnen und Lehrer zunächst zögern ließen, den Online-Service zu benutzen. Diese Bedenken wurden dann in Fachbriefen thematisiert. Mit Verweis auf die Schuldatenverordnung Berlins wurde versichert, dass alle „rechtlichen Voraussetzungen geklärt“² seien. Es geht nun gar nicht darum, diese Versicherung in Frage zu stellen; doch möchten verantwortungsbewusste Lehrerinnen und Lehrer gerne wissen, wo die Server stehen, wer die Administratorenrechte besitzt usw. Immerhin geht es um sensible personenbezogene Daten, nämlich um Noten, die ein bestimmter Lehrer oder eine bestimmte Lehrerin einer bestimmten Schülerin oder einem bestimmten Schüler erteilt. Auch muss man nicht Dave Eggers‘ Roman „The Circle“ gelesen haben, um sich vorzustellen, dass man solche *tools* wie die digitalen Bewertungsraster so programmieren kann, dass mit deren Unterstützung schulinterne oder schulvergleichende Rankings durchgeführt werden; zumal das Programm schon jetzt für jede Klausur die Notenverteilung errechnet – als zusätzliches Serviceangebot, das man per Mausklick abrufen und ausdrucken kann.

Auffällig ist wieder das Amalgam von ökonomistischem und technizistischem Vokabular: Die Nutzung des „Rasters“ wird als „Service“ angeboten. Viele Lehrerinnen und Lehrer verwenden den Raster-Begriff, ohne ihn in kritische Anführungszeichen zu setzen, und schulinterne Fachkonferenzen entwickeln selbstständig sogenannte kriteriengeleitete Beurteilungsraster für Kurzreferate, Handouts oder PowerPoint-Präsentationen. Die Schülerinnen und Schüler wiederum bereiten sich mit „Checklisten“ vor. Für die Präsentationsprüfung finden sich Checklisten-Muster in den „Handreichungen“, die von der Senatsverwaltung

und dem Landesinstitut für Bildung und Medien herausgegeben werden. Dieser technizistische *Newspeak* wird so selbstverständlich wie unbewusst verwendet. Ältere Lehrerinnen und Lehrer, die im vergangenen Jahrhundert Geisteswissenschaften studiert haben und die als Philologinnen und Philologen gelernt haben, Texte, auch Schülertexte, behutsam hermeneutisch zu lesen, mögen sich zunächst gesträubt haben, den Raster-Begriff in den Mund zu nehmen, schlichtweg weil sie Texte bisher weder rastern wollten noch rastern konnten; und sie können, wenn sie nicht der sprachpolitischen Hirnwäsche zum Opfer gefallen sind, das Wort auch heute noch nicht benutzen, ohne an das Gitternetz der Rasterfahndung zu denken.

Die Website stellt das „Kriterienraster“ ausdrücklich als ein Instrument vor, mit dessen „Hilfe“ Gutachten erstellt werden „können“. Man muss also nicht. In den Fachbriefen steht ebenfalls, es sei „keine Verpflichtung“, sondern es sei „zu empfehlen, dass ein ganzer Fachbereich sich für die Anwendung des Online-Verfahrens entscheidet“³; und im Übrigen sei es eine „Arbeitserleichterung“ und schaffe „[b]essere Transparenz“ für die Schülerinnen und Schüler – vor allem durch die „Vereinheitlichung der Terminologie“⁴. Gleichzeitig erklärt eine Verwaltungsvorschrift, dass beispielsweise für das Fach Deutsch die in den Online-Gutachten „festgelegten Bewertungskriterien“ verwendet werden „müssen“, auch wenn die Online-Nutzung nicht verpflichtend ist.⁵ In dem Moment, in dem ein Deutschlehrer dazu verpflichtet wird, die zwölf (12!) Kriterien zu verwenden, die beispielsweise das Online-Gutachten für „Materialgestütztes Verfassen informierender Texte“ vorschreibt, wird er dankend auf den Online-Service zugreifen, anstatt alle zwölf Kriterien (wie zum Beispiel „Nutzung von domänenspezifischem Wissen“) mit der Hand unter die Klausur zu schreiben; denn wie anders sollte er seine Bewertung ausweisen? So wird aus dem Service automatisch ein Zwang. Man kann sich nicht vorstellen, dass dieser Zwangsmechanismus, der sich als Service geriert, keinem Kalkül entspringt. „Du hast keine Chance, aber nutze sie.“ (Herbert Achternbusch) Und umso mehr Lehrerinnen und Lehrer den Online-Service benutzen, desto mehr Schülerinnen und Schüler und Eltern erwarten, dass an den Klausuren die mit dem Senats-Emblem „*be Berlin*“ versehenen Online-Gutachten hängen. Und so liest man dann in einem Berliner Fachbrief für Philosophie: „Nach anfänglicher Skepsis haben zahlreiche KollegInnen das Programm ausprobiert und so gut aufgenommen, dass es zu einer Arbeitserleichte-

ung geworden ist.“⁶ Inzwischen hat die normative Kraft des Faktischen eine Diskussion über Sinn und Unsinn von digital erstellten Kriterienrastern erledigt.

Slavoj Žižek erklärte kürzlich, dass Menschen auf unerwartete politische Ereignisse oft so reagieren, wie es das Fünf-Phasen-Modell von Elisabeth Kübler-Ross beschreibt: 1. Phase: Nicht-Wahrhaben-Wollen, 2. Phase: Zorn, 3. Phase: Verhandeln, 4. Phase: Depression, 5. Phase: Akzeptanz.⁷ Und auch der Kölner Bildungsphilosoph Matthias Burchard stellt fest, dass die Art und Weise, wie erfahrene Lehrerinnen und Lehrer den neoliberalen Umbau des Bildungssystems wahrnehmen, dieser Phasierung frappierend ähnelt: Auf Widerstand und Ohnmachtsgefühle folge irgendwann die Akzeptanz, welche dann in einer „nachträglichen intellektuellen Anpassungsphase“ verfestigt werde. Diejenigen Lehrerinnen und Lehrer, die zunächst nicht glauben konnten, dass sie Klausuren digitalen Kriterienrastern unterwerfen sollen, sind mittlerweile – auch wegen vieler anderer Innovationen der „neuen Lernkultur“ – durch die Phase der Depression und des Leidens hindurchgegangen; und auch wenn die nachträgliche Rationalisierung ausgeblieben ist, so haben die allermeisten die Benutzung der Online-Gutachten akzeptiert.

Digitale Strategien der Notenanhebung

Der Nutzer des Online-Service muss zunächst seinen Namen, dann den der Schule und schließlich das Fach angeben, für welches das Gutachten erstellt werden soll, zum Beispiel: Deutsch. Dann klickt er auf den Button „Weiter“, klickt die Kursart an, Grund- oder Leistungskurs, dann muss er angeben, um die wievielte Klausur im Semester (so heißt das Schulhalbjahr im Berliner Schmeichelvokabular) es sich handelt, dann kommt der nächste Klick: ob Abitur oder nicht, dann „Klick“: Klausurtyp, zum Beispiel „Analyse pragmatischer Texte“ oder „Materialgestütztes Verfassen informierender Texte“. Bis dahin sind es 10 Klicks, die jedoch nicht mehr wiederholt werden müssen. Nur wehe dem, der vergisst die Daten abzuspeichern oder eine zu lange Pause einlegt und ausgeloggt wird! „Weiter“. Jetzt erscheint das Fenster mit den Bewertungskriterien und den „Angaben zu den prozentualen Anteilen innerhalb der Kompetenzbereiche“⁸, die in zwei Beurteilungsbereiche aufgeteilt werden, wobei man im ersten Beurteilungsbereich die Prozentzahlen selbst verän-

dern kann. Dazu später mehr. Ist man einverstanden, klickt man wieder auf „Weiter“. Das nächste Fenster gibt an, dass die beiden Beurteilungsbereiche im Verhältnis von 60 zu 40 gewichtet werden. „Weiter“. Nach nun insgesamt 12 Klicks (falls man keine Voreinstellungen verändert hat) erreicht man das Fenster, in das man das Geschlecht („Frau“ oder „Herr“) und die Vor- und Nachnamen der Schüler eingeben muss. Ab dieser Stelle müssen für jedes weitere Gutachten alle Eingaben neu erfolgen. „Weiter“. Hat man nun den Klausurtyp „Materialgestütztes Verfassen informierender Texte“ gewählt, so erwarten einen die oben genannten 12 Kriterien. Klingt der Name des Klausurformats eher martialisch, so folgen die Bezeichnungen der Kriterien eher einer sachlichen Verwaltungssprache. Im Übrigen liebt die „neue Lernkultur“ Partizipialphrasen, die durch technische Substantive erweitert werden, wie „materialgestützt“, „internetbasiert“ oder „kompetenzorientiert“. Wahrscheinlich weil diese Phrasen den Anschein erwecken, dass man didaktisch und methodisch *up to date* ist und innovativen Unterricht macht. Letzteres ist ganz wichtig – in Zeiten, in denen das Wort „innovativ“ semantisch die Bedeutung von „gut“ aufgesogen hat.

Das erste Kriterium des „Beurteilungsbereichs I“ lautet „Nutzung der Materialien“⁹, dann folgen zwei weitere eher auf den Klausurinhalt bezogene Kriterien wie zum Beispiel „Nutzung domänenspezifischen Wissens“. Der Domänen-Begriff soll im Deutschen wohl nach Internetzeitalter klingen. Er gehört zum standardisierten KMK-Vokabular und bezeichnet die „konkreten Wissensbestände“¹⁰, deren Kenntnis der Schüler in der Klausur zeigen soll. Auch der „Beurteilungsbereich II“ wartet mit neuen Kriterien auf. So wird neben dem „Einsatz von Textmustern“ der „Umgang mit Referenzen“ bewertet, ein Kriterium, das für Nachfragen sorgte und in einem Fachbrief erläutert wird: Es geht vor allem um das korrekte Zitieren und Verweisen und wird mit 5 % bewertet. Das heißt: Insgesamt wird die Zitier- und Verweisungskompetenz mit ca. 2 % bewertet, da der zweite Beurteilungsbereich ja nur mit 40 % berechnet wird. Alles klar? Es gibt noch weitere solcher Bewertungsschergewichte wie die „Berücksichtigung des Adressaten“, die „Berücksichtigung der Textlänge“ oder die „Leserfreundliche Form“. Der zweite Bereich beinhaltet Kriterien, die man früher als formale Kriterien bezeichnet hätte. Hier findet sich auch das Kriterium „Sprachliche Korrektheit“, das mit 25 % eingerechnet wird. Das heißt für eine Deutsch-Klausur insgesamt: 10 %. Der Fehlerquotient¹¹ ist abgeschafft worden, da er nicht „kompe-

tenzorientiert“ ist. Wer immer wieder den gleichen Fehler macht (z. B. Relativsätze nicht mit Kommas abtrennt), zeigt, dass er nur diese eine Kompetenz, nämlich die Kommasetzungskompetenz vor Relativsätzen, nicht besitzt oder sie gerade nicht „umsetzen“ kann. „Umsetzen“ ist auch ein Lieblingswort der „neuen Lernkultur“. *De facto* haben Lehrer und Lehrerinnen nun einen größeren Spielraum, ein eh schon marginalisiertes Kriterium zu benoten. An diesem Punkt wird eine zentrale Strategie des Online-Gutachtens deutlich: das Anheben von Noten – oder wie es der Frankfurter Bildungsforscher Hans Peter Klein nennt: die „Nivellierung der Ansprüche“¹². Letztlich geht es um die „Verbilligung“ von Abschlüssen.

Hat man sich durch ein Online-Gutachten bis zum Ende durchgeklickt, so wundert man sich oft, dass die Note besser ist als die, die man ohne den Computer gegeben hätte. Die Erstellung des ersten Gutachtens für „Materialgestütztes Verfassen informierender Texte“ erfordert ca. 50 Klicks (und einige Einträge). Korrigiert man dann einige Bewertungen, nachdem man sich wegen der errechneten guten Note verwundert die Augen gerieben hat, ist man schnell bei 60 bis 70 Klicks. Das Klicken wird dann sehr schnell zum *Herumgeklicke*; denn oft verändern einzelne herabgesetzte Noten nicht die Gesamtnote, da deren prozentuale Gewichtung zu gering ist. Dann versucht man die Prozentangaben, die man vorher akzeptiert hat, zu ändern; dafür kann es gute Gründe geben. Aber beliebig senken kann man weder die Prozentangaben noch die Einzelnoten, da diesem Vorgang oft die vorgestanzten Textbausteine im Wege stehen. So erscheint bei dem Kriterium „Strukturierung des Textes“ für die Note „befriedigend“ (7 bis 9 Notenpunkte) die Phrase „Im Allgemeinen schlüssige Struktur“. Wenn Schülerinnen und Schüler in den letzten Jahren irgendetwas intensiv „trainiert“ haben, dann betrifft es den methodischen Aufbau von Klausurtexten, sodass die vor ihrem Laptop sitzende Deutsch-Lehrerin kaum eine schlechtere Note geben kann. Eine schlüssige Struktur ist eben „im Allgemeinen“ fast immer vorhanden. Auch verhindern die Textbausteine für die Note „mangelhaft“ geradezu deren Anklicken; denn die oft zu pauschalisierend negativ formulierten Phrasen erfassen die Mängel vieler Klausurtexte nicht differenziert genug, sodass man doch eher den „ausreichenden“ Notenbereich auswählt. Und überhaupt führt die Parzellierung in 12 unterschiedliche Kriterien, auch wenn sie prozentual unterschiedlich gewichtet werden, dazu, dass bestimmte Kompetenzen Notenpunkte erhalten, die in

der Oberstufe schlicht vorausgesetzt werden müssten. Die Feinrasterung selbst ist also – in Verbindung mit den Formulierungen der Textbausteine – eine weitere Strategie der Notenanhebung.

Schließlich sagt man sich, dass man noch andere Gutachten zu schreiben habe und wenn nun einmal die Note ausgerechnet wurde, die man ohne dieses Gutachten nie gegeben hätte, *so what!* Der Schüler freut sich. Außerdem muss man ja die neuen Kriterien befolgen, deren Ausdifferenzierung jahrelange Beurteilungserfahrung unter Generalverdacht stellt und den Imperativ enthält: Werde endlich beurteilungskompetent! Tatsächlich kommt es vor, dass erfahrene Lehrerinnen und Lehrer sich dem Algorithmus-Ergebnis nur mit schlechtem Gewissen widersetzen und nur zögernd Prozentzahlen nachträglich verändern und Noten drücken, weil eine Klausur mit derart vielen Ausdrucks- und Grammatikfehlern nun einmal keine „befriedigende“ Note verdient. Aber ist die algorithmisierte Berechnung nicht doch objektiver als der eigene Gesamteindruck? Handelt es sich hier nicht um die Konstellation Mensch gegen Maschine, von der die Science-Fiction-Geschichten des vorigen Jahrhunderts erzählen? Solche und andere Überlegungen ploppen, während man das Programm benutzt, kurz auf und verschwinden wieder. Man muss ja irgendwann fertig werden. Hieß es nicht, dass es um Arbeitserleichterung gehe? Also „weiter“. Zum Glück erfordern die folgenden Gutachten 12 Klicks weniger.

Resonanzlosigkeit

Den beiden Beurteilungsbereichen des Online-Gutachtens für Deutsch-Klausuren liegt eine Unterscheidung in Kompetenzbereiche zugrunde. Der erste Kompetenzbereich lautet „Lesen, Erschließen und Bewerten von Texten“, und der zweite „Schreiben, Gestalten und Präsentieren von Texten“. Auch wenn man sich in allen Fächern konsequent bemüht, den neobehaviouristischen „Kompetenz“-*Newspeak* einzuführen, so schimmern doch alte Unterscheidungen durch, die man überwinden wollte. Betrachtet man sich die Beurteilungskriterien des Online-Gutachtens für das Fach Deutsch genauer, so erkennt man den alten Dualismus von „Inhalt“ und „Form“ wieder. Und auch wenn die beiden Beurteilungsbereiche kategorial so nicht ausgewiesen sind, so benutzen die Fachbriefe selbst diese Unterscheidung. Und vielleicht zeigt sich gerade hier die

Grenze, ja das Gewaltsame der Kriterien- und letztlich der Kompetenzmodellierung.

Der „Beurteilungsbereich I“ fokussiert vor allem inhaltliche Aspekte, der „Beurteilungsbereich II“ formale, wie zum Beispiel „Ausdruck“, „Einsatz von Textmustern“ oder „leserfreundliche Form“ und treibt einen an sich fragwürdigen Dualismus auf die Spitze – eben den der „Allerweltsbegriffe“ (Heidegger) von Inhalt und Form. Mag es heuristisch sinnvoll sein, eine sogenannte Inhalts- und eine Form- bzw. Ausdrucksnote zu erteilen, um dem Schüler oder der Schülerin wichtige Hinweise für das Schreiben eigener Texte zu geben, so sollte man sich bewusst sein, dass man an sich Unteilbares teilt, dass der sogenannte Inhalt desto präziser wird, je genauer man sich ausdrückt. Aber manchmal ist es eben so, dass Schülerinnen und Schüler sich gut ausdrücken können, aber ihre Gedanken kaum kontextualisieren; oder es kommt vor, dass sie einen kruden Stil haben, entweder zu umgangssprachlich formulieren oder bestimmte syntaktische Konventionen nicht beherrschen, aber die korrigierende Lehrerin spürt, dass sie das zu behandelnde Thema doch verstanden haben. Also mag es hingehen, dass man – mit allen Bedenken – eine Unterscheidung zwischen Inhalt und Form trifft.

Doch diese an sich fragwürdige Aufspaltung in weitere Unterkategorien (Kriterien) aufzuspalten, führt zu absurden Interferenzen.¹³ Als Beispiel mögen die Kriterien des Gutachtens für die „Analyse pragmatischer Texte“ dienen; auch hier handelt es sich um ein von der KMK vorgegebenes Aufgabenformat. Im ersten Beurteilungsbereich findet sich das Kriterium „Erschließen textkonstituierender Mittel in ihrem Wirkungszusammenhang“. Dies erfordert vom Schüler gute Formulierungskünste. Die Erschließungsarbeit kann nicht geleistet werden, ohne dass der Schüler ein im Unterricht eingeübtes Analysevokabular möglichst genau verwendet; zugleich muss er sich überhaupt begrifflich und grammatisch präzise ausdrücken können. Dem entsprechen im „Beurteilungsbereich II“ gleich drei Kategorien, nämlich „Ausdruck“, „Sprachliche Korrektheit“ und „Entwicklung von Gedankengängen“. Das gleiche Problem ergibt sich, wenn man das Kriterium „Textverständnis“ anklickt. Denn es ist nun einmal so, dass nur genauer Ausdruck Textverständnis zu dokumentieren vermag. Nun wird das Kriterium „Textverständnis“ mit 35 % im ersten Beurteilungsbereich gewichtet. Wenn man aber schon den Ausdruck (20 % des zweiten Beurteilungsbereichs) oder die „Sprachliche Korrektheit“ (25 %) wegen der vielen unterschiedlichen Gramma-

tikfehler negativ bewertet hat, dann kann man das „Textverständnis“ nicht viel besser bewerten. Die kriterienorientierte Feinrasterung macht also eine ohnehin schon fragwürdige Unterteilung noch fragwürdiger: Kann denn eine Klausur eine klare „Schlussfolgerung“ (Beurteilungsbereich I) aufweisen, wenn die „Strukturierung des Textes“ (Beurteilungsbereich II) nicht gelungen ist? Lehrerinnen und Lehrer mögen die beiden Kriterien nicht nur unterschiedlich *bewerten*, sondern die Frage schon grundsätzlich unterschiedlich *beantworten*.

Die Ausdifferenzierung der Kriterien produziert also nicht nur schwierige, zuweilen absurde texttheoretische Fragen, sondern steht einer annähernd „transparenten“ Bewertung überhaupt im Wege, obwohl gerade Bewertungstransparenz ja laut eines Fachbriefs für Philosophie eines der Ziele der Online-Gutachten sein soll. Aber im Unterrichtsalltag ist es oft so, dass viele Schülerinnen und Schüler die Kategorisierung trotz eingehender Unterweisung nicht verstehen, weil sie deren texttheoretische Implikationen und Interdependenzen nicht verstehen und vielleicht auch altersbedingt noch nicht verstehen *können*. Und so zeitigt das Gutachten einen Effekt, der explizit nicht intendiert ist: Die behördliche Autorisierung durch den Berliner Senat führt bei einigen Schülerinnen und Schülern zu einer ehrfürchtigen – und letztlich resignativen Akzeptanz. Sie fühlen sich erschlagen – von so viel pseudowissenschaftlich ausdifferenzierter Beurteilungskompetenz.

Manche Lehrerinnen und Lehrer trainieren mittlerweile das Schreiben von Texten mit Blick auf die digitalen Kriterienraster. Das heißt: Computerprogramme formatieren indirekt Schüler-Texte. Irgendwann – wenn deren Vereinheitlichung möglichst weit fortgeschritten ist – werden Programme diese auch korrigieren. Nicholas Carr berichtet in seinem Buch „Wer bin ich, wenn ich online bin...“, dass der größte englische Anbieter im Bereich Prüfungen und Qualifikation angekündigt habe, er werde „eine automatische Prüfungskorrektur auf Basis künstlicher Intelligenz“ einführen. Das computerisierte Bewertungssystem soll sogar Essays lesen und bewerten können. Schülerinnen und Schüler werden ihre Texte dann so schreiben, dass diese den Algorithmen genügen. Anders-Sein wird immer schwieriger in Zeiten digitaler Rasterung.

Vor allem stellt sich die Frage: Soll man wirklich so das Schreiben eigener Texte lernen? Indem man sich auf die Kriterienraster „ein-stellt“? *Kann* man so schreiben lernen? Eigentlich hat man früher das Schreiben auf andere Weise gelernt, nämlich dadurch dass man Bücher las, die ei-

nen interessierten, und irgendwann – zunächst unbewusst – begann man bestimmte Schreibstile zu kopieren, neue Begriffe auszuprobieren, mit ungewohnten syntaktischen Fügungen zu experimentieren. So fand man als junger Mensch *Lust* am Schreiben. Etwas Lusttötenderes, als standardisierte Gutachten an die Klausuren gehängt zu bekommen, auch wenn diese zusätzliche „Bemerkungen“ durch die korrigierende Lehrkraft zulassen, kann man sich kaum vorstellen! Stimmt man dem Soziologen Hartmut Rosa zu, dass *Resonanz* für Schülerinnen und Schüler *die* Erfahrung ist, die Lernen ermöglicht, so bleibt hier zu konstatieren, dass der standardisierte Computer-Ausdruck des Gutachtens keine Resonanz zu erzeugen vermag, sondern das Gegenteil: Er intensiviert das Entfremdungsgefühl, das viele Schülerinnen und Schüler in der Schule oftmals sowieso schon haben.

Und irgendwann, ist die Note nur schlecht genug, werden Schülerinnen und Schüler über die einzelnen Notenpunkte diskutieren wollen; die Textbausteine interessieren sie meistens nicht. Schlimmstenfalls stehen dann alle Kriterien zur Diskussion. Wird man die mangelhafte Note für den „Umgang mit Referenzen“ wirklich genau ausweisen können – vor allem im Vergleich mit anderen benoteten Klausuren? Wenn die Schülerinnen und Schüler einmal die Pseudo-Objektivität der Gutachten durchschaut haben, bietet jedes benotete Einzelkriterium Anlass für Kritik und im *worst case* für eine juristische Klage. Jeder Lehrer und jede Lehrerin kennt das alte Gesetz: Wo Noten gegeben werden, wird um Noten gestritten. Und umso mehr Noten gegeben werden, desto mehr wird gestritten. Eine Berufsgruppe, die ehemals schon einem 360°-Feedbacksystem durch verschiedene Kontrollinstanzen ausgesetzt ist, erhält so einen weiteren Kampfplatz, auf dem sie sich verteidigen muss.

Algorithmisch generierte Beurteilungstexte

Hat man sich einmal durch die Online-Gutachten für das Fach Deutsch durchgeklickt, so erfährt man die Gutachten-Vorlagen für die Fächer Politikwissenschaft und Philosophie¹⁴ als wahre Erholung. Weniger Klicks, also weniger Arbeit! Denn wenn man die fünfte Stufe des Kübler-Ross-Modells – nämlich die Akzeptanz des Absurden – erreicht hat, dann geht es nur noch darum, *wie lange* man sich „dem da“ (Foucault) aussetzen muss. Und so folgt das Online-Gutachten für Politik, gleich-

gültig um welchen Aufgabentyp es sich handelt, dem klassischen Dreischritt von „Problemerkfassung“, „Problemanalyse und -bearbeitung“ und abschließendem „Urteil“. Hinzu kommt noch das Kriterium „Sprachverwendung“. Das ist wenigstens nachvollziehbar. Das Online-Gutachten für das Fach Philosophie kennt ein Kriterium, das heißt: drei Klicks, mehr. Es fächert den Bereich „Problembearbeitung“ in zwei unterschiedliche Kriterien auf. Auch das kann man noch nachvollziehen. Nur wird hier die Problemerkfassung dem Anforderungsbereich II, der das bezeichnet, was man früher Transferleistung nannte, zugeordnet, während das Gutachten für Politik-Klausuren die Problemerkfassung als Anforderungsbereich I deklariert, der mehr reproduzierendes Arbeiten beinhaltet. Dafür mag es fachspezifische Gründe geben, aber ob diese sich dem Schüler erschließen, ist fraglich.

Das Online-Gutachten für das Fach Philosophie wartet aber noch mit einem besonderen *Feature* auf: einem digital generierten Abschlusstext, der vom korrigierenden Lehrer weder verändert noch ausgeschaltet werden kann. Die sogenannten „report“-Dateien lassen solche Eingriffe nicht zu. Man darf zwar während der kriteriengeleiteten Benotungsarbeit in bestimmte viereckige Felder eigene „Bemerkungen“ eintragen, aber den abschließenden Text nicht eigenmächtig ändern. Das würde man aber gerne tun. Noch lieber würde man den Text gleich in den Orkus schicken, auch weil er die Notendifferenzierung unterläuft (wie übrigens auch die Phrasen, welche die kriteriengeleitete Benotung flankieren). Das heißt: Gleichgültig, ob ein Schüler oder eine Schülerin 7, 8 oder 9 Notenpunkte erhält, es erscheint der gleiche Text, nämlich:

Frau X hat die philosophische Problemreflexion den Anforderungen im Allgemeinen entsprechend geleistet. Ihre Gedankenführung zeigt, dass das im vorgelegten Material angesprochene Problem voll erfasst wird, hinreichende fachliche Kenntnisse und methodische Fähigkeiten erkennbar sind und die Erschließung des Materials weitgehend differenziert unter Berücksichtigung von aus dem Unterricht bekannten Denkmodellen in einer (sic!) begründeten Verortung mündet.

Für die Note „gut“ (10 bis 12 Punkte) lautet der standardisierte Text:

Herr Y hat die philosophische Problemreflexion den Anforderungen voll entsprechend geleistet. Seine Gedankenführung zeigt, dass das im vorgelegten Material angesprochene Problem voll erfasst wird, umfangreiche fachliche Kenntnisse und methodische Fähigkeiten erkennbar sind und die Erschließung des Materials differenziert unter

Berücksichtigung von aus dem Unterricht bekannten Denkmodellen in einer (sic!) gut begründeten Verortung mündet.¹⁵

Der Algorithmus, der diese Präpositionalphrasen aufeinandertürmt, generiert nicht nur Texte, die schlagwortartiger, oberflächlicher, nichtssagender kaum sein könnten, sondern auf jeden reflektierten Leser primitiv wirken; dabei wird man das bange Gefühl nicht los, dass diese geklonten Texte – wie primitiv auch immer – der Beginn dessen sind, was Nicholas Carr uns prophezeit: eine vollautomatisierte Klausuren-Korrektur. Orientierungsfunktion soll die abschließende Beurteilung anscheinend nicht haben. Welche Funktion aber dann? Vielleicht möchte uns das Online-Gutachten des Faches Philosophie (!) auf versteckte Weise eine Warnung geben oder im Sinne Camus' eine absurde Mauer errichten, die der Philosophiestudent überspringen muss ... *Que sais-je!*?

Entfremdete Arbeit im digitalen Zeitalter

Die Arbeit mit den Online-Gutachten ist Entfremdung und Entmündigung zugleich. Viele Lehrerinnen und Lehrer empfinden das Korrigieren von Klausuren *an sich* schon als entfremdete Arbeit: Zum einen sind die Schülertexte meist sehr fehlerhaft; vor allem orthographische und grammatische Fehler nehmen zu. Zehn bis zwanzig Fehler pro handgeschriebener Seite sind keine Seltenheit. Das Lesen stockt ständig, man versteht die Satzkonstruktionen nicht, versucht die verschiedenen Fehlerquellen zu analysieren, macht Anstreichungen, guckt auf die Uhr, entziffert mühsam fast unlesbare Wörter, guckt wieder auf die Uhr, denkt daran, dass die Berliner Senatsbehörde errechnet hat, dass man eine Oberstufen-Klausur in zwanzig bis fünfundzwanzig Minuten korrigieren können muss, weiß, dass man das wieder nicht schafft, sieht den Stapel der anderen Klausuren vor sich auf dem Schreibtisch liegen, überdenkt noch einmal sein neotayloristisches Korrektursystem, das den Schreibtisch in ein virtuelles Fließband verwandelt hat, weiß auch, dass man das nicht mehr optimieren kann und dass am Ende noch die Online-Arbeit wartet, die einen weiteren Entfremdungsschritt bedeutet: Man verliert nämlich, während man sich durch die Raster klickt, die handgeschriebene Klausur des Schülers und die eigenen handschriftlichen Korrekturen, die menschliche Spuren hinterlassen haben, zunehmend aus dem Blick. Gelegentlich nimmt man noch einmal die Schülerklausur zur Hand, um

sich zu vergewissern, ob man die einzelnen Kriterien angemessen bewertet hat, aber irgendwann wird das Tippen und Klicken selbstreferentiell – vor allem dann, wenn man versucht, die algorithmisch erstellte Note noch einmal zu korrigieren. Die Arbeit am digitalen Bewertungsraster ist auch für den Lehrer ein resonanzfreier Raum. Was er erfährt, ist „die Eigengesetzlichkeit des Mediums, das einem nämlich nur dann gehorcht, wenn man sich ihm unterwirft.“¹⁶

Die Klausurbewertung mit Hilfe von Online-Gutachten produziert also eine dreifache Entfremdung: Zunächst ist das Korrigieren von zunehmend fehlerhaften Klausuren schon entfremdete Arbeit *an sich*, die den Unterricht unter Absurditätsverdacht stellt. Dann entfremdet sie den Lehrer vom handschriftlichen Arbeitsmaterial; und schließlich entfremdet sie den Lehrer von sich selbst, da er sich als bloßes „Anhängsel“ (Theodor W. Adorno) des Computers erfährt. In dem Moment, in dem der Lehrer ein durchalgorithmisiertes Bewertungsraster bedient, wird er zum *Computerbediener*, lertztendlich zum *Diener* der Apparatur; und Nicholas Carr fragt deshalb in seinem neuen Buch „Abgehängt“ zu Recht danach, wie sich das Berufsethos verändert, wenn Automatisierungsprozesse zunehmen. In Bezug auf andere Berufsfelder, in denen die Automatisierung schon wesentlich weiter fortgeschritten ist als im Schulbetrieb, spricht Carr von „Dequalifizierung“. Dieser Begriff trifft sehr genau die Erfahrung, die Lehrerinnen und Lehrer machen, wenn sie sich durch's Online-Gutachten klicken. Man kann natürlich einwenden, dass man sich sogar weiter qualifiziert, dass man zum Anwender eines innovativen digitalen Bewertungsrasters wird, welches man ja erst einmal verstehen muss (und was nicht jedem gelingt). Man kann erklären, dass man ja immer noch selbst die Notenpunkte anklickt, diese (noch) nicht vom Programm gegeben werden. Aber diese Einwände übersehen, *dass man das Denken abgibt*, dass man irgendwann eigene Bewertungsmaßstäbe und didaktische Überzeugungen vergisst, dass man ein Vokabular akzeptiert, das nicht das eigene ist, dass man Gutachten unterschreibt, die völlig absurde Textbausteine generieren und schließlich dass man sich die eigene „Lehr- und Methodenfreiheit“¹⁷ zunehmend beschneiden lässt. Das digitale Bewertungsraster kritisch zu befragen und Klausuren – im dialogischen Gespräch mit Fachkollegen – nach eigenständig entwickelten Kriterien zu bewerten, heißt gerade nicht, dass Korrekturen willkürlich durchgeführt werden; denn noch ist es für Schülerinnen und Schüler wichtig, dass die fachdidaktischen Überzeugungen des Lehrers und vor

allem auch dessen Lehr- und Korrekturprinzipien in den Klausurbewertungen sichtbar werden, sie erwarten diesen Zusammenhang geradezu. Alles andere nämlich würde ihnen als bloße Willkür erscheinen.

Marx' „Pariser Manuskripte“ haben auch und gerade im digitalen Zeitalter nichts an Aktualität verloren. Der Begriff der Selbstentfremdung, der in diesen Manuskripten entwickelt wird, bezieht sich auf den Menschen als ein „freies Wesen“. Und auch wenn außer Frage steht, dass die Freiheit des Lehrers institutionell schon je begrenzt war (durch Gesetze, Verordnungen etc.) und dass die Schule als Disziplinarinstitution des prädigitalen Zeitalters nicht verklärt werden darf, und auch wenn es ebenso unzweifelhaft ist, dass Schule *an sich* von vielen Lehrerinnen und Lehrern schon immer als ein mehr oder weniger entfremdeter Lehr- und Lernraum wahrgenommen wurde, so engen die neuen Formen digitaler Unterrichtstechnokratie Lehrer in Bereichen ein, in denen sie bisher noch Verhaltensspielräume hatten. Digitale Programme wie das Online-Gutachten schränken aber nicht nur Verhaltensspielräume ein, sondern *uniformieren* Lehrerverhalten. Die Technokraten der „neuen Lernkultur“ scheinen vergessen zu haben, dass es schon immer wichtig für junge heranwachsende Menschen war, unterschiedlichen Persönlichkeiten und Lehrmethoden zu begegnen, und dass dies in einer Welt, der „man“ so gerne die Attribute „komplex“ und „globalisiert“ voranstellt, umso wichtiger ist, wenn es um die Frage geht, wie Jugendliche lernen, sich in einer polykontexturalen Welt zu orientieren.

Dass einige Lehrerinnen und Lehrer Widerstände gegenüber der zunehmenden Installierung digitaler Apparaturen zeigen, bedeutet nicht, dass sie „innovationsfeindlich“ sind (auch ein Wort des *Newspeaks*), sondern dass sie sich nicht von Programmen steuern und zurichten, dass sie sich „nicht dermaßen“ (Foucault) entmündigen, dass sie sich nicht abschaffen lassen wollen. Als Lernbegleiter oder Lerncoach werden sie sich sicherlich nicht bezeichnen, zumal sie wissen, dass der begrifflichen Abwertung eine ökonomische folgen wird: nämlich die noch schlechtere Bezahlung eines Berufsstands, dessen Gehälter ohnehin in den letzten beiden Jahrzehnten konsequent zusammengestrichen wurden. Es ist sowieso fraglich, ob die sprachlichen Neucodierungen des Lehrer-Berufs Bestand haben werden, ob sie nicht ebenso kontraintuitiv sind, wie es Klemperer für die semantische Umkodierung des Wortes „fanatisch“ gezeigt hat. Der Lehrer als Lernbegleiter für Grundschüler, denen er jetzt „auf Augenhöhe“ begegnen soll: Das ist einfach zu absurd.

Wider eine idealistische Technokratie

Viele digitale Programme wie das Online-Gutachten werden jedoch nicht nur von Lehrerinnen und Lehrern benutzt, welche die 5. Phase des Kübler-Ross-Modells erreicht haben, sondern sie werden auch unkritisch und affirmativ von Kolleginnen und Kollegen begrüßt, die sowieso schon ihre Schülerverwaltung digital „optimiert“ haben, denen es gleichgültig ist, in welchen Clouds dieser Welt sensible Daten abgelegt werden, die in vorausweisendem Gehorsam jedem Schüler sogenannte „Kompetenznoten“ für mündliche Mitarbeit geben und glauben, dass sie diese differenziert ausweisen können, die also Noten-Arsenale anlegen, die man – schon allein quantitativ – nur noch digital verrechnen kann. Meistens handelt es sich um einen Lehrer-Typus, den man als idealistischen Technokraten bezeichnen kann, der digitale Noten-Bearbeitung und -Verwaltung als „ressourcenschonend“ bezeichnet, nicht im ökologischen Sinn (diese Frage interessiert die meisten Digitalisten nicht), sondern in Bezug auf sein sogenanntes „Zeitmanagement“. Da dieser Typus digitale Geräte in sein Alltagsleben integriert hat, erscheint ihm zusätzliche Online-Arbeit als Erleichterung. Er ist begeisterter User, wähnt sich als Mitarbeiter eines globalen Fortschritts- und Emanzipationsprojekts und glaubt, dass technische Verrechnungs- und Messverfahren Objektivität erzeugen können. Man trifft ihn in den Qualitätsmessinstituten und in den Bildungsverwaltungen. Man sieht, wie er als Referendar-ausbilder mit großem Enthusiasmus angehenden Lehrerinnen und Lehrern den *Newspeak* beibringt. Man begegnet ihm in Konferenzen, wenn er als „Multiplikator“ die neuesten Reformen verkündet, und staunt, wie schnell er die schulische Karriereleiter hochklettert.

Erschreckend ist, dass dieser Typus des Unterrichtstechnokraten sich in keinster Weise die Frage stellt, ob es nicht bestimmte Aufgaben gibt, „zu deren Lösung“ – wie Joseph Weizenbaum es schon in den siebziger Jahren formulierte – „keine Computer eingesetzt werden *sollten*, ungeachtet der Frage, ob sie zu deren Lösung eingesetzt werden *können*“. Idealistische Technokraten und IT-Enthusiasten verstehen nicht einmal diese Frage, weil ihr Denken und Verhalten dem Menschenbild des neobehaviouristischen Paradigmas folgt, das den Menschen als kybernetisches Regelkreissystem begreift.

Die digitale Revolution wird das Bildungssystem allein schon deswegen umbauen, weil in den nächsten Jahren einer nach dem anderen von

jenen, die aufgrund ihres aufklärerisch-humanistischen Menschenbildes noch kritisch opponieren, pensioniert wird; und irgendwann, wenn die Kritiker gestorben sind, gibt es schlichtweg keine Gegenstimmen mehr. Paradigmenwechsel profitieren grundsätzlich davon, dass das menschliche Dasein ein Sein zum Tode ist. So stellt sich nun für diejenigen, die noch nicht tot sind, und auch für diejenigen, deren Pensionierung noch nicht einmal winkt, die noch im System der „Unbildung“¹⁸ verweilen müssen und sich weder einem technizistischen *Newspeak* noch starren Algorithmen unterwerfen wollen, eine ganz andere Frage: Welche Möglichkeiten der Aufklärung gibt es überhaupt, wenn das Gegenüber *die Argumente nicht (mehr) versteht*? Diese Frage war schon je die ureigenste Frage aller Aufklärungsphilosophie. Eine der schönsten und kürzesten Antworten findet sich bei Heinrich Heine, der für ein heiteres Trotzdem („Quand même!“) plädiert. Was soll man auch anderes machen!? Kein denkender Mensch kann den Service „www.klausurgutachten.de“ wirklich ernst nehmen; und so fällt es trotz des berühmten Einspruchs Adornos schwer, keine Satire über digitale Bewertungsraster zu schreiben. Zunächst einmal aber gilt es, nicht bloß „weiter“ zu klicken, sondern die Absurdität solcher digitalen Serviceleistungen *wahrzunehmen* und dieser Wahrnehmung in welcher Form auch immer *Ausdruck* zu verleihen, um sich *nicht dermaßen* entmündigen zu lassen.

Anmerkungen

¹ <https://www.klausurgutachten.de/berlin/static/datenschutz> (abgerufen am 23.10.2016)

² Fachbrief Nr. 14 Deutsch, hg. von der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung, vom Februar 2009, S. 3

³ Ebd.

⁴ Fachbrief Nr. 5 Philosophie, hg. von der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung, vom Oktober 2008, S. 2. Der Fachbrief Nr. 16 Deutsch formuliert: „Das Gutachten online zu erstellen, ist [...] deutlich komfortabler als die manuelle Begutachtung.“ (Fachbrief Nr. 16 Deutsch, hg. von der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung, vom November 2009, S. 2)

⁵ Verwaltungsvorschrift Schule Nr. 3/2009: Kriterienorientierte Bewertung von Klausuren in der gymnasialen Oberstufe, hg. von der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung, vom 3.3.2009

⁶ Fachbrief Nr. 5 Philosophie, S. 2

⁷ Kübler-Ross entwickelte dieses Modell aufgrund von Interviews, die sie mit totkranken Menschen führte.

- ⁸ Zur Kritik des Kompetenzbegriffs siehe ausführlich Christoph Türcke, *Lehrerdämmerung. Was die neue Lernkultur in den Schulen anrichtet*, München 2016, S. 19ff. und Andreas Gruschka, *Verstehen lernen. Ein Plädoyer für guten Unterricht*, Stuttgart 2011, S. 39ff.
- ⁹ Bis vor Kurzem noch begann der Kriterienkatalog mit dem Kriterium „Bezug zur Aufgabe“, das aber – wie der Fachbrief Nr. 26 erklärt – „[d]ank vieler Rückmeldungen“ – ab dem kommenden Schulhalbjahr entfällt. Vgl. dazu http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/fachbriefe_berlin/deutsch/Fachbrief_Deutsch_26.pdf (abgerufen am 23.1.2017). Man befindet sich als Korrigierender in einer Art Versuchslabor. Auch die permanenten Änderungen von Kriterien, Maßstäben und Formaten gehören zur „neuen Lernkultur“. Sie gelten ihr als Ausweis des Fortschritts.
- ¹⁰ Fachbrief Nr. 24 Deutsch, hg. von der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, vom Dezember 2015, S. 11. Der Fachbrief erklärt diesen Begriff ausführlich, weil sich seine Bedeutung intuitiv nicht erschließt. Der Duden kennt den Begriff noch nicht.
- ¹¹ Der Fehlerquotient gab früher an, wie viele Fehler pro hundert Wörter gemacht werden durften, ohne dass Notenpunkte abgezogen wurden.
- ¹² Hans Peter Klein, *Die Nivellierung der Ansprüche*, in: FAZ vom 14.10.2010, S. 8 und ders., *10 Jahre Bildungsstandards und Kompetenzorientierung. Innovation oder Scheinnovation*, in: Klaus Zierer, Joachim Kahlert, Matthias Burchardt (Hg.), *Die pädagogische Mitte. Plädoyers für Vernunft und Augenmaß in der Bildung*, Bad Heilbrunn 2016, S. 63ff.
- ¹³ Solche Interferenzen werden im Fachbrief Nr. 24 Deutsch (S. 13) auch diskutiert; aber man möchte – so die Redaktion – trotz der Bedenken bei der Feinstruktur bleiben. Dieses Trotzdem-Weitermachen ist ein Signum dessen, was man als postfaktische Bildungspolitik bezeichnen könnte.
- ¹⁴ Ähnliches gilt auch für das Online-Gutachten im Fach Geschichte. Andere Gutachten (z. B. für die Fächer Latein oder Mathematik) weisen aufgrund spezifischer Korrekturanforderungen eine gänzlich andere Struktur auf.
- ¹⁵ https://www.klausurgutachten.de/berlin/uebersicht/print/g_id/0/filename/X_Y.pdf (abgerufen am 26.11.2016)
- ¹⁶ Siehe Matthias Burchardt, „Gegen den Algorithmus kann es kein Aufbegehren geben“. Über den digitalen Angriff auf die Schulen, asoziale soziale Netzwerke und die Morgendämmerung des Maschinenmenschen. Interview mit Ralf Wurzbacher, in: *Junge Welt* vom 19.11.2016, S. 1 (Wochenendbeilage)
- ¹⁷ <http://lankau.de/2016/11/02/trojaner-aus-berlin-derdigitalpaktd/> (abgerufen am 6.12.2016). Der Offenburger Medienwissenschaftler Ralf Lankau verweist im Zuge der rasanten Digitalisierung des Schulbetriebs immer wieder auf die rechtlich geschützte Lehr- und Methodenfreiheit des Lehrers.
- ¹⁸ Vgl. dazu Konrad Paul Liessmann, *Geisterstunde. Die Praxis der Unbildung. Eine Streitschrift*, Wien 2014

Scheidewege

Jahresschrift für skeptisches Denken

Herausgeber:

Max Himmelheber-Stiftung gemeinnützige GmbH, Reutlingen,
in Verbindung mit Prof. Dr. Walter Sauer

Redaktion:

Michael Hauskeller, Walter Sauer

Im August 2016 verstarb unser geschätzter Kollege *Stephan Prehn*, der 16 Jahre lang mit uns die Scheidewege gestaltet hat.

Anschrift von Redaktion und Stiftung:

Scheidewege, Heppstraße 110, 72770 Reutlingen

Telefon: 0 71 21/ 50 95 87; Fax: 0 71 21/ 55 07 76

E-Mail: Redaktion_Scheidewege@t-online.de

Internet: www.scheidewege.de

Von der Einsendung unverlangter Besprechungsexemplare bitten wir abzusehen; für die Rücksendung wird keine Gewähr übernommen. Redaktion und Verlag haften nicht für unverlangt eingereichte Manuskripte.

ISSN 0048-9336

ISBN 978-3-7776-2695-6

Verlag:

S. Hirzel Verlag, Birkenwaldstraße 44, 70191 Stuttgart

Telefon: 07 11/ 25 82-0; Fax: 07 11/ 25 82-2 90

E-Mail: service@hirzel.de

Internet: www.hirzel.de

Alle in dieser Jahresschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung des Werkes, oder Teilen davon, außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist unzulässig und strafbar. Dies gilt insbesondere für Übersetzung, Nachdruck, Mikroverfilmung oder vergleichbare Verfahren sowie für die Speicherung in Datenverarbeitungsanlagen.

© 2017 Max Himmelheber-Stiftung, Reutlingen

Alle Rechte vorbehalten. Printed in Germany

Satz und Druck: Kraft Premium, Ettlingen

Einband: Großbuchbinderei Josef Spinner, Ottersweier

Scheidewege

Überkommenes wird in unserem Denken im gleichen Maße fragwürdig wie Fortschrittsgläubigkeit: Das Gestern ist nicht zu wiederholen, aber das Morgen kann auch nicht einfach eine verbesserte Form des Heute sein. In die Tradition zu retirieren ist so aussichtslos wie die Hoffnung, daß dem Fortschritt, so wie er derzeit betrieben wird, ein zweckmäßiger Mechanismus der Selbstregulation innewohne, der endlich alles zum Guten wenden werde.

In dieser Situation gibt es niemanden, der für sich in Anspruch nehmen dürfte, Gebrauchsanweisungen geben zu können; die gleichwohl im Umlauf befindlichen, die das Heil in der Programmierung und Planung suchen, müssen skeptisch geprüft und ihre Fehler müssen benannt werden. Skeptisches Denken ist auf jene gerichtet, die glauben, den Code des Lebens und des Zusammenlebens entschlüsselt zu haben und daraus schnellfertig die Verfahren ihres Handelns ableiten zu können. Skeptisches Denken erbringt Einwände und Einsichten, die nicht immer Weg und Ziel, aber doch eine Richtung anzeigen.

Die Prüfung kann überall ansetzen: Dort, wo das Denken als Philosophie betrieben wird, und dort, wo es, formuliert oder nicht, einem Handeln zugrunde liegt – in der Naturwissenschaft und in der Technik, in der Anthropologie und in der Pädagogik, in Politik und Soziologie –, kein Bereich, in dem nicht ältere oder brandneue Gebrauchsanweisungen gültig wären, die der Prüfung bedürfen.

Diese Aufgabe haben sich die „Scheidewege“ gestellt. Die Vielfalt der möglichen Themen, in denen kein Bereich des Lebens ausgespart sein kann, hat ebensolche Vielfalt der Form zur Folge: sie reicht vom Essay bis zur Polemik, von der Beschreibung bis zur Mahnung, von der Rezension bis zum Bekenntnis – das heißt: von der Meditation bis zum Kampf.



S. Hirzel Verlag

ISSN 0048-9336
ISBN 978-3-7776-2695-6

