

Schulleistung in Diskussion

Matthias v. Saldern

Erschienen in: Döbert, H.; Ernst, C (Hrsg.) Schule und Qualität - Pädagogik. Hohengehren: Schneider, 2001.

Alltägliche Diskussionen zwischen Eltern, Lehrern und Schülern über Schule betreffen meist die Leistungsanforderungen, denen die Kinder und Jugendlichen ausgesetzt sind. Im Folgenden sollen die Kernpunkte dieser Diskussionen aus unterschiedlicher Sicht beleuchtet werden. Erst wird der Leistungsbegriff erläutert, dann wird diskutiert, ob die Leistung in der Schule der Leistungsgesellschaft entspricht. Es folgt eine Darstellung darüber, was überhaupt gelehrt werden soll und welche Funktionen die Leistungsmessung in der Schule hat.

1 Leistungsbegriff

In der Pädagogik unterscheidet man vier Leistungsbegriffe:

- Im schulischen Bereich spielt **Leistung als Erreichen von Lernzielen** eine große Rolle. Curricula sind heute allerdings meist durch vage formulierte Lehrpläne ersetzt.
- Leistung als Prozess** ist Gegenstand der Lernforschung. Hier gilt es, den Lernprozess zu analysieren und schließlich zu optimieren.
- Auch **Leistung als Ergebnis** ist Gegenstand der Lernforschung. Hier soll der Lernerfolg, der Lernertrag gemessen werden. In diesen Bereich fällt der Begriff der Leistungsmessung.
- Von **Leistung als Verdienst** wird dann gesprochen, wenn sich jemand für etwas verdient gemacht hat und dafür z.B. einen Orden (Bundesverdienstkreuz) oder einen Vermerk im Zeugnis erhält.

Leistung wird also nicht über Inhalte definiert, sondern über die beiden formale Merkmale:

Bewertung. Leistung ist immer eine Bewertung (Gütemaßstab, Norm, definierter Schwierigkeitsgrad oder Standard). D.h., dass es in der Schule auch Handlungen gibt, die nicht bewertet werden. In der Schule wird Leistung derzeit vorrangig (durch die Lehrkraft) fremd bewertet. Die pädagogischen Möglichkeiten einer Selbstbewertung der Schüler sind noch nicht hinreichend genutzt.

Produkt und Prozess. Leistung ist ein Prozess (Vollzug) und ein Produkt (Ergebnis). Leistung wird von Lehrkräften meist am „Produkt“ gemessen. Dem Prozess muss aber eine gleichrangige Bedeutung zugemessen werden. Dabei sind vorrangig die Bedingungen, unter denen Leistungen erbracht werden, zu berücksichtigen. Dazu gehört z.B. die Entwicklung eines Kenntnisstandes und der Vorgang einer gezeigten Problemlösung.

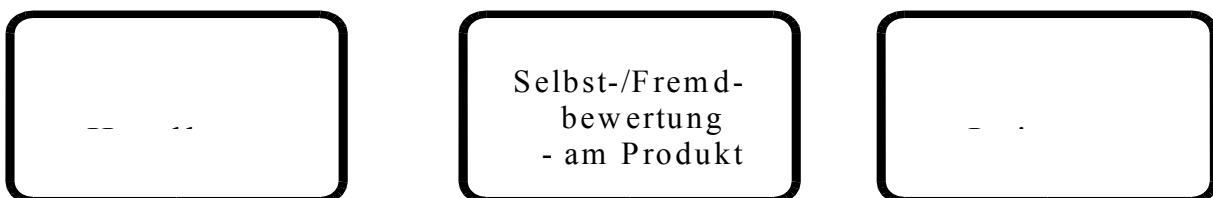


Abbildung 1: Definition von Leistung

In manchen Definitionen findet man zudem den Gedanken, Leistung müsse mit **Anstrengung** verbunden sein. Dieser Aspekt ist für die Schule allerdings irrelevant: Schülerinnen und Schüler müssen soviel lernen,

dass sie eine Hürde nehmen können. Dabei ist es gleichgültig, wie schwer oder wie leicht dies einem Schüler fällt.

Ein weiterer Irrtum liegt in der Annahme, Leistung sei nur in **Konkurrenzsituationen** abrufbar. Die Praxis zeigt aber, dass auch ohne Konkurrenz Leistungsdifferenzierung möglich ist. Ein hohes gemeinsames Ziel kann auch Leistungsbereitschaft folgen lassen, was in Katastrophensituationen immer wieder deutlich wird. Auch beim Hobby werden oft große Leistungen erbracht, ohne dass unbedingt Konkurrenz vorhanden sein muss.

2 Leistungsprinzip und Leistungsgesellschaft

Leistung hatte ursprünglich eine emanzipatorische Funktion: Nicht die Herkunft nach Geburt, sondern die Leistung sollte über das Fortkommen entscheiden. Der deutsche Staat versucht dies auch rechtlich abzusichern, so z.B. in Art. 33 des GG: "Jeder Deutsche hat nach seiner Eignung, Befähigung und fachlichen Leistung gleichen Zugang zu jedem öffentlichem Amt". Historisch gesehen ist also Selektion durch Leistung ein junges Konzept und wird zudem kulturell unterschiedlich gehandhabt (v. Saldern, 1999b).

Schule soll auf das Leben vorbereiten. Dazu gehört auch der Umgang mit Leistungsanforderungen. Die Frage ist, ob das Leistungssystem in der Schule der Gesellschaft „draußen“ entspricht. Leben wir in einer Leistungsgesellschaft? Eine Leistungsgesellschaft ist eine Gesellschaft, die soziale Ränge, Chancen, Positionen, Aufstieg, Entlohnung, Einfluss und Reputation allein nach der individuellen Leistung zuteilt und nicht mehr nach Status oder Herkunft. Materielle und soziale Chancen sollen durch dieses Prinzip gerecht verteilt werden. Angenommen, das Leistungsprinzip gelte allumfassend, dann könnte es nach Bolte (1979, S. 32) folgende Funktionen erhalten:

- Allokationsfunktion (Verteilung der Positionen nach Leistungsbefähigung und -bereitschaft),
- Statuszuteilungsfunktion (leistungsgerechte Zuordnung von Einkommen, Ansehen und besonderen Privilegien),
- Entschädigungsfunktion (Entschädigung für erbrachte Vorleistungen, z.B. Ausbildung),
- Äquivalenzfunktion (Außerkraftsetzung nicht leistungsgerechter Zuteilungen und Verhinderung anderer problematischer Zuteilungen),
- Befriedigungsfunktion (Verteilung der Früchte der Arbeit nach geltenden Werten, wodurch Ausbeutung verhindert und Konflikte vermieden werden können),
- Leistungsmobilisationsfunktion (mehr Motivation durch Leistung)
- Orientierungsfunktion (der Mensch weiß, was zu tun ist, um sich bestimmte Wünsche zu erfüllen).

Die Spannungen zwischen dem Leistungsprinzip (Chancen persönlicher Entfaltung; vertikale Differenzierung) und dem Sozialprinzip (gleiche Chancen zur Teilnahme an der Gesellschaft; horizontale Differenzierung) sind besonders hoch. Die Allein- oder Vorherrschaft eines dieser Prinzipien würde zu einer starken Veränderung der Gesellschaft führen. Mit dem Sozialprinzip ist aber nur eines der möglichen Zuteilungsprinzipien genannt. Weiterhin gehören dazu das ...

- Prinzip der politischen Entscheidung (z.B. Subventionen an Wirtschaftsunternehmen),
- Verhandlungs- und Kampfprinzip (z.B. Tarifaueinandersetzungen),
- Vererbungsprinzip (Zuteilung von Chancen über die Leistung vorhergehender Generationen),
- Besitzprinzip (z.B. Zuteilung von Chancen durch Aktienbesitz),
- Lebensalterprinzip (z.B. Höchst- und Mindestalter bei Stellenbesetzungen),
- Anciennitätsprinzip (Zuweisung auf Grund des Dienstalters, z.B. Lohnerhöhung bei Beamten und Angestellten im öffentlichen Dienst),
- Herkunftsprinzip (z.B. Stellenbesetzung auf Grund der Nationalität),
- Gesundheitsprinzip (z.B. frühe Pensionierung von Piloten aus Sicherheitsgründen),
- Familienstandsprinzip (z.B. Aufnahme nur lediger Personen bei bestimmten Sicherheitskräften),
- Geschlechtsprinzip (z.B. keine Zulassung von Frauen zu bestimmten Teilen der Bundeswehr),

- Wahlprinzip (z.B. erhält jemand Macht, weil er/sie als Politiker demokratisch gewählt wurde),
- Alimentationsprinzip (z.B. leistungsunabhängige Bezahlung der Beamten),
- Zufallsprinzip (z.B. Gewinn bei Lotterie).

Neben diesen legalen Zuteilungsprinzipien gibt es auch noch illegale wie Zuteilung über Wirtschaftsverbrechen usw. Nicht zu unterschätzen sind weiterhin Benachteiligungen auf Grund des Wohnortes, des Geschlechtes, der sozialen Schicht usw. Es muss also festgehalten werden, dass das Leistungsprinzip nicht alleiniger Zuteilungsmechanismus in Deutschland ist. Viele der anderen Zuteilungsprinzipien sollen ja die Nachteile des reinen Leistungsprinzips abschwächen. Diese Haltung begründet sich durch das Sozialstaatsprinzip.

Das Leistungsprinzip greift zudem nur dort, wo jeder die gleiche Chance hat, sein Leistungsoptimum zu entfalten. Unser heutige Schulsystem und besonders die Leistungsbeurteilung spielen in diesem Zusammenhang einer eher kontraproduktive Rolle, wie noch gezeigt werden wird. Deutschland nutzt derzeit nicht die Chance, jedem zu seinem Optimum zu verhelfen. Denn solange einer der Funktionen der Schule die Selektion nach der 4. bzw. 6. Klasse ist, wird sie sich auch und gerade durch die Leistungsbeurteilung in einem Spannungsverhältnis zwischen Leistungs- und Sozialstaatsprinzip befinden.

Die Schule lehrt also ein Bild von der Rolle der Leistung, das es so in der Gesellschaft gar nicht gibt. Man darf nicht übersehen, dass die Lehrer und Schüler sich dieser Diskrepanz nicht bewusst wären. Die Frage nach dem Sinn von Schule muss zwangsläufig auftauchen und immer wieder beantwortet werden. Der Hinweis auf *non scolae, sed vitae discimus* genügt nicht mehr. Tatsächlich hieß der Satz, den Seneca (55 v. u.Z.-40 n.u.Z.) im 106. Brief der *epistula morales* schrieb: *non vitae, sed scolae discimus*.

3 Funktion von Leistungsfeststellung

Leistungsfeststellung hat die Primärfunktion, objektive Aussagen über die Leistung der Schülerinnen und Schüler zu machen. Das Problem liegt darin, dass durch Leistungsmessung auch Effekte erzielt werden, die man eigentlich gar nicht will, weil sie z.B. kontraproduktiv sind, oder dass die Leistungsmessung Funktionen erhalten kann, die vom Konzept her gar nicht intendiert sind.

Erziehungsmittel

- 1 Leistungsmessung hat nicht nur den Charakter von Messung. Sie ist gleichzeitig Belohnung und/oder Strafe. Die Tatsache, dass sich alle Aktivitäten von Schülern aber auch Lehrern, ständig unter diesem Horizont abspielen, herrscht allen Beteiligten eine bestimmte Perspektive auf: Nicht die Inhalte sind wichtig, sondern dass man sie zum geforderten Zeitpunkt angemessen reproduzieren kann, um die gewünschten Belohnungen (z.B. Noten) zu erhalten. Es ergibt sich ein Lernen für die Prüfung. Hier liegt die Gefahr für eine prinzipielle Gleichgültigkeit gegenüber den Inhalten, und – noch schlimmer – die Gefahr, dass Schüler kurzfristig erfolgreiche Lernstrategien entwickeln, die den nachschulischen Anforderungen nicht mehr entsprechen. Die Folgen sind hinlänglich bekannt: „Junge Menschen verlieren durch die Überbewertung von Noten und Zeugnissen ihre Lust und ihre Freude am Lernen (Dosenbach et al., 1993, S. 75). „War der Prügelstock im 18./19. Jahrhundert Herrschaftsinsignium des im Übrigen unterprivilegierten Schulmeister, so ist der Makel durch das Notenbüchlein trefflich ersetzt worden“ (Rauschenberger, 1970, zit. n. Hansel, 1991). Die Abschaffung der Note würde manchen Lehrkräften vermutlich ein Disziplinierungsmittel wegnehmen. Es ist auch einseitig zu behaupten, Leistungsüberprüfungen hätten eine Motivationsfunktion (so z.B. Schilmüller, 1990). Leistenwollen setzt das Leistenkönnen voraus. Schlechte Noten fördern nicht die Motivation.

Selektion und Elite

Selektion war im ein normaler Prozess der Zuweisung des Status innerhalb der Gesellschaft. Neu war mit Einführung der Schulpflicht die Ablösung der ständischen Selektion durch den Modus der Bildungsselektion (Nath, 2000, 2001; Titze, 2000). Vergleicht man die Bildungssystem der europäischen Länder, dann fällt auf, dass sich in den Bildungssystemen zwei alte bekannte Ansprüche wiederfinden:

- Typ 1: Ziel der Schule ist die persönliche Entfaltung und die Förderung des individuellen Lernfortschritts
- Typ 2: Ziel der Schule ist die Selektion über Prüfung und Auslese

Ob ein Schulsystem selektiert, wird an zwei weiteren Parametern deutlich: an der Möglichkeit, Klassen zu wiederholen und an dem Zwang zu einer ersten Schullaufbahnentscheidung. Es ist bekannt, dass Deutschland europaweit am frühesten zur Laufbahnentscheidung zwingt. Es gibt zwar die Orientierungsstufe (OS), die eigentliche Idee wird aber durch die Leistungsgruppierung innerhalb der OS und den geringen Übergangszahlen zwischen den Leistungsgruppen von verschiedenen Bundesländern zunehmend unterlaufen. Dies ist deshalb problematisch, weil bei früherer schulischer Selektion die oberen sozialen Schichten besser abschneiden als die unteren. Bei späterer Selektion (z.B. über die berufliche Leistung) haben die unteren Schichten bessere Chancen (Titze, 1998). Frühe Selektion scheint den Zugang der oberen Schichten zu höheren gesellschaftlichen Positionen zu sichern.¹

Von der International Educational Assessment (IEA) wurde mehrfach hervorgehoben:

- Schulsysteme mit selektiven Strukturen bilden keine breitere intellektuelle Elite heran.
- Ein systematischer Zusammenhang zwischen dem Anteil der Schüler mit guten Leistungen und dem Anteil der Schüler mit schwachen Leistungen ist nicht zu beobachten.

Kurz, die Heranbildung einer Elite lässt sich nicht ohne weiteres um den Preis einer größeren Auslese erreichen, wobei die Schwächerbegabten in Schulformen mit weniger Prestige (und möglicherweise weniger Anregungen) verwiesen werden oder aus dem Schulsystem gedrängt werden. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, warum in deutschen Schulen so früh selektiert wird.

Die Selektion hat zusammengefasst folgende Nachteile:

- Sie setzt zu sehr auf Prognose, weniger auf Bewährung.
- Sie setzt zu früh ein.
- Sie arbeitet mit schichtspezifischen Verzerrungen.
- Sie stigmatisiert Schüler als Versager.
- Sie ist endgültig.
- Sie ist wegen der Form der derzeitigen Leistungsbeurteilung fragwürdig.

Selektion hat nur Sinn, um optimale Lernumwelten für den einzelnen zu schaffen, als Auslese für die Elite bzw. als Allokationshilfe ist Selektion vor dem Hintergrund der Standortdiskussion kontraproduktiv.

Es geht also nicht um Verdammung der Selektion, sondern um die Erkenntnis, dass erst einmal Förderung wichtig ist und nicht in erster Linie Selektion. Um dies noch einmal an einem Beispiel zu verdeutlichen: ein Trainer eines Hochspringers wird nicht fordern können, die Latte zu senken, so dass sein Schützling sie überspringt. Er wird seinen Schützling trainieren (fördern), so dass die Chancen steigen, dass er sie schafft. Er wird Neulingen nicht nur einen Versuch ohne Übung vorher geben, um so zu selektieren, er wird erst

¹Die Diskussion um die richtige Schulform verläuft weitgehend irrational, weil bereits die Grundschule ebenso wie die Berufsschule ja eigentlich Gesamtschulen, teilweise sogar ohne innere Differenzierung sind. Nimmt man einmal die Oberstufe für die zukünftigen Abiturienten heraus und klammert ebenso die Orientierungsstufe (Klassen 5 und 6) aus, dann geht es ausschließlich um die Klassen 7-10, also einer Zeitspanne von vier Jahren, um die sich die ganze Diskussion dreht. Andere Nationen müssen schon einen etwas seltsamen Eindruck über die deutsche bildungspolitische Diskussion haben.

trainieren und dann kommt die Selektion durch den Wettkampf. Der Trainer wird das Alter der Schützlinge beachten, bevor er das Maximum fordert, und nicht selektieren bevor seine Schützlinge die Leistung überhaupt zu zeigen in der Lage sind.

Die Jahrgangsklasse führt im Verhältnis zwischen Schulsystem und einzelnen Schüler zu Friktionen, weil die individuellen Voraussetzungen und Lernbiographien unterschiedlich sind, und weil die Klasse sich im Gleichschritt weiter bewegen sollte. Während der Zeitpunkt des Eintritts in das Schulsystem im engen Rahmen gewählt werden kann, hat die Schule für Schüler und Schülerinnen, die besonders langsam oder schnell lernen, eigentlich nur rabiate Mittel zur Verfügung: Sitzenbleiben oder Überspringen.

3.1.1 Sitzenbleiben

Das Sitzenbleiben ist neben der Zurückstellung und der verspäteten Einschulung eine Form des Schulversagens und spielt wegen seiner Häufigkeit eine besondere Rolle. Nach ROBBACH & TIETZE (1996, S. 146) ist fast jedes fünfte Kind im Laufe seiner Grundschulzeit mit Klassenwiederholung, Zurückstellung oder Sonderschulüberweisung konfrontiert. BELLENBERG & KLEMM (1998, S. 585) fassen ein Ergebnis der Essener Bildungsverlaufsstudie wie folgt zusammen: "Bis zum Ende der Sekundarstufe I, bis zur 10. Klasse also, haben in der Hauptschule 30%, in der Realschule 25%, in der Gesamtschule 16% und im Gymnasium 11% aller Schülerinnen und Schüler der Klassen 10 mindestens eine Jahrgangsklasse in der Grundschule oder der Sekundarstufe I wiederholt". In der Übersicht von HILDESCHMIDT (1998) wird deutlich, dass sich die Anzahl der Wiederholer, unter denen die Jungen den größeren Anteil stellen, auf die Schularten des deutschen Schulsystems unterschiedlich verteilen: Am häufigsten bleibt man in der Realschule (1992: 5,5%) sitzen, gefolgt von den kombinierten Haupt- und Realschulen, den Hauptschulen. Am wenigsten bleibt man im Gymnasium und in der Orientierungsstufe sitzen. Die Zahlen für das Gymnasium sind aber nur zu verstehen, wenn man die *drop outs* mit hinzuzieht: Sitzenbleiber in dieser Schulform wechseln zur Hälfte die Schule.

Die Wiederholung einer Klassenstufe wird in vielen Ländern Europas als Förderung gesehen. Die Idee ist, den Kindern mehr Zeit zur Bewältigung der Schulzeit zu geben. Diese Argumentation ist auch in Deutschland geläufig. Automatisches Vorrücken wird allerdings in Dänemark, Irland und Vereinigtes Königreich praktiziert, aber auch in Japan, das bei den internationalen Vergleichsstudien erfolgreich abgeschnitten hat, bis Klassenstufe 9.

Die Klassenwiederholung ist allerdings in vielen Fällen nicht nur wirkungslos, sie ist häufig auch das Ergebnis einer subjektiven Entscheidung der Lehrkraft oder der Schul- oder Klassenkonferenzen. Dies macht das Verfahren ungerecht und führt dazu, dass die Auswirkungen von Beurteilungen auf der Ebene der einzelnen Schule so gefürchtet sind. Schwerer wiegt, dass die Klassenwiederholung, das Vertrauen des Schülers in seine Fähigkeiten beeinträchtigt. Um das Verhängnisvolle an diesem Vorgang anzudeuten, hat DWECK den Begriff der *learned helplessness* („erlernte Hilflosigkeit“) geprägt. Diese amerikanische Forscherin hat gezeigt, dass das Sitzenbleiben eine negative Bewertung mit sich bringt, die die ganze Person trifft. Kurz, das Kind lernt, seine Schwierigkeiten nicht als Hindernisse einzuschätzen, die es zu überwinden gilt, sondern sieht darin geradezu den Beweis seiner Unfähigkeit. Am Ende dieses Prozesses stehen Fatalismus und Resignation.

Im Übrigen scheint es fragwürdig zu sein, dass ein Schüler ein Schuljahr auch in den Fächern wiederholt, in denen es gute oder befriedigende Leistungen gezeigt hat. Dies kann geradezu als Strafe wirken. Zumindest ist es verlorene Zeit in der gesamten Verweildauer.

Die Bilanz der Forschung ist eindeutig: Die Wiederholung ist in der Mehrzahl der Fälle für die Entwicklung des Kindes nachteilig, aber das automatische Vorrücken allein kann ebenso wenig alle Probleme beseitigen (EINSIEDLER & GLUMPLER, 1989). Das Sitzenbleiben sollte durch gezielte Förderung der Schwachstellen einzelner Schülerinnen und Schüler ersetzt werden.

Das Wiederholen einer Klasse scheint also pädagogisch nicht sinnvoll zu sein. Wer allerdings keinen Zugang zu solchen pädagogischen Argumenten hat, sei auf die ökonomische Seite verwiesen: Pro Jahr bleiben in Deutschland ca. 250000 Schülerinnen und Schüler sitzen. Dies entspricht ungefähr 10000 Schulklassen. Man könnte also Geld einsparen. Sinnvoller wäre natürlich, diese Mittel zu verwenden, um andere Mängel des Schulsystems abzumildern oder Förderkurse bzw. kleinere Klassen zu finanzieren. Die Nachteile des Sitzenbleibens müssten zuvorderst den Lehrkräften aufgezeigt werden.

3.1.2 Überspringen

Für begabte Kinder gibt es eine andere Maßnahme: Das Überspringen ist äußerst selten zu beobachten, und wenn, dann vorwiegend in den ersten beiden Schuljahren. Wegen der damit vermuteten Überforderung wird es von Lehrkräften und Eltern eher abgelehnt. Die mag Grund dafür sein, dass z.B. in Niedersachsen die Schulen angewiesen sind, bei einem Notenbild 2 oder besser das Überspringen ernsthaft zu prüfen. Man muss sehen, dass es derzeit nicht viele empirische Untersuchungen zum Überspringen gibt. Man weiß, dass die Noten sich erst einmal um ca. eine halbe Note verschlechtern, oder z.B. dass Schüler auch nach dem Überspringen unterfordert sein können.

Informationserhalt

Die Leistungsfeststellung dient somit auch dazu, der Lehrkraft Rückmeldung über das Ergebnis ihrer unterrichtlichen Bemühungen zu geben. Dennoch stellen sich folgende Fragen:

- Warum muss eine Bewertung von Schülerleistung, die die Funktion der Information der Lehrkraft im oben beschriebenen Sinne darstellt, über eine Zensur/Ziffer ausgedrückt werden?
- Wie wirkt die Fremdbewertung, die insbesondere den o.a. Informationswert haben soll, in die Welt des Kindes?
- Wie sollte die Verfahrensweise bei der Rückmeldung von Schülerleistungen im Sinne der Informationsgabe an den Lehrer gestaltet sein?
- Wie ist in diesem Zusammenhang die Befindlichkeit der Lehrkraft zu bewerten?

Deutlich wird wohl, dass die Rückmeldefunktion für die Lehrkraft aus der Perspektive der Planung didaktischer Situationen die wichtigste ist. Erfahrene und gute Lehrkräfte werden sich nie auf Noten z.B. des Vorjahres verlassen, sondern holen sich meist zusätzlich Informationen, um den Schülerinnen und Schülern gerecht zu werden. Wenn dem so ist, dann stellt sich die Frage nach dem Sinn von Noten in einem Zeugnis. Wäre es nicht angemessen, über freie Beschreibungen (vielleicht der Einfachheit halber reduziert auf eine übersichtlich Anzahl von Kategorien pro Fach) eine Aussage über das Kind zu machen? Schließlich werden in einem Gespräch in einer Elternsprechstunde auch nicht nur Zahlen (Noten) ausgetauscht.

Rückmeldung für Schüler

In ihrer Rückmeldefunktion für Schülerinnen und Schüler unterliegt die Note sehr unterschiedlichen, von außen schwer zu kontrollierenden Interpretationsmöglichkeiten. Diese werden gesteuert von den Interessen der Schüler sowie ihrem Selbstbild. Das Messergebnis und seine Bewertung liefert dem Schüler zum Beispiel folgende Informationen:

- Wie nahe bin ich an die Maßgabe der von dieser Lehrkraft, vom Lehrplan vorgegebenen Anforderungen herangekommen und wie wird das bewertet?
- Wie ist das im Vergleich zu früheren Versuchen (Maß und Bewertung)?
- Wie ist meine Stellung in der Rangskala der Gruppe?
- Ist diese Position verändert, hat sie sich stabilisiert?
- Wie weit habe ich meinem Selbstanspruch genügt / nicht genügt?

Der Schüler kann die Bewertung auch als Antwort auf solche Fragen interpretieren, die von seinem Selbstbild abhängen, wie zum Beispiel:

- Ich habe genug / nicht genug gelernt?
- Ich habe mich genügend / nicht genügend angestrengt?
- Ich bin überfordert / ich kann mehr leisten?

Funktional wirkt die Information des Messens und Bewertens auf die Motivation, die Anstrengungsbereitschaft bzw. Lernbereitschaft, das Selbstwertgefühl u.a. Die Vielfalt der Rückmeldeaspekte und möglichen Interpretationen kann die Ziffernote in ihrer Uneindeutigkeit pädagogisch verantwortbar nicht leisten. Ihre Wirkung ist weder steuerbar, noch kontrollierbar. Aus pädagogischer Sicht macht sie keinen Sinn.

4 Was soll gelehrt werden?

"Die Schule ist weitgehend eine Vernichtung der natürlichen Fähigkeiten des Menschen" - so Daniel Goeudevert, einer der bekanntesten Manager in Deutschland (FR vom 11.1.1999, Nr. 8, S. 7). Dieses harte Urteil zwingt geradezu dazu, sich über die Ziele von Schule Gedanken zu machen.

Antwort durch Schulgesetze

In den deutschen Schulgesetzen ist der Auftrag der Schule üblicherweise in den ersten Artikeln niedergelegt. Der Schwerpunkt liegt auf der Bildung der Persönlichkeit. Die reine Faktenvermittlung ist dabei nur eine der vielen Wege dorthin. Die Schulgesetze sind offenbar sehr modern formuliert, allerdings lassen sie offen, was zu einer Persönlichkeit gehört. Eine Antwort darauf kann die Pädagogik geben.

Antwort der Pädagogik

Nach Wolfgang Klafkis muss Bildung verstanden werden als selbsttätig erarbeiteter und personal verantworteter Zusammenhang der folgenden drei Grundfähigkeiten:

Moralische Dimension: moralische Verantwortlichkeit, moralische Handlungsbereitschaft und -fähigkeit.

Kognitive Dimension: Erkennen und Denken; Verstand als instrumentelle Rationalität und Vernunft als Reflexion von Rationalität.

Ästhetische Dimension: Empfindungsvermögen, Einbildungskraft, Geschmack, Genussfähigkeit (auch: (Geselligkeit, Volksmusik, Spiele, Feste, Erotik, usw.).

Praktische Dimension: Praktisch-werktätige Fähigkeiten.

Diese Dimensionen sind zeitlos wichtig, werden aber in der Schule unterschiedlich gewichtet. Gerne spart man am Musik- oder Sportunterricht. Die weiterführende Frage lautet daher: Was ist heute wichtig?

Kompetenzen für die Zukunft

Ein Versuch einer Antwort auf diese Frage stellt die Delphi-Studie 1997/98 dar, die vier Felder des Allgemeinwissens unterschied.

Tabelle 1: Vier Felder des Allgemeinwissens (Delphi-Studie 1997/98)

Instrumentelle Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> •Allgemeine Grundlagen und Kulturtechniken: Fremdsprachenkenntnisse, klassische Kulturtechniken, Logik, Kreativtechniken, Technikverständnis •Umgang mit Informationstechniken: Kenntnis moderner Medien, Beherrschung von Programmen, gezieltes Suchen und Auswählen von Informationen
Personale Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> •Persönliches Erfahrungswissen: Selbstbewusstsein, Identität, Handlungskompetenz, Selbstmanagement, Strukturierung, kulturelles Erleben, Umgang mit Gefühlen, Erfahrung von sozialer Zugehörigkeit, Umgang mit Tod, Ethik, Religion •Persönliche Fähigkeiten zum Umgang mit Wissen: Neugier, Offenheit, kritische Auseinandersetzung, Reflexionsfähigkeit, Urteilsvermögen
Soziale Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> •Kommunikative Kompetenzen: Sprachliche Ausdrucksfähigkeit, Teamfähigkeit, Moderation, Selbstdarstellung, persönlicher Umgang innerhalb von Partnerschaft und sozialen Beziehungen •Soziale Verantwortung: Toleranz, Verantwortungsbereitschaft, Rücksicht, Solidarität, prosoziales Verhalten
Inhaltliches Basiswissen	<ul style="list-style-type: none"> •Inhaltliches Wissen über aktuelle Probleme: Bildung und Beruf, Ökologie, europäische Integration und weltweite Abhängigkeiten •Inhaltliche Grundlagen: Alltagswissen über Geld, Wirtschaft, Erziehung ..., Grundlagen aus Soziologie, Pädagogik, Geschichte, Religion, Literatur, Philosophie, Politik, Technik, Geographie, Biologie ...

Fazit dieser Studie: "Dies bestätigt die These, dass es für die Orientierung in der Wissensgesellschaft zentral auf personale und soziale Kompetenzen ankommt, um sich überhaupt die wachsende Fülle des inhaltlichen Wissens erschließen zu können."

Forderungen der Wirtschaft

Die Wirtschaft ist als Abnehmer der Schule an ihr interessiert. Sie hat allerdings einen breiteren Leistungsbegriff als dies in der Schule erkennbar ist. So werden also nicht nur Fachkenntnisse erwartet, sondern auch Grundhaltungen wie Selbstständigkeit und Kreativität sowie soziale Einstellungen wie Teamfähigkeit, Höflichkeit, Konfliktfähigkeit und Toleranz. In der Staufenberg-Studie 1999 (www.staufenbiel.de) wurden Stellenanzeigen für Nachwuchskräfte ausgewertet: "Unternehmen bewerten Nachwuchskräfte, die sich um eine Anfangsposition bewerben, nach verschiedenen Kriterien. Diese Anforderungen können in die Kategorien fachbezogene Merkmale (z.B. Examensnote), personenbezogene Kriterien (z.B. Teamfähigkeit) und Zusatzqualifikationen (z.B. Praktika) untergliedert werden. Die Auswertung der in der Firmen-Dokumentation START 1999 angegebenen Einstellungskriterien macht deutlich, dass die rein fachbezogenen Merkmale zwar eine notwendige, aber keine allein hinreichende Voraussetzung mehr sind. Der Praxiskontakt vor oder während des Studiums sowie das Training persönlicher Fähigkeiten haben einen mindestens ebenso hohen Stellenwert."

Es wird also deutlich, dass die Wirtschaft sehr moderne Forderungen stellt, die durch die Schule noch nicht eingelöst werden. In zwei Punkten allerdings vertritt die Wirtschaft Thesen, die nicht haltbar sind. Wir würden zu lange ausbilden, und: In Deutschland würden die Schülerinnen und Schüler immer schlechter.

4.1.1 Zur Dauer der Ausbildung

Zieht man einmal einen Vergleich zwischen den europäischen Staaten auf der Basis der Zahl der Unterrichtsstunden bis zur Hochschulreife (im Durchschnitt 11653 Stunden), dann ergibt sich ein differenzierteres Bild (EUROPÄISCHE KOMMISSION, 1994). Nach v. Saldern (1999a) liegt Deutschland mit 21,7 Jahren nur 1,2 Jahre über dem europäischen Durchschnitt des Eintritts (20,5 Jahre) in die Universität.

Die Diskussion macht überhaupt nur dann Sinn, wenn man die gesamte Zeitdauer der Ausbildung in der Schule und an der Universität bzw. im Betrieb berücksichtigt. Wo dann schließlich die Schnittstellen liegen, ist eigentlich beliebig. Fragwürdig wird es nur dann, wenn die Ausbildung in den staatlichen Bildungsinstitutionen einer reinen Anpassungsqualifizierung gleichkommt. Der Aspekt der Persönlichkeitsbildung (Auftrag der Schule) darf nicht verloren gehen. Und zudem müssen diejenigen, die die Schulzeit kürzen wollen, auch sagen, welche Inhalte gestrichen werden sollen.

4.1.2 Zur Leistungsentwicklung

Die Stimmen aus der Wirtschaft, weisen immer auf den vermeintlichen Mangel der Schule hin, die Schülerinnen und Schüler würden immer schlechter. Die jeweils älteren Generationen haben aber z.T. andere Dinge gelernt. Unsere Abgänger beherrschen neue Inhalte, die vor ein bis zwei Generationen noch gar keine Rolle spielten. Ein Beispiel wäre der Bereich der ITG (Informationstechnischen Grundbildung). Man kann eben nicht – wie geschehen – der Schule neue Inhalte auferlegen oder die Schulzeit sogar verkürzen wollen, ohne bei den Inhalten Abstriche zu machen. Es bedarf einer dauernden Diskussion darüber, welche Inhalte relevant sind. Und die nicht wenigen Inhalte und Kompetenzen, die die Wirtschaft fordert, sind durchaus modern, wie gezeigt werden konnte. Es ist sogar verwunderlich, dass unsere Kinder trotz zurecht beklagter Reizüberflutung und beobachtbaren Medieneinflusses noch so viel von den alten sog. Kulturtechniken beherrschen. Man kann durchaus behaupten, dass der Umgang mit dem PC heute eine wesentliche Kulturtechnik ist, die über der Rechtschreibleistung steht. Die Veränderung der Rechtschreibleistungen sind keineswegs dramatisch und durch zwei Dingen zu erklären: (1) die Zunahme der Kinder mit fremder Muttersprache und (2) die Abwanderung guter Schüler in höhere Schulen.

Karlheinz Ingenkamp fragte, warum die älteren Generationen der nachfolgenden scheinbar so leichtfertig einen Leistungsabfall bescheinigen. Er deutet dies über seine „Verklärungsthese“, die besagt, dass die Älteren ihre eigene Leistungsfähigkeit zur Zeit ihrer Jugend aus Gründen des Selbstschutzes überschätzen.

Kompetenzen für weiterführende Bildungssysteme

Innerhalb des Bildungssystems selbst hat sich auch eine Abnehmerperspektive aufgebaut. Es handelt sich vorwiegend um zwei Nahtstellen: Der Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule und von der Oberstufe zur Universität.

4.1.3 Übergang Grundschule-Weiterführende Schule

Als die amerikanische Besatzungsmächte in ihrer Kontrollratsdirektive Nr. 54 die achtjährige Schule für Deutschland vorsahen, haben sie vielleicht weise vorausgesehen, welche Übergangsprobleme sich stellen, wenn man bereits nach vier Jahren Selektionsmechanismen greifen lässt. Die Vielzahl der – auch sozialen und psychischen – Probleme des Übergangs kann hier nicht dargelegt werden. Es wäre in einem ersten Schritt die Einführung der sechsjährigen Grundschule zu erhoffen, wie es sie derzeit in Berlin und Brandenburg schon gibt. Im Weiteren wäre zu wünschen, dass die Erkenntnisse der Grundschuldidaktik insbesondere mit der Öffnung des Unterrichts auf die weiterführenden Systeme wirkt. Dies setzt allerdings eine veränderte Lehrerbildung voraus. Eine Alternative wäre es - wie auf dem Forum 1 des Bildungskongresses des Bayerischen Staatsministeriums 1999 gefordert - auch den Übergang auf die weiterführenden Schulen zu flexibilisieren, um den Leistungsdruck in den dritten und vierten Grundschulklassen zu mildern. Die Schullaufbahnentscheidung nach der vierten Grundschulklasse wurde skeptisch bewertet.

4.1.4 Übergang Oberstufe-Universität

Die Anforderungen an das Abitur werden immer wieder diskutiert. Auf der 274. Plenarsitzung der KMK Ende 1995 in Mainz wurden neue „Richtungsentscheidungen zur Weiterentwicklung der Prinzipien der gymnasialen Oberstufe und des Abiturs“ getroffen. Darin wird Studierfähigkeit wie folgt definiert: sprachliche Ausdrucksfähigkeit, insbesondere die schriftliche Darlegung eines konzisen Gedankenganges, verständiges Lesen komplexer fremdsprachlicher Texte und sicherer Umgang mit mathematischen Symbolen und Modellen. Dafür sollen Deutsch, Mathematik und eine Fremdsprache durchgängig belegt werden. Es wäre schon ein Fortschritt, wenn man auf den Begriff der Reife verzichten würde: Schüler reifen nicht wie Äpfel an Bäumen, sondern entwickeln sich durch professionelle Ausbildung und Selbsterfahrung.

4.1.5 Schlechte Studienanfänger?

Die Aussagen, dass die Studienanfänger immer schlechter würden, finden sich häufig. „Die Klage über mangelnde Studierfähigkeit sind älter als alle Schulreformen, die sie angeblich verhunzt haben, nämlich mindestens so alt wie das idealistische Universitätskonzept selbst, das – seinen Vätern wohl bewusst – Selbstständigkeit der Studenten kontrafaktisch voraussetzte, um sie so zu erzeugen. Für die gegenwärtigen Klagen ist charakteristisch, dass sie sich entweder vielfach widersprechen: nicht nur in „Skandal!“ rufenden Zeitungsartikeln, sondern auch in Hochschullehrerbefragungen“ (HUBER, 1994). In der einen Studie (KAZEMZADEH ET AL., 1987) beurteilt die Mehrheit der Hochschullehrer z.B. Denkvermögen und Fleiß der Studierenden negativ, ihre Kenntnisse elementarer Methoden positiv, in der anderen (HELDMANN, 1987, z.B. S. 251) ist es umgekehrt. Oder sie addieren sich so, dass nur noch die Frage bleibt, warum ein dergestalt Studierfähiger überhaupt noch studieren muss.

INGENKAMP (1986) hat in einem Übersichtsartikel die Forschungsarbeiten zu den Leistungen unserer Berufs- und Studienanfänger zusammengestellt. Das Ergebnis ist ernüchternd: die Qualität der "Forschungsarbeiten" sei so schlecht, dass keine gültigen Aussagen getroffen werden können. Die Entwicklung in der Methodologie in den empirischen Sozialwissenschaften schein spurlos an den verschiedenen Autoren vorbeigegangen zu sein. So sei auch die Feststellung, dass die Abgänger aus unseren Bildungsinstitutionen schlechtere Leistungen bringen, mit Vorsicht zu genießen.

Diskussion der Anforderungen

Nun stellt sich die Frage, inwieweit die Schule die genannten Kompetenzen auszubilden vermag. Es ist keine Frage, dass die Lehrpläne (oder Bildungspläne) vorwiegend die fachlichen Inhalte umschreiben. Die anderen Kompetenzen sind thematisch nicht vorgegeben. Sie sind nur erreichbar über eine sensibilisierende Lehrerausbildung und teilweise fachimmanente Anforderungen (z.B. Kommunikationsfähigkeit in den Sprachen). Insofern ist das oft aufgebaute Dilemma, Schule müsse für die Wirtschaft ausbilden und gleichzeitig Bildung vermitteln, im Aufweichen begriffen – zumindest solange die Wirtschaft beim derzeitigen Anforderungsprofil bleibt.

Ein Weiteres sei bedacht: Wenn hier neutral von verschiedenen Kompetenzen gesprochen wird und diese aus der gesellschaftlichen Notwendigkeit heraus begründet werden, so darf doch nicht übersehen werden, dass als Leistung immer gilt, „was mächtige gesellschaftliche Gruppen als solche definieren“ (SACHER, 1992, S. 3). Die Handlungen werden auf Grund der gesellschaftlichen Nachfrage als Leistung definiert.

Konsequenzen für Schule und Unterricht

Die Leistungsanforderungen der Schule werden ja nirgends so deutlich wie in dem Unterricht. Zeitmanagement, Lerntempo, didaktisches Material, Aufgabenstellungen, Notwendigkeit von Hilfe, Differenzierung, usw. sind unmittelbare Konsequenzen aus dem Umgang mit der Leistungsfrage. Derzeit besteht ein Spannungsverhältnis zwischen den sog. „neuen“ Unterrichtsformen und traditionellen Formen

der Leistungsbewertung, die viele Lehrerinnen und Lehrer davon abhält, alternative Unterrichtsformen im Schulalltag anzuwenden. Darin äußert sich eine wachsende Unsicherheit bezüglich herkömmlicher Methoden der Leistungsbeurteilung. Angesichts der Verbreitung moderner Unterrichtsformen wird ein Bedürfnis nach Leitlinien und neuen Möglichkeiten deutlich.

Die angestrebte Stärkung der Schulung von Methoden und Sozialkompetenzen hat zwangsläufig einen Effekt auf die Unterrichtsformen und -methoden. So lässt sich beispielsweise die Kompetenz zur Selbstbildung zweifelsohne nicht durch darbietende Unterrichtsverfahren in frontaler Sozialform erzielen, sondern es müssen vielmehr Unterrichtsverfahren zum Einsatz kommen, welche selbsttätiges, möglichst entdeckendes Lernen ermöglichen und zum Erwerb entsprechender Methoden führen, die zur selbstständigen Aneignung von Bildung verhelfen können. Kompetenzen zur Selbstbildung, sozialen Interaktion, Kommunikation, Team- und Kooperationsfähigkeit, Selbstbestimmungskompetenz und Partizipation sind Ziele, die vor allem auch in Unterrichtsformen gefördert und gefordert werden, die bereits aus der reformpädagogischen Diskussion bekannt sind. Dabei sind Formen offenen Unterrichtens wie Tagesplan- oder Wochenplanarbeit, Freiarbeit, Projektunterricht, Situationen entdeckenden Lernens, aber auch Referate, darstellendes Spiel usw. Arbeitsformen, die in Partner- oder Gruppenarbeit Partizipation und insbesondere eine selbstständige Organisation des Lernprozesses ermöglichen.

In der Delphi-Studie 1997/98 wurde den befragten Experten folgende Frage gestellt: "Was setzt erfolgversprechendes Lernen in der bzw. für die Wissensgesellschaft 2020 voraus? Wenn der Erwerb der beschriebenen Kernkompetenzen von Lernkompetenz über soziale Kompetenz bis hin zur interkulturellen Kompetenz gewährleistet werden soll, müssen wesentliche Voraussetzungen und Bedingungen für das Lernen geschaffen sein, die in unterschiedlichen Akzentuierungen für alle Bildungsbereiche gelten. Zu den lernfördernden Faktoren zählen den in den Workshops verdichteten Einschätzungen der Experten zufolge vor allem folgende Aspekte:

1. Lernen sollte an bedeutsamen Inhalten und relevanten Themen erfolgen. Mit dem Bezug zum Leben des Lernenden bzw. zu seinen Interessensgebieten können ein hohes Interesse, starke Motivation und die Nachhaltigkeit des Gelernten gesichert werden.
2. Lernen in Echtsituationen bzw. im unmittelbaren Praxiskontext wirkt sich ebenfalls fördernd aus. Es zeigt die Relevanz der Inhalte für den Lernenden und schafft die Verknüpfung abstrakter Lerninhalte mit der Praxis.
3. Selbstverantwortliches, selbstgesteuertes Lernen kann das Vertrauen in Selbstwirksamkeit stärken, sollte aber vor allem in der Anfangsphase bei Bedarf mit pädagogischer Beratung als „Auffangnetz“ kombiniert werden.
4. Fördernden Einfluss auf das Lernen haben Lernsituationen, in denen ein glaubwürdiges Feedback gegeben wird und die Übungen zur Selbst- / Fremdwahrnehmung enthalten.
5. Lernen sollte die Chance zur Verantwortung und zu Gestaltungsfreiräumen bieten, um Entwicklungen hin zur Mündigkeit zu unterstützen. Lernsituationen sollten Partizipationsmöglichkeiten in Bezug auf die Gestaltung von Inhalten und Methoden für die Lernenden bieten.
6. Kognitives Lernen und subjektives Erfahrungslernen sind oft nicht eindeutig trennbar und für den Erwerb vieler Kompetenzen komplementär wichtig. Für zahlreiche Lernbereiche ist das Konzept des „learning by acquaintance“ förderlich, welches individuelle Erfahrungen von Relevanz fordert; für andere Bereiche bietet sich abstraktes Lernen und für wieder andere ein spielerisch-intuitiver Zugang an. Eine Überprüfung der jeweils geeigneten Ansätze bedeutet, zwischen einer fördernden oder hemmenden Lernsituation zu entscheiden.
7. Auf den Erwerb einer Vielzahl fachlicher und überfachlicher Kompetenzen übt die enge Vernetzung mit anderen bzw. das Lernen im Team einen positiven Einfluss aus.
8. Lernen sollte in einer Atmosphäre stattfinden, die dem Lernenden auch Fehler gestattet und es zulässt, daraus zu lernen.
9. Umstritten sind die Erfolgchancen des Lernens durch Versuch und Irrtum, von Lernen in „Laborsituationen“ und des "Lernens in autoritären Strukturen."

Diese Ergebnisse aus der Delphi-Befragung sprechen für sich.

5 Die Betroffenen

Meinungen der Eltern

Ein Großteil der Leistung eines Kindes oder Jugendlichen lässt sich erklären durch die familiäre Unterstützung. Es scheint aber nicht unbedingt Überwachung und Kontrolle zu sein, sondern der positive familiäre Zusammenhalt fördert gute Schulleistungen (ULICH & JERUSALEM, 1996, S. 184). Elterliche Erziehungsziele haben andere Schwerpunkte, wie z.B. PAETZOLD (1986) ermittelte:

1. glücklich sein
2. ehrlich sein
3. selbstständig sein
4. selbstbewusst sein
5. aufgeschlossen sein
6. zuverlässig sein

Die Kooperation zwischen Schule und Elternhaus ist meist nicht gut: Erst wenn Probleme auftragen (Hausaufgaben, Lernstörungen, usw.) wird der Kontakt intensiver. Nach verbreiteter Einschätzung von Lehrkräften und Eltern hat sich das Lern- und Sozialverhalten der Kinder und Jugendlichen in den letzten Jahren deutlich verändert. Die Schülerinnen und Schüler erscheinen unruhiger, weniger ausdauernd, deutlich ichzentrierter und wenig bereit, Pflichten um ihrer selbst willen zu übernehmen.

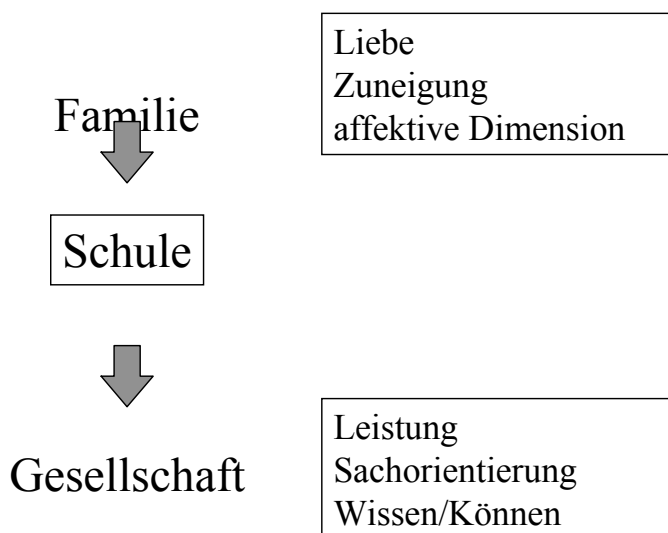


Abbildung 2: Unterschiedliche Ausgangslagen

Die Rolle der Schule ist deshalb nicht einfach, weil sie beide Perspektiven berücksichtigen muss. Hondrich beobachtet diese Zentrierung auf Leistung aber nicht nur für die Eltern, sondern als gesamtgesellschaftliches Phänomen: "Bemerkenswert ist ..., mit welchem eifern, ja mit welcher Verbissenheit sich die ganz große Mehrheit der Menschen hierzulande in den Prozess der Leistungssteigerung, in dem ja für viele das Leistungsversagen einprogrammiert ist, hineinstürzt. Leistung, ..., ist zu einem unbefragbaren Wert geworden" (Hondrich, 1998, S. 496). Die hat allerdings Gründe: Eltern vermuten richtigerweise, dass Einkommen und Schulabschluss zusammenhängen.

Eltern haben differenzierte Gründe, warum sie der klassischen Leistungsfeststellung eher positiv gegenüberstehen, was ja sogar so weit führt, dass manche Eltern entgegen allgemeinen pädagogischen Gedankengut Noten schon in der ersten Klasse der Grundschule wünschen. Diese Haltung begründet sich

aber nicht durch die Leistungsfeststellung selbst, sondern durch den Mechanismus, der der klassischen Leistungsfeststellung zugeschrieben wird: Sicherung des erfolgreichen Lebensweges ihrer Kinder. Außerdem sind sie durch die Vorerfahrung geprägt, selbst benotet worden zu sein und durch die Hoffnung, dass gute Noten helfen, die Zukunft ihrer Kinder zu sichern. So ist es nicht verwunderlich, wenn Eltern die abnehmerorientierte Haltung von Wirtschaft und weiteren Bildungseinrichtungen übernehmen. Sie tun dies, obwohl die fast täglich mit den negativen Folgen der Sachzentriertheit und Notengebung konfrontiert werden, denen zudem oft sogar medikamentös entgegengetreten werden soll.

Reaktionen der Schülerinnen und Schüler

Schülerinnen und Schüler haben seit Anbeginn der Schule ganz eigene Mechanismen entwickelt, um mit den Leistungsanforderungen umzugehen (oder: sie zu umgehen). Oft zeigen sie ein Ausweichverhalten, wenn sie merken, dass sie mit den Anforderungen nicht zurecht kommen (BECKER, 1995):

- sie sagen dem andern bei der Arbeit vor,
- sie schreiben voneinander ab,
- sie verpetzen andere Schüler, die abgeschrieben haben,
- sie fertigen Spickzettel an,
- sie fehlen, wenn eine Arbeit geschrieben werden soll,
- sie kommen zu spät, wenn eine Arbeit ansteht,
- die Klasse weigert sich, eine Arbeit zu schreiben,
- ein Schüler sagt laut eine Lösung während der Klassenarbeit,
- sie arbeiten mit Klopfschreibern,
- sie bitten beim Diktat um Wiederholung, um Zeit zu gewinnen,
- sie verlieren die Nerven und sind blockiert,
- sie verbessern eine Arbeit nach der Korrektur,
- sie fälschen die Unterschriften von Eltern, um sich häuslichen Ärger zu ersparen,
- sie beschweren sich über die Art der Aufgabenstellung,
- sie empfinden die Benotung als ungerecht,
- usw.

Becker nennt damit eher Merkmale einer gemäßigt sekundären Anpassung: Mogeln, Abschreiben, Schwindeln, geheucheltes Interesse, Streiche, Blödeleien, Nebenengagement. Die destruktive sekundäre Anpassung ist allerdings auch zu beobachten: Zerstörung, Provokation, Schwänzen, Lernverweigerung, Flucht, Rückzug.

Eine oft vertretene Meinung ist, dass Kinder leisten wollen und deshalb auch Leistungsanforderungen unterworfen werden müssen. Dieses alte Argument taucht immer dann auf, wenn um Leistung in der Schule diskutiert wird. Mit diesem Argument werden aber zwei Dinge vermischt: die kindliche Leistung unterscheidet sich gerade unter dem soeben umrissenen Leistungsbegriff deutlich von der in der Schule verlangten Leistung. Aus Gründen der Anschaulichkeit seien diese beiden Positionen als Gegensätze formuliert:

Tabelle 2: Unterschiedliche Leistungsbegriffe von Kind und Schule

	Tätigkeit/Handlung	Bewertung
Leistung des Kindes	selbst gewählt	Selbstbewertung
Leistung in der Schule	andere wählen aus	Fremdbewertung

Die vom Kind erbrachte Leistung unterscheidet sich also von der in der Schule verlangten Leistung darin, dass die Art der Tätigkeit im ersten Falle ebenso selbst bestimmt ist, wie die sich anschließende Bewertung. In der Schule werden Handlungen von anderen gesetzt und auch von diesen bewertet. Dabei ist klar, dass

Formen der Selbstbewertung und die Suche nach Bestätigung erlernt werden. Die Rechtfertigung für schulischen Leistungsdruck durch den kindlichen Willen zur Leistung ist also so einfach gesehen falsch.

Für die Lehrkräfte ist wichtig: Leistungsprinzip und gute Atmosphäre dürfen sich also nicht widersprechen. Leistung stellt ja dort kein Problem dar, wo die Leistungshandlung Spaß macht. Daraus ergibt sich eine einfache Forderung: *Lernen muss Spaß machen*. Dies aber nicht nur der Freude wegen, denn Leistung ist umgekehrt nur in einer guten Atmosphäre möglich. Bei einer reinen Strafpädagogik ist die Leistungsbereitschaft bald gelöscht. Bestleistungen oder außergewöhnliche Leistungssteigerungen sind nicht durch Zwangsmaßnahmen gegenüber anderen zu erzielen (LENK, 1976, S.70). Zum Marschieren, aber nicht zu einem Weltrekord im Marathonlauf kann man jemanden zwingen. Aufbau einer Leistungsmotivation wäre damit eines der zentralen Ziele von Schule. Wenn man immer wieder hört, dass Leistung etwas mit Unlust zu tun haben muss und keinen Spaß machen darf, dann widerspricht dies psychologischen Erkenntnissen und ist auch leicht zu überprüfen an den eigenen Emotionen, wenn man intensiv einem Hobby nachgeht. PEKRUN & SCHIEFELE (1996, S. 164) haben die lernrelevanten Emotionen wie folgt zusammengefasst (siehe **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.**).

Tabelle 3: Klassifikationen lernrelevanter Emotionen

		positiv	negativ
aufgabenbezogen	prozessbezogen	Lernfreude	Langeweile
	prospektiv	Hoffnung Vorfreude	Angst Hoffnungslosigkeit
	retrospektiv	Ergebnisfreude Erleichterung Stolz	Traurigkeit Enttäuschung Scham/Schuld
sozial		Dankbarkeit Empathie Bewunderung Sympathie/Liebe	Ärger Neid Verachtung Antipathie/Hass

Dass Lernen und Leisten etwas mit Leiden und "Wehtun" zu tun haben müssen, ist wohl eher die Übertragung eigener negativer Lernerlebnisse auf die jüngere Generation.

6 Fazit

Die Frage rückt in den Mittelpunkt, wie wir in der Schule lernen, und weiter, was die Ursachen dieses Lernens und Begründungen dafür sind. Es zeigt sich, dass das schulische Lernen nicht über den Zugang Optimales Lernen definiert, sondern über den Zugang Optimale Leistungsbeurteilung bestimmt wird: „Es spricht manches für die Vermutung, dass die Leistungsbeurteilung sich verselbstständigt hat. Eine für die pädagogische Arbeit nebensächliche Erscheinung ist zur Hauptsache geworden“ (Soll, 1993, S. 3). Dies führt zu einer Verarmung und damit zu einem überholten Lernen. Es scheint möglich, über die Leistungsdiskussion, welche ja Kern die Schule ist, die Schule selbst – auch in rein organisatorischen Bereichen – Veränderungen erfahren zu lassen, um ihren Auftrag den Herausforderungen der Zukunft angemessen anzupassen.

Literatur

- Becker, G. E. (1995). Lehrer lösen Konflikte. Weinheim: Beltz.
- Bellenberg, G., & Klemm, K. (1998). Von der Einschulung bis zum Abitur. Zur Rekonstruktion von Schullaufbahnen in Nordrhein-Westfalen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 1, 577-596.
- Bolte, K. (1979). Leistung und Leistungsprinzip. Opladen: Leske.
- Dosenbach, F. H., Faix, W. G., Hofmann, L. & Stulle, P. K. (1993). Bildungskrise? Bildungskrise! Köln: Deutscher Instituts-Verlag.
- Einsiedler, W., & Glumpler, E. (1989). Analysen zur Entwicklung des Sitzenbleibens. Die deutsche Schule, 81, 248-259.
- Europäische Gemeinschaften - Kommission: Die Bekämpfung des Schulversagens: eine Herausforderung an ein vereintes Europa. Luxemburg (Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften) 1994.
- Hansel, T. (1991). Zum Verständnis der Grundschule als Leistungsschule. Lehrer Journal, 4-7.
- Heldmann, W. (1987). Studierfähigkeit durch berufliche Ausbildung? Sinn und Ziel wissenschaftspropädeutischer Grundbildung. Krefeld.
- Hildeschmidt, A.: Schulversagen. Aus: Oerter, R.; Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim (Psychologie Verlags Union) 1998. S. 990-1005.
- Hondrich, K.O., Schumacher, J., Arzberger, K., Schlie, F. & Stegbauer, C. (1988). Krise der Leistungsgesellschaft? Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Huber, L. (1994). Nur allgemeine Studierfähigkeit oder doch allgemeine Bildung? In K. Ermert (Hrsg.), (S. 53-72). Loccum: Evangelische Akademie.
- Ingenkamp, K. (1986). Zur Diskussion über die Leistungen unserer Berufs- und Studienanfänger. Zeitschrift für Pädagogik, 32, 1-29.
- Kazemzadeh, F. et al. (Hrsg.): Studierfähigkeit - Eine Untersuchung des Übergangs vom Gymnasium zur Universität. Hannover (HIS) 1987.
- Lenk, H. (1976). Sozialphilosophie des Leistungshandelns. Stuttgart: Kohlhammer.
- Nath, A. (2000). Bildungssystem und soziale Differenzen. In J. Schlömerkemper (Hrsg.), Differenzen (S. 63-86). Weinheim: Juventa.
- Nath, A. (2001). Die Perioden des modernen Bildungswachstums. In H.-J. Apel; H. Kemnitz & U. Sandfuchs (Hrsg.), Das öffentliche Bildungswesen. Historische Entwicklung – gesellschaftliche Funktion – pädagogischer Streit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt .
- Paetzold, B. (1988). Familie und Schulanfang. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pekrun, R.; Schiefele, U. (1996): Emotions- und motivationspsychologische Bedingungen der Lernleistung. Aus: Weinert, F.E. (Hrsg.): Psychologie des Lernens und der Instruktion. Göttingen (Hogrefe). S. 154-180.
- Roßbach, H. & Tietze, W. (1996). Schullaufbahnen in der Primarstufe: eine empirische Untersuchung zu Integration und Segregation von Grundschulern. Münster: Waxmann.

Sacher, W. (1992). Schulleistung. Forderung, Überprüfung, Beurteilung. Dillingen: Akademie für Lehrerfortbildung.

Saldern, M. v. (1999a). Schulleistung in Diskussion. Hohengehren: Schneider.

Saldern, M. v. (1999b). Timss-kulturell interpretiert. Die deutsche Schule, 186-201.

Schilmöller, R. (1990). Leistung und Leistungsbeurteilung in der Schule: Pädagogischer Sinn und gesellschaftliche Notwendigkeit. ForumE, , 10-17.

Soll, W. (1993). Grundschule im Wandel; Leistungserziehung - Leistungsförderung - Leistungsbewertung. Wissenschaft und Praxis, , 1-7.

Titze, H. (1998). Der historische Siegeszug der Bildungsselektion. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 18 , 66-81.

Titze, H. (2000). Zensuren in der modernen Gesellschaft. In J. Schlömerkemper (Hrsg.), Differenzen (S. 49-62). Weinheim: Juventa.

Ulich, D. & Jerusalem, M. (1986). Interpersonale Einflüsse auf die Lernleistung. (S. 181-208).

Matthias v. Saldern, Univ.-Prof. Dr., Universität Lüneburg, Autor „Schulleistung in Diskussion (Hohengehren: Schneider, 1999). Kontakt: www.uni-lueneburg.de

Commerzbank Lüneburg
Konto 4356580
BLZ 24040000