

Leistung, Leistungsmessung und Grundschulreform



Prof. Dr. Erwin Schwartz
(1916–2003)

Am leichtesten haben es die *Techniker*, wenn es um Leistung und Leistungsmessung geht: Sie besitzen eine unbestechliche Maßeinheit – ein Meterkilopond pro Sekunde – und berechnen so die Leistung aus dem Verhältnis von vollbrachter Arbeit und verbrauchter Zeit.

Schwerer haben es schon *Arbeitgeber* und *Lohnabhängige*, wenn es um Leistung und Lohn geht: In ihren Lohnkämpfen gibt es keine neutrale,

für beide gültige Maßeinheit, sondern nur Interessen, die gegeneinander ins Feld geführt werden und sich in Mark und Pfennig niederschlagen.

Am schwersten haben es die *Pädagogen*: Sie sollen die Leistungen nicht an den eigenen, sondern an den Interessen des Kindes festmachen, und als Maßeinheit stehen ihnen weder Meterkilopond noch Lohnskala und Inflationsrate, sondern nur die kümmerlichen Zensuren von 1–6 zur Verfügung. Mit unserem Thema »*Leistung und Leistungsmessung*« soll von solch verunsichernder Position aus nun auch noch eine Brücke zur Grundschulreform geschlagen werden, von der wir so gerne reden.

Eine Orientierungshilfe bietet uns dabei der *pädagogische Leistungsbe- griff*. In ihm sollen die Leistungsanforderungen der Gesellschaft und die Bedürfnisse des Kindes einander vermittelt werden. Der Lehrer hat dann die Anforderungen zu übersetzen in pädagogische Aufgaben, um zu solchen Leistungen sinnvoll zu befähigen. Mit seiner Hilfe soll die Spannung zwischen den objektiven Anforderungen und der subjektiven Bildsamkeit in der Schule vertretbar reguliert und sollen Kurzschlüsse vermieden werden.

Eine solch formale Beschreibung bleibt natürlich unbefriedigend. Was sind die »Leistungsanforderungen der Gesellschaft« und was die »Bedürfnisse des Kindes«? Gesellschaftliche Verhältnisse, politische Entscheidungen und pädagogische Reflexionen stecken mit ihren Antworten den Spielraum der Vermittlung ab, in dem der Lehrer eine Schlüsselfunktion hat.

Schulleistung und die Grundantinomie der Erziehung

Die Spannung zwischen objektiv geforderter und individuell vorgegebener Bildungsamkeit kennzeichnet die Grundantinomie der Erziehung, ihre »Doppelendigkeit«, wie FRÖBEL es nannte, die alle pädagogischen Verhältnisse und Leistungen durchdringt. Dieser Grundwiderspruch kann zwar auf Zeit verdrängt – aber *wahrgenommen*, *verantwortet* und *aufgehoben* werden kann er nur durch die Person des Lehrers –, in aller Unzulänglichkeit, versteht sich, denn diese Aufgabe ist nicht leicht zu lösen, aber sie muss zumindest erkannt werden.

Was nun Leistung, Leistungsmessung und damit auch Zensur, Zeugnis und Verantwortung anbelangt, so stehen auf der einen Seite dieser Antinomie die *Gesellschaft*, der *Staat* und die *Wirtschaft*.

– Sie verlangen von der Schule als ihrer Institution einen Nachweis über den Schüler: einmal zum Zwecke der *Auslese*, sei es für weiterführende Schulen oder für Berufsqualifikationen; zum anderen mit der Absicht der *Kontrolle* durch Schulaufsicht, Eltern, Lehrer und Schüler, und schließlich im Interesse der Schüler eine Information über ihren Leistungsstand und ihren Leistungsfortschritt.

Andererseits sollten Leistung und ihre Messung nicht zu einem *Urteil über* den Schüler gerinnen, sondern sie könnten als ein Mittel der *Diagnose für das Kind* genutzt werden.

- Das allerdings erfordert zunächst eine »Rücksicht« auf die *persönliche Ausgangslage* – eine Anamnese der häuslichen Schwierigkeiten, der Organschäden, der physischen wie psychischen Belastbarkeit usw.
- Diese Ausgangslage ist abzustimmen auf die curricularen Leistungsanforderungen, so beim Lesen z.B. auf Vergegenständlichung der Sprache, Durchgliederung, Sprachgedächtnis usw.
- Statt der zumeist an allgemeinen Leistungsnormen und im kollektiven Unterricht gewonnenen Urteile ermöglicht in dieser Perspektive die Leistungsfeststellung dann Messung und Prognose des individuellen Lernfortschritts.

Das »Prinzip Leistung« kann also unterschiedlich, ja gegensätzlich interpretiert werden – einmal als abschließendes Urteil *über* den Schüler, zum anderen als eröffnende Beobachtung und Diagnose *für* das Kind; es wird auch den sozialen Erfahrungsraum entsprechend formieren oder deformieren – einmal zur Arena des Konkurrenzkampfes, zum anderen zu jenem Sozialfeld, in dem der Satz gilt: »Wo ich vertraue, handle ich besser, wo mir vertraut wird, gewinne ich Kräfte über mein Maß.«

In diesem so heteronom erscheinenden Feld der Schule hat der Lehrer in der gegenwärtigen Leistungsgesellschaft sein altes Rollenverständnis neu zu beleben: *Er ist der Anwalt der Schwachen* – der Schwachen nach Alter und Herkunft; er ist in erster Linie verantwortlich für das Kind, den Heranwachsenden, das Subjekt.

Die Opfer einer falsch verstandenen »Leistungsschule«

Von dieser Position her ist die Frage zu stellen, ob die üblich-üble Leistungsbeurteilung in der Grundschule überhaupt sein muss und ob der Zensur, dem Zeugnis, der Versetzung und dem Sitzenbleiben wirklich eine solche Bedeutung zukommt, wie sie sich in Amtsblättern und Gerichtsurteilen, vor allem aber im Bewusstsein von Eltern, Lehrern und Schülern niedergeschlagen hat.

Den Anstoß zu solchen Fragen geben immer wieder persönliche Begegnungen mit Kindern und Erwachsenen, die gleichsam zu Opfern dieser Urteile wurden, weil ihre persönliche Lernfähigkeit den geforderten Leistungen nicht zu entsprechen schien. Die Verlustliste ist umfangreich; wir greifen hier nur Beispiele heraus, welche die im Zusammenhang mit »Leistung« typischen Ursachen des Versagens charakterisieren.

- Überhöhte *Leistungsanforderungen* und folglich *Leistungsdruck* führen in der Grundschule immer häufiger zu *Lernschwierigkeiten* und *Verhaltensstörungen*. Ärzte sehen die Folgen aus der Distanz, Lehrer erleiden sie im täglichen Schulleben; daher vermuten die einen den Krankheitsherd in neuen Methoden, während die anderen wissen, dass die Zahl der Gestörten steigen muss mit der sich erweiternden Diskrepanz zwischen inhaltlichen Anforderungen in Richtlinien und den äußeren Schulbedingungen wie Klassenfrequenz, Wochenstunden und Lehrermangel in der Grundschule; sie sind es, die die Schule und folglich auch die Kinder krank machen.
- Es ist also ein institutionell bedingter Krankheitsherd; in der Grundschule wird er zusätzlich virulent durch die tradierte *Auslesefunktion der Grundschule*. Dieser Leistungssog nach oben bewirkt einen »*Schereneffekt*«. Er trennt die von Haus aus motivierte Interessengemeinschaft der »höheren« Schüler in spe je länger, um so deutlicher von den zurückbleibenden späteren Hauptschülern. Zensuren und Zeugnisse leisten dazu den sichtbaren Beitrag, doch reichen beide über Zeugnistag und -formular hinaus und wirken sich für die einen fördernd, für die anderen hemmend aus auf die kognitiven Entwicklungsverläufe, auf Motivation, Lernfreude und -antrieb, auf Konzentration und Gestimmtheit. Gute Zensuren als Bestätigung des Erfolges fördern, schlechte als Ausweis des Misserfolges hemmen den gesamten individuellen Entwicklungsprozess.
- Beide – Erfolg und Versagen – treten vermehrt in den Lernbereichen auf, die *Vorleistungen* für weiterführende Schulen fordern, wie z.B. die *Rechtschreibung* oder die alte Sprachlehre. Misserfolge auf diesen Gebieten sind in diesem Alter dabei verhältnismäßig unabhängig von der allgemeinen Intelligenz, wie LILLY KEMMLER mit ihren Untersuchungen in den Städten Herne, Dortmund, Duisburg und Düsseldorf nachgewiesen hat.¹

- Erfolg und Misserfolg bleiben nicht ohne Einfluss auf die *soziale* Position in der Klasse. Der Zustand des »schlechten Schülers« hat häufig genug seine Ursache nicht in einer vorauszu sehenden »natürlichen« Entwicklung, sondern ist das festgeschriebene Ergebnis schulischer und sozialer Einwirkungen. Dabei ist die Bezeichnung »schlecht« nicht nur ein pädagogischer lapsus linguae des Lehrers, sondern Ausdruck einer moralischen und sozialen Disqualifizierung mit Folgewirkung: Das Kind entspricht diesen Erwartungen von einem »schlechten Schüler« mehr und mehr.

Die Opfer der tradierten Leistungs- und Ausleseschule sind vor allem die »Kleinen« nach Alter und Herkunft. Diese beiden Gruppen der *jungen* und der *armen Kinder* werden mit Hilfe der tradierten Leistungsnormen und -messungen an den Rand der Schule gedrängt.

»Anspruch jedes Kindes ist, die Lernziele der Grundschule unverletzt und bruchlos zu erreichen. Das ist das Ziel der Grundschulreform.«

Zensuren und Zeugnisse erscheinen so als ein geeignetes Mittel für die Schule, sich selbst und die Annahme zu bestätigen, dass Kinder eben unterschiedlich begabt sind, darum verschieden gut lernen, und dass die Schule dies nur festzustellen, daran aber nichts zu ändern hat.

Einer solchen pädagogischen Bankrotterklärung gegenüber ist jener Anspruch eines jeden Kindes zur Geltung zu bringen, wenigstens die Lernziele der Grundschule unverletzt und bruchlos zu erreichen und den dafür nötigen Unterricht zu erhalten.

Das ist das schlichte, aber unaufgebbare *Ziel der Grundschulreform*.

Was ist Grundschulreform?

Dass Grundschulreform notwendig ist, ist mit dem Schulschicksal so vieler Kinder überdeutlich belegt; Leistungsnorm und Leistungsmessung haben für deren Versagen eine unheilvolle Rolle gespielt.

Trotzdem stellt sich dem Skeptiker die Grundschulreform heute häufig als ein *Spielplatz*, ein Tummelplatz für Gedanken, Vorschläge und ungeprüfte Methoden dar. Wie kann eine bloße Sammlung von Modeartikeln überwunden und die Reform gleichsam als *Bauplatz* erkannt werden, auf dem nach leitenden Konstruktionsprinzipien die Vielfalt geprüft und das Brauchbare eingebracht wird? Nur so wird eine Schulreform von unten beginnen und ein tragfähiges Fundament für das gesamte Schulwesen gelegt werden.

Zwei in diesem Sinne leitende *Prinzipien* sind vorgegeben und aus der Geschichte der Grundschule wie dem Grundgesetz der Bundesrepublik abzulesen: das *Gleichberechtigungsprinzip* des Sozialstaates (GG, Art. 3) und das allen Heranwachsenden zugesprochene *Entfaltungsrecht* (GG, Art. 2). Von

diesem Auftrag her gewinnt das Amt des Grundschullehrers seine Würde und sein pädagogisches Handeln einen hohen Anspruch und Legitimation.

Das Gleichberechtigungsprinzip und die Schulleistung

Mit der pädagogischen Interpretation des *Gleichberechtigungsprinzips* will die Grundschule ihren Taufspruch aus der Weimarer Verfassung endlich verwirklichen. Danach sollte sie als einzige Schule für alle Kinder des Volkes deren künftige Schul- und Lebensbahn nicht mehr nach der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Stellung des Elternhauses vorausbestimmen. Das ist ein Versprechen, das noch nicht erfüllt, im Grundgesetz aber wiederholt worden ist:

»Niemand darf seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat, seiner Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen wegen benachteiligt oder bevorzugt werden.« Und wegen seines Alters – ob als Greis, Baby oder sechsjähriger Schulanfänger – sollte er angemessen behandelt, nicht aber wegen mangelnder Selbstbehauptung benachteiligt werden.

Gerade gegen diesen Verfassungsauftrag aber wird in der Grundschule verstoßen; und mit unserer Hilfe wird solchen Verstößen noch ein Schein amtlichen Rechts verliehen durch Leistungsnorm und Leistungsmessung, durch Zensur und Zeugnis. Dafür einige Belege.

- Wegen ihrer *Sprache und Herkunft* rücken die einen in das Licht, die anderen in den Schatten der schulischen Leistungsanforderungen und werden entsprechend zensiert.
- Bevorzugt und benachteiligt wird hierzulande auch aufgrund von *Alter und Lebensjahren*: Den sechsjährigen Schulanfängern – in der anspruchsvollsten und bildsamsten Phase ihres Schullebens auf erzieherische Zuwendung besonders angewiesen – bewilligt man gut eine »halbe« Lehrkraft, den zur Selbstständigkeit gereiften sechzehnjährigen Gymnasiasten aber bis zu zwei »ganze« Lehrkräfte.

Bevorzugung der einen und Benachteiligung der anderen – das wird auch auf dem Wege der Lehrerbildung bewirkt: So darf z. B. der spätere Leibeserzieher, der es doch nur mit dem heranwachsenden Volkskörper zu tun hat, sich darauf neben vielem anderen nur in sechs Semestern vorbereiten, während der Philologe, weil er später ja den gymnasialen Körper trainiert, bis zu zehn Semester studiert. Die Beispiele ließen sich vermehren; sie belegen immer wieder, dass die Grundschule ihren Verfassungsauftrag noch nicht hat erfüllen können. Hier setzt Grundschulreform an, und Leistung wie Leistungsmessung, Zensur wie Zeugnis, Versetzen wie Sitzenbleiben gewinnen in dieser Perspektive eine veränderte Funktion und Gewichtung.

Das übernommene Zensuren- und Zeugnissystem ist *individualistisch* und *konkurrenzorientiert*. Selbst wenn wir es aus gesellschaftlichen Gründen als ein notwendiges Übel akzeptieren müssen, dürfen wir seine pädagogisch

schädlichen Folgen nicht in dem Kleingedruckten verstecken, sondern müssen sie offen legen und sie zu mildern suchen. Solche Schädigungen treffen *Person, Sache* und *Gruppe*:

Auf dem Wege zu seiner Identität sucht das Kind Bestätigung. Triebkraft ist dabei die Hoffnung auf Erfolg. Für viele Kinder jedoch – und besonders für jene aus einer benachteiligten häuslichen Umwelt – wird durch Zensuren diese Hoffnung immer wieder zerstört und die Furcht vor Misserfolg geweckt. Folglich beginnen sie aus Selbstschutz Situationen, in denen festgelegte Leistungen erbracht und beurteilt werden sollen, zu meiden und die Leistungsanforderungen an sich selbst so weit wie möglich herabzuschrauben. Das negative Urteil über eine Leistung wirft damit die Schwachen häufiger zurück, statt sie zu fördern.

Gegenmittel: Mäßige, am Individuum orientierte Dosierung der Aufgaben mit einem mittleren Erreichbarkeitsgrad erleichtert den Leistungsvollzug und ermöglicht ermutigende Beurteilung.

Der Fetisch Zensur verändert auch das *Verhältnis der Person zur Sache* – nicht nur bei der Reform der gymnasialen Oberstufe, in der die Kurswahl häufig danach vorgenommen wird, wo man, auf den Numerus clausus schielend, mit den geringsten Anstrengungen die besten Noten erreichen kann. Auch in der Grundschule kann schon hinter dem Fetisch Zensur das Lernen und die Auseinandersetzung mit der Sache verblassen. An die Stelle von intrinsischen (eigenen) treten die extrinsischen, die äußeren Motivationen.

»Das negative Urteil über eine Leistung wirft die Schwachen häufiger zurück, statt sie zu fördern.«

Die *Gegensteuerung* begünstigt den Abbau der *Fremd-* und fördert den Aufbau der *Selbstkontrolle*; sie führt dort zur *Eigenbewertung*, wo die Leistung an der Sache überprüft werden kann, und schränkt die *Fremdbewertung* ein.

So kann das Kind z.B. seine *Schreibleistung* »mit denen der Kameraden, mit der des Lehrers, vor allem mit den gedruckten Musterschriften vergleichen, und es weiß dann selbst um den Wert seiner Schrift, auch ohne Zensur«.²

Im *Rechnen* gibt das Lösungsheft (als »Schlüssel«), das zum vergleichenden Gebrauch den Schülern ausgehändigt und nicht als Geheimnis des Lehrers gehütet wird, einen unbestechlichen Maßstab für die Selbstkontrolle.

»In allem *Technisch-Künstlerischen* genügt die gemeinsame Kontrolle, d.h. alle »Werke« werden ausgestellt und von den Schülern gegenseitig, aber auch gelegentlich von den Eltern, Lehrern und Besuchern still bewertet. Sie bilden bereits, aufgereiht auf den Borden, eine sehr beredte Bewertung der individuellen Leistungen, auch ohne besondere *Zensurierung*, auch ohne viel Worte.«²

Nicht nur auf Person und Sache, mehr noch auf das *Sozialgefüge* einer Klasse können Zensuren und Zeugnisse verhängnisvoll wirken. Mit der Note wird die Leistung des Schülers gemessen an einem sehr allgemein gehaltenen

nen Maßstab; an ihm wird auch die Leistung des einzelnen Schülers verglichen mit der Leistung seiner Klassenkameraden.

Eine *Gegensteuerung* muss darauf zielen, dieses konkurrenzorientierte Leistungsverständnis durch einen Leistungsbegriff zu ersetzen, der an der Lösung *gemeinsamer* Aufgaben orientiert ist. Dann rücken auch andere Qualifikationen in den Vordergrund der Leistungsbewertung: »Anderen helfen zu können, einen methodischen Schritt bei einer Problemlösung den anderen erklären zu können; Kritik üben zu können, ohne zu dominieren; Einfälle zu haben und Vorschläge zu machen – all dies tritt erst durch die Mitwirkung in einer Gruppe hervor und sollte seinen Niederschlag auch in den Noten finden. Eine Schule, die solche Kriterien realisiert, wäre m.E. eine ›demokratische Leistungsschule‹ in einem qualitativ neuen Sinn.³

Noch ein Mittel der *Gegensteuerung* aus den Arsenalen der pädagogischen Utopie: Zu dem *Vergleichszeugnis* sollte das *Selbstzeugnis* treten. Während Ersteres Ziffern anbietet, würde Letzteres in einem von dem Kind gestalteten Heft am Ende des Jahres das liebste Gedicht, den interessantesten Aufsatz, Schmuckseiten, Zeichnungen, für die Lernziele dieses Jahres typische Aufgabenstellungen, eine Terminliste der besonderen Ereignisse und anderes enthalten. Während sich das *Vergleichszeugnis* an der Horizontale der gesetzten Leistungsnormen orientiert und Konkurrenz anstiftet, würde ein *Selbstzeugnis* die eigenen Lernfortschritte in der Vertikale von Jahr zu Jahr dokumentieren und Freude stiften; die »Schule als ein Weg des Kindes« (MARTINUS J. LANGEVELD) – wäre von ihm selbst und auch von anderen an diesen »Jahressteinen« abzulesen.

Nach den Frei- oder Schuldspruch rechtfertigenden *Leistungszensuren* kommt unter dem Strich die Endabrechnung, auf die Formel verdünnt: »versetzt« oder »sitzen geblieben«, »zugelassen« oder »abgewiesen«. Hier entartet Pädagogik zur Prophetie, indem sie den Kaffeesatz der Vergangenheit heute und hier für die Prognose zukünftiger Entwicklung ausliest. Das Risiko von Fehldeutungen ist um so größer, je jünger die Kinder sind. Diese unsere Mitwirkung an einem schuldbeladenen Verfahren sollten wir offen bekennen; als Entschuldigung können nur das Jahressystem und der »Notstand der Grundschule« akzeptiert werden, die beide uns zwingen, solch apädagogische Mittel einzusetzen.

Für die Grundschule kommen – um nur die wichtigsten »Ungerechtigkeiten« zu nennen – gesicherte Untersuchungsergebnisse hinzu, nach denen

- > Kinder der sozialen Unterschicht schlechter als solche der gehobenen Mittelschicht zensiert werden,
- > Fächer entsprechend einer kulturell bedingten »Hierarchisierung« unterschiedlich streng benotet werden,
- > Zeugnisse über den Klassenrahmen hinaus miteinander nicht vergleichbar sind (Schüler aus dem schlechtesten Quartil der einen können zu den besten in einer anderen Klasse gehören),
- > der Lehrer selbst als milder oder strenger, als abwägender oder flüchtiger, als kind- oder sachorientierter Beurteiler der größte Störfaktor für eine objektive Zensierung ist.

All dies macht deutlich, dass hinsichtlich des *Versetzungsurteils* in der Grundschule keine kosmetischen Veränderungen, sondern nur chirurgische Eingriffe helfen können. Wenn die Vorschule im Kaiserreich einst die erste Schleuse der sozialen Auslese war, so muss die Grundschule gemäß ihrem Grundsatzauftrag ein von der Auslese freier und der Förderung aller verpflichteter Raum werden. Dies führt nicht etwa zu nivellierender Gleichheit für alle, wohl aber zum Ausgleich der Chancen durch verschiedenartige Angebote, so dass auch Andersartigkeit als prinzipiell gleichwertig anerkannt werden kann. Der Staat hat uns äußere Bedingungen für solche Veränderungen in der Grundschule bisher versagt; unter den Stichwörtern *Leistungszeugen* und *Versetzungsurteil* haben wir die kleinen, aber wichtigen Schritte angedeutet, die durch das Gleichberechtigungsprinzip des Grundgesetzes geboten und durch uns selbst vollziehbar sind. In der Grundschule müssen Abstempelungen vermieden, veränderte Leistungsdimensionen innerhalb der Zensurenkala und neue Leistungsmöglichkeiten über diese hinaus eröffnet werden. Brüche im Kontinuum der kindlichen Lernentwicklung müssen ausgeschlossen werden, wenn Schulleistungen und ihre Bewertung abgestimmt werden sollen auf das Gleichberechtigungsprinzip als dem ersten der Reformprinzipien der Grundschule.

Entfaltungsrecht und Schulleistung

Als das andere, das zweite Konstruktionsprinzip der Grundschulreform haben wir das *Entfaltungsrecht* bezeichnet; es ist nicht durch eine unter vielen anderen pädagogischen Theorien begründet, sondern ist ein durch die Verfassung zugesprochenes Grundrecht. Wenn es in der Weimarer Verfassung hieß, dass in Zukunft nur noch »Anlage und Neigung« den Schul- und Berufsweg der Heranwachsenden bestimmen sollten, so wird mit dem Art. 2 des Grundgesetzes dieser Wunsch zu einer Aufgabe des Staates (Art. 7) gemacht, der dafür zu sorgen hat, dass »*jeder das Recht auf die freie Entfaltung seiner Persönlichkeit*« wahrzunehmen vermag.

Mit diesem Artikel ist für den Pädagogen geradezu eine Magna Charta mit zwei Verfassungsgeboten gegeben:

- Einmal wird jedem Menschen – prinzipiell also auch dem Kind – das Recht auf die Entfaltung seiner Persönlichkeit, ein *Entfaltungsrecht* zugesprochen.
- Zum anderen ist Entfaltung ein Prozess; als solcher wird er dahingehend charakterisiert, dass er »frei« erfolgen soll. Dies bezieht den Willen des Berechtigten ein und beinhaltet ein *Autonomierecht* und zielt mit der Sprache der Pädagogen auf *Emanzipation* und *Mündigkeit*.

Doch vor voreiligen Folgerungen in Bezug auf Erziehung ist zu warnen. Bei der Umsetzung des »Entfaltungs- und Autonomierechts« muss zwischen *Erwachsenen* und *Heranwachsenden* unterschieden werden. »Bei den Erwachsenen beinhaltet das Entfaltungsrecht ein Recht auf individuelles Verhalten,

also auf Durchsetzung der eigenen Individualität. Beim Kind dagegen befindet sich die eigene Individualität erst noch im Werden. Sein Entfaltungsrecht richtet sich daher vor allem auf die Erlangung und Ausprägung der eigenen Individualität, beinhaltet also ein Recht auf Individualisierung.

Ähnlich verhält es sich mit dem *Autonomierecht*. Dem Erwachsenen räumt man es ein, weil man von der Annahme ausgeht, dass er die für die Wahrnehmung dieses Rechtes erforderlichen Voraussetzungen – nämlich Einsicht und Urteilsfähigkeit – im ausreichenden Maße besitzt. Dem Recht auf Ausübung der Autonomiefähigkeit beim Erwachsenen entspricht bei Kindern ein Recht auf Erlangung der Autonomiefähigkeit, also ein Recht auf Emanzipation. Das im Art. 2 ausgesprochene »Entfaltungs- und Autonomierecht« steht also prinzipiell dem Kind wie dem Erwachsenen zu, doch werden beide modifiziert, weil sie für den Erwachsenen durch den *Status der Wahrnehmung*, für das Kind aber durch den *Prozess der Erlangung* charakterisiert sind.

»Wer die vom Druck der Zensuren befreiten, durch Sachinteresse, Zuwendung und Freilauf bestimmten Schulstunden kennt, weiß, dass dies zur Grundschule gehört wie das tägliche Brot zum Leben.«

Die Erziehung artikuliert den Prozess als eine Ablösung, indem sie Abhängigkeit und Betreuung als abnehmende, die Selbstständigkeit des Schülers und die Zurückhaltung des Lehrers aber als eine zunehmende Größe einbringt. Die praktisch pädagogische Nutzenanwendung sind Lernsituationen, in denen von Beginn an und mit zunehmendem Alter in steigendem Maße Such-, Wahl- und Entscheidungsprozesse ermöglicht werden.

Welche Rolle spielen in ihnen *Leistung*, *Leistungsmessung* und *Leistungsbeurteilung*? Wann sind sie Förder-, wann Störfaktoren? Wo sind sie Ausdruck eines unreflektierten Rituals, wo mit Bedacht verwandte Instrumente des pädagogischen Handelns? Mit diesem *Ziel* – Förderung des Entfaltungs- und Autonomierechts – und unter dieser *Fragestellung* – Welche Rolle spielen Leistung, ihre Messung und Beurteilung dabei? – sollten differenzierende Andeutungen, können keine abschließenden Antworten gegeben werden.

Diese Hinweise beziehen sich auf die *Auswahl der Inhalte*, den *Lernprozess* und die *individuelle Leistungsbeurteilung*.

Zu den Inhalten

Was wissen wir eigentlich, wenn wir im Zeugnis eines Schülers der 3. oder 4. Klasse feststellen, seine Leistungen im Sachunterricht seien »gut«? Heißt dieses »gut«, dass der Schüler ein gewisses Wissenspensum bei mündlichen oder schriftlichen Prüfungen abgeben konnte? Heißt es, dass er bestimmte Fähigkeiten bei der Inangriffnahme elementar naturwissenschaftlicher Fragestellungen gezeigt hat? Hat er sachbezogene Vermutungen entwickelt,

eine Versuchsordnung entworfen, Schlussfolgerungen gezogen und übertragen? Darüber erfahren wir in den schematischen und pauschalen Leistungsbeurteilungen nichts; sie sind zumeist durch den schulischen Hauptnenner der sprachlichen Fähigkeit bestimmt. Am besten wäre hier also eine differenzierende Aussage zum »Sach«verhalten des einzelnen Schülers; solange dies aufgrund der äußeren Bedingungen nicht möglich ist, wäre meines Erachtens unter dem Gesichtspunkt des »Entfaltungsrechts« der Fortfall dieser Note besser als ihre mehr als fragwürdige Erteilung.

Wenn nicht schließlich, sondern vor allem dem »Entfaltungs- und Autonomierecht« in der Grundschule Geltung verschafft werden soll, dann muss es auch *zensurenfreie* Räume geben, in denen ein freies Such-, Wahl- und Entscheidungsverhalten ermöglicht wird. Es gibt sie in den 1. und 2. Schuljahren »von Amts wegen«. Wer diese vom Druck der Zensuren befreite, durch individuelles Sachinteresse, persönliche Zuwendung und auch durch Freilauf bestimmten Schul- und das heißt dem Wortsinn nach Mußstunden kennt, weiß, dass solche »Freizeiten« zur Grundschule gehören wie das tägliche Brot zum Leben.

Was spricht *gegen* ein solches zensuren- und selektionsfreies Lernen in den Grundschuljahren? Sind es die Widerstände der Eltern und der interessierten Öffentlichkeit? Teilen vielleicht auch die Lehrer diese Befürchtungen, dass ein Lernen ohne Druck und nur aus dem Interesse an der Sache als einzigem Motor nicht möglich ist? Auch hier ist die Frage nach Ursache und Wirkung zu stellen: Ist ein nur durch Leistungsforderung, -messung und -beurteilung zu erzeugendes Lernverhalten den Schülern angeboren oder wird es durch die Schule bewirkt?

Zu den Lernprozessen

Beobachtungen in den täglichen Lernprozessen geben uns eine Antwort. Da schreibt eine *Lehrerin der Klasse 2*.

»Für die schwächeren Schüler tue ich« – (in Bezug auf Leistungsanforderung, Klassenmaßstab und Zensuren) – »lieber weniger als zu viel. Ich gehe pädagogisch immer einen Schritt *hinter* ihnen her, um von ihnen zu lernen, wie weit sie gerade sind. Nicht ich zeige ihnen etwas (abgesehen von dem, was ich allen zusammen *zeige*), sondern sie zeigen mir, was sie gewählt und geschaffen haben. *Das* registriere ich aufmerksam und zugewandt; ich summiere es durch Anerkennung zu dem hinzu, was gestern und vorgestern ... geleistet war, so, dass es in unserem Bewusstsein immer *mehr* wird.«

Das ist eine *Leistungsbeurteilung*, die sich nicht an dem fertigen *Produkt*, sondern an dem geistigen *Prozess* orientiert. Wer sie wagt, verändert Kinder, Schule und sich selbst. Für die *Kinder* zählt dann nicht mehr nur das, was der Lehrer hören will und was er dafür gibt, wenn man ihm das Richtige apportiert, sondern es lockt das Ziel, das allerdings nur durch Leistung zu erreichen ist. Das verändert auch die Schule: Wo Zensuren und Zeugnisse als Leistungsbeurteilungen allein den Ausschlag geben, da wirken sie auf

die Zielsetzung dieser Schule verstärkend zurück. Im Vordergrund bleibt dann das, was leicht quantifizierbar und schnell zu beurteilen ist – also die Fehler im Diktat, die technisch verstandene Lesefertigkeit, die automatische Beherrschung von Rechentechniken und Ähnliches. Aber auch der Lehrer verändert sich. Nimmt er das am Ende stehende *Produkt für die Leistung*, so bleibt er der überlegene und manchmal selbstherrliche Richter; sieht er aber den *Prozess* als den eigentlichen *Leistungsvollzug*, dann steht er als Helfer neben dem Kind.

Gegensteuerung fordert hier, dass die einseitige Orientierung am Produkt der Leistung eingeschränkt wird und dass die Leistungsbeurteilungen in erster Linie zu Informationen *für* das Kind, nicht aber *über* das Kind oder gar durch seine Auswirkungen im Elternhaus *gegen* das Kind werden. Solche Leistungsbeurteilungen sind Rückmeldungen eines kompetenten Freundes auf die doch weiterführenden Fragen: »Was fehlt mir?« – »Woran liegt es, dass ich nicht weiterkomme?« – »Ob ich es nicht auch anders machen kann?« – »Besser allein oder zu zweien?« – »Wer kann mir, wem kann ich helfen?« Erbrachte Leistungen werden dadurch zu Lernhilfen für weiteren Fortschritt.

Hier vollziehen sich erste Schritte auf dem Wege, der zur vollen Wahrnehmung des *Entfaltungs- und Autonomierechtes* führt.

Zur individuellen Leistungsbeurteilung

Die Fähigkeit, sein *Entfaltungsrecht* und *Autonomierecht* wahrzunehmen, kann nur in der Sozialwelt gewonnen werden; in ihr allein wird sich beides auch nur bewähren können. Aber es bleibt natürlich ein individuell wahrzunehmendes Recht, und daher sind auf dem Wege zu ihm Ansprüche und Beurteilungsmaßstäbe nur an dem Individuum selbst festzumachen, so dass die Fortschritte nicht an den Leistungen anderer, sondern am eigenen, früheren Leistungsstand des Lernenden gemessen werden. Die konsequente *Lösung* führt also weg von der an allgemeinen Maßstäben orientierten *Zensur* zur *individuellen Schülerbeobachtung* und *Schülerbeurteilung*.

Die ersten Schritte auf diesem Wege zur *Ausbildung des Entfaltungs- und Autonomierechtes* wurden getan, indem in den ersten und in den zweiten Schuljahren die Barrikaden der Zensuren und Zeugnisse weggeräumt wurden. So schreibt eine Lehrerin: »Ich hatte mich mit Lob und Ratschlägen direkt an jedes Kind gewandt, das Zeugnis persönlich formuliert wie einen Brief und dabei gemerkt, dass man so seine Worte genauer abwägt als bei Beurteilungen über einen Schüler, die leicht amtlich-kühl und hochmütig geraten.«

Dass es sich hier um Barrieren und Barrikaden auf dem Wege zur Wahrnehmung des Entfaltungs- und Autonomierechtes handelt, zeigt der Bericht zum ersten Zensurenzeugnis:

»Im Jahreszeugnis stehen nun die ersten Noten, begleitet von ergänzenden Bemerkungen, für die aber auf dem Formular zu wenig Platz vorgesehen ist. Ich spreche mit jedem Kind über das Zeugnis. Es gibt fast nur gute No-

ten, weil die Kinder nach diesem Schuljahr, das sie so viel Anstrengungen gekostet hat, gar nicht begreifen könnten, dass sie schlecht wären. Sie fassen diese Noten ja als Urteil über die eigene Person auf.

Die Kinder unterhalten sich über ihre Zeugnisse, ganz ohne Heimlichkeiten. Trotzdem entsteht eine Atmosphäre, die nicht mehr nur vom Aufatmen nach einem neuen Lebensabschnitt und von Ferienvorfreude geprägt ist, sondern auch von *Neid* und *Missgunst* und einer nicht zu bewältigenden Enttäuschung über kleine Unterschiede zwischen den eigenen Noten und denen der Freunde.«⁴

Individuelle Begutachtung statt an kollektiven Maßstäben orientierte Beurteilung, Orientierung an dem Leistungsprozess statt an dem Leistungsprodukt und erweiterte, genauere und differenziertere Kennzeichnung der Lern- und Leistungsbereiche – das sind pädagogische Richtziele, um den Verfassungsauftrag, die »freie Entfaltung der Persönlichkeit« in der Schule als Prozess einzuleiten, zu unserem Teil auch zu verwirklichen.

Dabei steht im Hinblick auf das Prinzip der Gleichberechtigung und auf das Entfaltungsrecht als den beiden die Grundschulreform konstituierenden Grundstützen außer Zweifel, dass eine Schulreform allein noch keine Weltverbesserung herbeiführt. Vor solcher Überschätzung ist zu warnen, denn

- > »erstens scheinen Kinder weit mehr von den häuslichen Vorgängen beeinflusst zu werden als von dem, was in der Schule passiert ...«
- > zweitens ändern Neuerungen »nur sehr selten die Art und Weise, wie Lehrer und Schüler sich in jeder einzelnen Minute behandeln«,
- > drittens bestehen selbst in dem Fall, dass Schulen einen ungewöhnlichen Einfluss auf Kinder ausüben, die daraus resultierenden Änderungen nicht fort, wenn die Kinder erwachsen sind.⁵

Diese skeptischen, ja pessimistischen Äußerungen von CHRISTOFER JENCKS zur Chancengleichheit relativieren den leicht überschäumenden pädagogischen Optimismus. Zugleich aber sind sie ermutigend und zu Taten anstiftend: Es gibt keine haus- oder schulgemachte Grundschulreform. Sie kann nur im Zusammenwirken der gesellschaftlichen Kräfte – besonders im Bündnis mit den Eltern – Wirklichkeit werden. Darum ist der Lehrer der Grundschule nicht wie früher auf die Kinder, sondern auch an die Erwachsenen verwiesen, denn erst wenn sich deren Bewusstsein ändert, wird sich auch die Schule verbessern.

Anmerkungen

Der Beitrag ist zuerst 1976 erschienen und wurde leicht gekürzt.

- 1 LILLY KEMMLER: Erfolg und Versagen in der Grundschule, Göttingen 1967
- 2 PETER PETERSEN: Der kleine Jenaplan, Braunschweig 1951
- 3 WOLFGANG KLAFFKI: Probleme der Leistung und ihre Bedeutung für die Reform der Grundschule. In: Grundschule Heft 10/1975
- 4 UTE ANDRESEN: Das erste Schuljahr, Stuttgart 1974
- 5 CHRISTOFER JENCKS: Chancengleichheit, Hamburg 1973