

Frank Michael Orthey

Fünf Thesen zur „Lernerfolgs-Story“. Vermessenes Lernerfolgsmessen.

Gegenrede

Veröffentlicht in: Grundlagen der Weiterbildung, 1 (2005), S. 26 – 30

Seit die PISA-Studie und ihre zahlreichen Nachfolger – bald auch für Erwachsene! - uns alarmiert haben, zittern wir in Erwartung der nächsten erwartbaren Tests, die jene Ausgangsdiagnose validieren, die besagt, dass da etwas nicht stimmt bezüglich der Lernerfolgsaussichten in unserem Bildungssystem. Auch im Kontext der Weiterbildung wird seit jeher unter dem Signum von Evaluation und Bildungscontrolling getestet, ob der angestrebte Lernerfolg sich wohl eingestellt haben mag. Optimierungsanstrengungen folgen dort wie da, um die Schere zwischen dem, was gelernt werden sollte und dem, was tatsächlich als „gelernt“ gemessen wurde, zu schließen. Der Lernerfolg macht uns zu schaffen, weil wir ihn immer wieder mal nicht schaffen.

Niklas Luhmann hat uns die Erkenntnis beschert, dass das Erziehungssystem funktional für die Selektion in der Gesellschaft sorgt. Er hat uns zudem auf einige Paradoxien hingewiesen, unter anderem auf diejenigen, die erzieherische Kommunikationen durch die Doppelbindung an Erziehung einerseits und Selektion andererseits annehmen. Die Schüler seien bei aller bemühten Camouflage, so Luhmann, indes gut beraten, davon auszugehen, dass das Ganze letztlich doch auf Selektion hinauslaufe (Luhmann 1996, S. 288). Wird nun die Selektionsfunktion konsequent in Anschlag gebracht, dann landet die Pädagogische Kralsgemeinschaft alsbald bei Mechanismen von Kontrolle und Messung, die dem Nachweis dieser Funktion und damit letztlich der Selbstvergewisserung des Erziehungssystems dienen. Die Überprüfung des Lernerfolgs geschieht im Erziehungssystem im Hinblick auf die dem Erziehungssystem zugeschriebene Funktion, sowie deren Berechtigung und Wirksamkeit.

In eben jenem System hat sich zwischenzeitlich die ebenfalls aus systemtheoretisch inspirierten Diskursen gewonnene Erkenntnis etabliert, dass Lernen – und darum geht's ja im Erziehungssystem jedenfalls „auch“ - ein nicht-trivialer Prozess zwischen Aneignung und Ablehnung ist und nicht nach einer Maschinenlogik funktioniert. Systemisch-konstruktivistisch geprägte „Erfindungen“ führen in der Lern-Szene zu

anspruchsvollen methodisch-didaktischen Designs, die auf die Selbststeuerungsdynamik autopoietischer Systeme reflektiert sind. Dass der Lernerfolg immer noch oder immer mehr – neuerdings auch auf nationaler und international vergleichender Ebene – mit Mess- und Testverfahren überprüft und kontrolliert wird, das zeigt die Begrenztheit und die eingeschränkte Reichweite solcher Erkenntnisse auf eine bestimmte Systemlogik. Was pädagogisch Sinn macht, das fällt gleichermaßen „sinnvoll“ durch das Selektionsraster der Selbsterhaltungsdynamik des Systems. Angesichts dieses Widerspruchs verwechseln weiterhin allerlei Aus- und Weiterbildungssysteme bzw. auch jene, die Lernprozesse planen, steuern und gestalten, Lernen mit Trivialisierung. Denn „Lernen“ meint – formal gesprochen – eine Erweiterung interner Zustände und deren semantischer Relationsstruktur. „Trivialisierung“ meint im Gegensatz dazu die Amputation interner Zustände und die Blockierung der Entwicklung unabhängigen Denkens und Handelns und „Belohnung von vorschrittmäßigen, also voraussagbarem Verhalten: „6“ ist die Antwort auf die Frage „Was ist 2×3 ?“; unannehmbar wären die Antworten: „eine gerade Zahl“, „ 3×2 “, „mein Alter“ oder andere.“ Dies lässt die Schlussfolgerung zu, dass Lernerfolgskontrollen nur dazu erfunden werden, um den Erfolgsgrad zu ermitteln, den ein Aus- und Weiterbildungssystem bzw. ein Lernprozess bei der Trivialisierung seiner TeilnehmerInnen hatte. Die Resultate von Lernerfolgskontrollen beziehen sich also nicht auf die Flexibilitätszunahme der Teilnehmenden, sondern auf das Aus- oder Weiterbildungssystem und die von ihm entwickelten Tests. „In anderen Worten: Tests testen Tests“ – so die einleuchtende Schlussfolgerung dieses Gedankenganges von Heinz von Foerster (1993, S. 145). Nicht zu vergessen auch, dass diese Tests „das Gedächtnis und das Auswendiglernen, nicht aber das Verstehen“ prüfen (v. Glasersfeld 1997, S. 286/287).

Wenn wir also demnächst bessere Ergebnisse diverser PISA- und anderer Studien bejubeln dürfen, dann haben wir die Quittung dafür, dass es erfolgreich gelungen ist, alle ärgerlichen Zustände des Bildungssystems auszuschalten, die Unberechenbarkeit und Kreativität ermöglichen. So gesehen, ist der gemessene festgestellte „Lernerfolg“ der aller sicherste Indikator dafür, dass Lernen trivialisiert wurde. Was als Lernerfolg erfolgreich überprüft wurde, ist nicht mehr als die Fähigkeit, sich der Mechanismen der Lernerfolgskontrolle erfolgreich zu bedienen. Immerhin – denn vielleicht ist dies ja eine Schlüsselkompetenz in einer Gesellschaft, die sich gerne mit dicken Büchern über Bildung sowie ungezählten Rate- und Wissensshows ihrer Defizite und Kompetenzen vergewissert.

Selbst wenn wir uns von der Vorstellung lösen, das Weiterbildungs- „System“ als ein einheitliches Funktionssystem zu beschreiben (vgl. dazu die Beiträge bei Lenzen/Luhmann 1997) und über Selektion hinaus auf ganz andere und unterschiedliche Leistungen reflektieren (z.B. auf Anpassung, Kompetenzentwicklung, Legitimation, Stabilisierung, Differenzierung, Kompensation, Regulation usw.), und wir von verstreuten, über die Einredung „Lernen“ lose gekoppelten Systemen der Weiterbildungsszene ausgehen, bleibt die Frage, warum der Lernerfolg so

engagiert gepflegt und so beherzt überprüft wird. Insbesondere, wenn er doch auch in diesem Falle lediglich Auskunft über das Verfahren bzw. - wie wir bereits von Max Weber lernen können - über den Entwicklungsstand der Bürokratie und die dazu veranschlagten Trivialisierungen, nicht oder jedenfalls kaum jedoch über die Entwicklung kreativer Sinn-, Wissens- und Handlungsbestände gibt.

Warum diese Lernerfolgsstory?

These 1: Der Lernerfolg dient der Selbstvergewisserung und Selbsterhaltung derjenigen Organisationen und ExpertInnen, die Lernen am Markt anbieten.

Wie eingangs entwickelt, kann die Vokabel des Lernerfolgs unschwer in den Selbsterhaltungsdynamiken der Profession und ihrer Organisiertheit begründet werden. Diese nutzt den Lernerfolg als scheinbar objektivierbare Messgröße zur Begründung der Professionalität und des Erfolgs ihrer Handlungen. Sie geben diesen durch aufwändig inszenierte und methodisch-didaktisch durchgestylte Verfahren damit den Anschein von Planbarkeit, Steuerbarkeit und Kontrollierbarkeit. Planung von Lernerfolg und die anschließende Erfolgsmessung hat für diejenigen, die Lernprozesse planen zuallererst die Funktion, sich zu beruhigen und zu bestätigen, dass hier erfolgreich das Notwendige und Richtige getan wird. Und auch: dass sie das Richtige weiter tun können, bzw. – durch die Lernerfolgskontrolle bestätigt: tun müssen! Denn die Lernerfolgsmessung ist wie alle Kontrollmechanismen kein ressourcen- sondern ein defizitorientiertes Modell. Dessen Charme besteht darin, dass wahrscheinlicher wird, dass diejenigen, die sich um die Reduzierung der Defizite kümmern, weiter machen können mit dem, was sie tun. Und das im Sinne des „Erfolgs“ – und Erfolg ist ein Steigerungsmechanismus: immer weiter dem Erfolg dienen und ihm hinterher hecheln.

Lernerfolgskontrollen sichern damit wirkungsvoll die Dynamik des Immer-Weiterlernen-Müssens ab. Das freut diejenigen, die sich professionell und organisiert darum kümmern!

Wenn wir zudem Lernen als eine Routine begreifen, die Routinen in Frage stellt und zu neuen Formen von Organisiertheit (des personalen, sozialen und organisationalen Wissens) führt, dann ist die Lernerfolgskontrolle ein Mechanismus, mit dem sich die Organisation vor allzu unkontrollierten Folgen des Lernens im Hinblick auf Veränderungen der eigenen Konstituiertheit schützt. Mit Lernerfolgskontrolle schützt sich die Organisation vor den Notwendigkeiten, sich zu verlernen.

These 2: „Lernerfolg“ ist eine Vereinfachung, um mit der Komplexität des Lernens weiterarbeiten zu können.

Wird die Systematik des Lernerfolges veranschlagt, dann blendet dies andere Lernerfolge jenseits der Systematik aus und reduziert zugleich die Zuschreibungen an deren Bedeutsamkeit. Dies ist eine bedeutsame Funktion. Denn dadurch wird Komplexität reduziert und in eine Form der

Vereinfachung gebracht, mit der weiter gehandelt und meist: mit der weiter selektiert werden kann. Bereits die Verwendung des Erklärungsprinzips „Lernen“ stellt eine Vereinfachung dar, die via Lernerfolgsmessung darüber getoppt wird, dass die Kontingenzen, ohne die Lernen nicht gedacht werden kann (vgl. Baecker 2003, S. 187) im Nachhinein unter Kontrolle gehalten werden.

Diese funktional bedeutungsvollen Vereinfachungen des Lernerfolgs beginnen indes noch früher. Dirk Baecker regt unter dem Titel „Das Klingelzeichen als Lernerfolg“ (taz, 23.03.2004) zum Weiterdenken in diese Richtung an: die Lernerfolgsmessung als „Klingelzeichen“ macht deutlich, dass sich eine weitere Episode unserer Lernbiografie dem Abschluss nähert. Vielleicht ist es diese Markierung (des virtuellen „Klingelzeichens“ der Lernerfolgsmessung), die wir brauchen, um das erworbene Wissen so zu präparieren, dass es vom Nichtwissen abgrenzbar ist – oder verkürzt: erst das Klingelzeichen der Lernerfolgskontrolle lässt bei uns den Speichelfluss versiegen und ermöglicht damit, die im Lernprozess begonnene Buchung endlich abzuschließen. Die Reduzierungen des Lernens auf den Lernerfolg ermöglichen es uns erst, einen (einfachen) Strich unter die ganzen Zahlen- und Sinnkolonnen zu setzen, zusammenzurechnen und Schluss zu machen mit der ganzen Anstrengung und den damit einhergehenden Zumutungen. Wenn der Lernerfolg – wie und von wem auch immer – konstatiert und qualifiziert wird, dann können wir uns gewiss sein, dass Schluss ist mit Lernen. Das ist doch entlastend – oder? Und wenn das Klingelzeichen immer öfter ertönt, dann gibt's auch kleinere Lern-Häppchen. Kein Problem, denn wir sind ja gewohnt, uns allerorten von Fast-Food-Häppchen zu ernähren. Immerhin gibt's nach dem Klingelzeichen erfahrungsgemäß eine kurze Pause, um sich den herausgesabberten Speichel abzuwischen.

These 3: Bei der Lernerfolgsmessung wird das Vereinfachungsmuster der Ökonomie verwendet und dadurch werden erfolgversprechende Anschlussmöglichkeiten vermutet.

Wer kennt sie nicht, die Feedback- und Bewertungsbögen, mit denen wir im Alltagsleben ständig belästigt werden. Meist macht man uns behavioristisch mit potenziellen Belohnungen gefügig. Diese Rückmeldungen aus Kundenperspektive sollen der Optimierung von Produkten, Dienst- oder anderen Leistungen dienen. Dafür wird uns ein Wellness-Wochenende in Aussicht gestellt. Wir geben bemüht Feedback, um in diesen Genuss zu kommen. Und unterstützen damit die qualitätsvolle Rationalisierungsanstrengungen des derart systemisch operierenden Systems. Wir unterstützen ein Vereinfachungsmuster, das im Falle von Hoteldienstleistungen, Automobilen oder anderen Produkten des alltäglichen Gebrauchs letztlich in der Systemlogik der Ökonomie geerdet ist. Es geht bei solchen Befragungen um die Nutzung und Einblendung der Abnehmerperspektive in die systeminternen Mechanismen. Letztlich dient dies dazu, das Verhältnis von erwartbarer Zahlung und dem Aufwand hierfür zu verbessern. Lernerfolgsmessungen des Bildungsmanagements in Organisationen sind ebenfalls in dieser Logik

begründet. Sie dienen der Rechtfertigung und oft auch der Reduzierung des Aufwandes für eine bestimmte Leistung, für die eine Zahlung der Teilnehmenden erfolgt. Zitat aus einem Unternehmen, das gerade das Feedbackverfahren in eine elektronische, SAP-gestützte Variante umgestellt hat: „Die Auswertungen liegen elektronisch vor und fließen in die Balance Scorecard ein und stellen durch die Standardisierung einen objektiven Wert für die Teilnehmerzufriedenheit dar.“ Dadurch schlägt in der Lernerfolgsmessung – neben anderen pädagogischen Anteilen – die ökonomische Logik durch. Lernerfolgsmessung kann insofern auch als ein Indiz für die Instrumentalisierung und für die Ökonomisierung des Lernens gewertet werden. Sie ist damit auch ein Erfolg (Sieg?) der Besitzer der Produktivkräfte über jene, deren Erfolg gemessen werden muss. Das verfestigt eine Hierarchie zwischen denen, die Erfolg messen, also die Kontrollgewalt besitzen und denjenigen, die gemessen, also kontrolliert werden. Damit wird die Kontrollgewalt der Auftraggeber über Lehrende und Lernende verstärkt. Es ist auch die Kontrolle der Ökonomie über das Lernen.

These 4: Die Lernerfolgsmessung ist das Hintertürchen, um das ungesteuert-selbstgesteuerte Lernen doch noch zu steuern. Oder anders: Lernerfolg ist eine vertrauensbildende Maßnahme angesichts der Misstrauensdynamik in Systemen gegenüber Lernsettings, die auf Selbstorganisation abstellen.

Auf Selbststeuerung und Selbstorganisation abstellende Lernsettings liegen im Trend der Erkenntnis, im Trend der Entwicklung von Individualitäts- und Partizipationsbedürfnissen der Lernenden und auch im Trend derjenigen „Lehrenden“, die sich durch systemisch raffiniert arrangierte Umgehungen der pädagogischen Grundparadoxie „durch Abhängigkeit zu mehr Freiheit“ von der etablierten Lehrerschaft in schulischer Tradition abgrenzen. Insofern wird ambitioniert die Selbstorganisation organisiert. Jedenfalls bis zur Lernerfolgskontrolle am Ende der Bildungsmaßnahme. Da kommt dann ein wenig schulische Prüfungsatmosphäre auf – selbst wenn es nur die Soft-Variante der Lernerfolgsmessung gibt: der Evaluationsbogen, der antritt, um die Qualität von Trainern, Inhalten, Methodik, Transfer und Environment zu erheben. Hard-Core wird gelegentlich aber in der Tat getestet, was denn gelernt wurde – im multiple choice Verfahren oftmals. Der Selbstorganisationsprozess wird auf das Kreuzchenmachen reduziert - eine gewaltige Anforderung an die Selbststeuerungsfähigkeit! Es könnte der Eindruck entstehen, dass hier auf Lernerfolgskontrollen vertraut wird, weil dem Lernen (bzw. den Lernern) nicht getraut wird. Lernerfolgskontrolle sind insofern vertrauensbildende Maßnahmen. Ehedem gaben wir uns mit dem Glauben zufrieden, dass das schon geklappt habe mit dem Lernen, nun schicken wird die Lernerfolgskontrolle ins Feld: der Lernerfolg als Glaubensersatz! Obschon wir uns doch sicher sind, dass Lernen nicht steuerbar ist, beruhigt uns doch die Lernerfolgsmessung in unseren Zweifeln ob der Nicht-Trivialität unseres Tuns. So entlastend kann Trivialisierung sein!

Dass paradoxerweise der Lernerfolg durch die Messung des Lernerfolges eine Einschränkung erleidet, nehmen wir dabei gerne in Kauf. Das Wissen um die Lernerfolgsmessung kommt einer Vorab-Trivialisierung gleich, die Möglichkeiten der Aneignung (also nicht erfolgsrelevant) ausschließt. Gelernt wird insofern nur, was erwartbarer Weise erfolgsträchtig beim Umgang mit der Lernerfolgsmessung wird. So bestimmen auch hier die Messinstrumente für Lernerfolg die Inhalte des Lernens. Und sie reduzieren die Selbstorganisationsdynamik durch Vorabbegrenzungen. Darauf können wir vertrauen!

Insofern ist die Lernerfolgskontrolle insbesondere auch eine Selbstaussage über die Kontrollbedürfnisse, das Vertrauensniveau und die Widersprüchlichkeiten derjenigen Personen oder Organisationen, die sie fordern und fördern.

These 5: Die Illusionen vom Lernerfolg bedient die gesellschaftlichen und bildungspolitischen Zuschreibungen an den Wert von Zertifikationen im Sinne der Employability. Lernerfolg fördert den Bluff.

Wenn der Lernerfolg uns attestiert, dass wir gut gelernt haben, dann können wir uns relativ sicher sein, Zugang zum Beschäftigungssystem zu bekommen und zu behalten. Dass Fragen von Inklusion und Exklusion via Lernen geregelt werden, ist eine Verkürzung. Denn sie werden erst durch den attestierten und formal zertifizierten Lernerfolgsnachweis regelbar. Die Selbstaussage, immer fleißig gelernt zu haben, Lernen gelernt zu haben und immer weiter lernen zu wollen, hat wohl Bedeutung für den Beziehungsaufbau und die Anschlussfähigkeit im Selektionsprozess. Entscheidungsrelevant werden indes wohl letztlich diejenigen Zertifikate und Nachweise, die faktisch vorgelegt werden können. Sie stabilisieren die Vorstellung, dass die Zugangsabsicht vom Gelernten her begründet ist – obschon immer wieder Schwindler diese Vorstellung zur Illusion erklären. Und es wundert auch nicht, dass der Handel mit zweifelhaften Diplomen und Dokortiteln floriert. In einer „Bluff-Gesellschaft“ (Schwertfeger 2002) wird die wahrscheinliche Wirkung des vom Inhalt abgekoppelten Zertifikates zum Kalkül. Das zeugt von einem hohen Reflexionsniveau, aber es macht auch Probleme, die zwischen Sein und Schein angesiedelt sind. Der Bluff mit Zertifikaten und Titeln wird allerdings durch diejenige Dynamik gefördert, die im Bildungssystem und in den Unternehmen und Organisationen durch die Karriere (und den Bluff!) der Lernerfolgskontrollen angestoßen wird. Denn hier wird durch Proklamation, Forderung, Förderung und immerwährende Wiederholung und Optimierung zuallererst die Illusion geschürt, es käme auf zertifizierte Lernerfolge an. Das regt nicht nur dazu an, sich fleißig sein Lernen zertifizieren zu lassen, sondern eben auch dazu, diese Mechanismen zu unterlaufen. Die Unübersichtlichkeit und Differenziertheit des Weiterbildungssystems macht das recht leicht. Gefördert wird dieser Trend zum Unterlaufen auch dadurch, dass zunehmend häufiger wahre Fabelwesen im Beschäftigungssystem gesucht werden. Sie müssen Lernerfolge nachweisen in den Bereichen Sprachen (mehrere!), internationale und interkulturelle Kompetenzen, Teamfähigkeit und

Sozialkompetenz, emotionale Intelligenz, fachliche Spitzenleistungen usw. Dieses Lernerfolgsprofil qualitativ zu bedienen, ist für die gesuchten 25-jährigen nahezu unmöglich. Was möglich ist, das ist der Bluff. Immer mehr auf Lernerfolg zu setzen, bedeutet eben auch, den Bluffern neue Anreize zu geben, das System zu nutzen, indem sie es unterlaufen. Das ist nicht verblüffend. „Lernerfolg“ ist insofern der Erfolg der Zertifizierung des Lernerfolgs, nicht der Erfolg des Lernens. Der im Zertifikat präparierte Lernerfolg wird vielmehr immer mehr vom Lernen abgekoppelt. Es geht nicht mehr darum, was gelernt wurde, sondern darum, einen Nachweis führen zu können, der zum Zugang und zum Verbleib im Beschäftigungssystem berechtigt.

Umgekehrt: Lernen wird – wie andere gesellschaftliche Ausdrucksformen auch (Kultur, Kunst) - erst dann seine vollen Entwicklungs- und Kreativpotenziale entfalten können, wenn es von diesen limitierenden (Kontroll-) Mechanismen befreit wird. Von den Kontrollmechanismen der Stasi können wir viel über die Eigendynamik der Kontrolle lernen. Nicht nur, dass diese maßgeblich zum Systemzerfall beiträgt, sondern auch, dass selbst das Nachfolgesystem eine eigene Kontrollbehörde braucht, um die Folgen der Stasi-Aktivitäten zu kontrollieren. So sollte es dem Lernerfolg nicht ergehen. Sonst verschwindet er irgendwo im Nirgendwo zwischen Sein und Schein. Allein die Illusion von Steuerbarkeit bleibt übrig, weil sie stabilisiert. Aber wie lange noch? Und: ist das den ganzen Aufwand wert? Schade eigentlich auch ums Lernen als solches.

Was bleibt?

Bei allen pädagogischen Sinnhintergründen, die der Lernerfolgsvokabel bemüht hinterlegt werden, bleibt Lernerfolg zuallererst das Konstrukt einer funktionalen Differenzierungsdynamik. Das Bemühen um Lernerfolg, seine Messung und Kontrolle dient der Legitimierung derer, die sich über Lernerfolg legitimieren. Es dient nicht dem erfolgreichen Lernen – bezogen auf Lernen ist dies Konstrukt eher ein Mechanismus der Selbstbehinderung. Den Lernerfolg solcher Kenntnis in die Diskussion über Lernerfolgsverfahren und –instrumente mit einzublenden, trüge zur Verkleinerung eines nicht unbedeutenden blinden Flecks der Profession bei.

Was bleibt, das sind auch die Mechanismen der eingangs beschriebenen Doppelbindung, die auch die ExpertInnenkommunikation in die Paradoxie verweist. Dieser doublebind kann aber natürlich auch dazu genutzt werden kann, sich elegant immer auf die jeweils andere Seite zu schlagen, um wahlweise feixend auf Mehrwert im Hinblick auf die Selektionsfähigkeit des Systems zu pochen oder aber die pädagogischen Beschränkungen dieser Funktion zu bejammern. Jedenfalls stellt diese Dynamik Anschlusskommunikationen der professionellen Gemeinschaft in Aussicht. Das ist ihre Funktion. Immerhin. Damit die Lernerfolgs-Story nie enden muss!

Literatur

Baecker, D.: **Organisation und Management.** Frankfurt am Main 2003

Baecker, D.: **Das Klingelzeichen als Lernerfolg.** (taz-Serie: Kleine Soziologie der Erziehung) taz Nr. 7316 v. 23.03.2004, Seite 18

Glaserfeld, E. v.: **Radikaler Konstruktivismus.** Frankfurt am Main 1997

Lenzen, D./Luhmann, N.: **Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem.** Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt am Main 1997

Luhmann, N.: **Takt und Zensur im Erziehungssystem.** In: Luhmann, N./Schorr, K. E. (Hg.): Zwischen System und Umwelt. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt am Main 1996, S. 279-294

Schwertfeger, B.: **Die Bluff-Gesellschaft. Ein Streifzug durch die Welt der Karriere.** Weinheim 2002

von Foerster, H.: **KybernEthik.** Berlin 1993