

# Rheinland-Pfalz



**Kommission „Anwalt des Kindes“**

**Empfehlung 11**

**Leistungsstress oder Leistungs-  
vernachlässigung in der Schule?**

# Inhalt

Empfehlung 11

## Leistungsstress oder Leistungsvernachlässigung in der Schule?

	Seite
I. Anzeichen für Leistungsprobleme in der Schule	3
II. Zu Bedeutung und Fragwürdigkeit von Leistung	5
III. Leistungsstress	7
IV. Leistungsvernachlässigung	11
V. Empfehlungen	14

# Leistungsstress oder Leistungsvernachlässigung in der Schule?

### I. Anzeichen für Leistungsprobleme in der Schule

In der Praxis deuten unterschiedliche Signale auf die Probleme hin:

**Schüler** eines dritten Schuljahres unterhalten sich in der Pause über ihren Notendurchschnitt und die Chancen, aufs Gymnasium zu kommen.

Schüler quittieren die Vorhaltungen des Lehrers wegen nicht geleisteter Hausaufgaben mit einem achselzuckenden „Was brings?“

Wieder andere fühlen sich durch bestimmte Unterrichtsfächer überfordert und fallen durch zunehmende Unkonzentriertheit auf.

Klassen weigern sich, eine Arbeit zu schreiben.

Schüler einer Sekundarstufe II diskutieren das Für und Wider der Abwahl bestimmter Fächer, um möglichst bequem das Abitur zu erreichen.

Es gibt **Eltern**, die bereits im 3. Lebensjahr ihres Kindes mit Lernspielen die Schullaufbahn vorbereiten,

die erregt reklamieren, dass ihr Kind statt einer vermeintlich verdienten 1 nur eine 2 bei einer schriftlichen Hausaufgabenüberprüfung erhalten habe,

die mehr Hausaufgaben verlangen,

die strengere und häufigere Leistungsüberprüfungen fordern und ihren Einfluss auf Elternversammlungen entsprechend durchzusetzen wissen,

die zusätzliche Nachhilfekurse und ergänzenden Privatunterricht für ihr Kind arrangieren.

Es gibt andererseits Eltern, die ihrem Kinde jede erwünschte Entschuldigung für Schul- oder Aufgabenversäumnisse schreiben, die für Familienunternehmungen, Ferienreisen, Ausflüge ohne Bedenken ganze Schultage vereinbaren.

Es gibt **Lehrer**, die ihre Klassen mit Notendruck vorantreiben, die sich von Richtlinien vorangetrieben fühlen oder von konkurrierenden Kollegen, von benachbarten Schulen oder von Eltern, die darauf verweisen, dass die Parallelklasse im Lehrbuch bereits drei Abschnitte weiter sei.

Es gibt hier und da auch Lehrer, die gern Gelegenheiten zu ausschweifender Erörterung von Tagesaktualitäten oder von weltanschaulichen Ausführungen auf Kosten des vorgesehenen Unterrichtspensums wahrnehmen.

Es gibt schließlich Vertreter der **Öffentlichkeit**, die von der Schule „endlich wieder“ Leistung verlangen,

einen „erschreckenden Leistungsverfall“ der Schule beklagen – etwa unter Hinweis auf mangelhafte Rechen- und Rechtschreibleistungen von Schulabgängern oder auf die unzureichende Orientierung der Schule an den Anforderungen des Leistungssports.

Bestimmte Gruppen dagegen suchen eben in den Leistungsanforderungen der Schule die Wurzel menschlicher Unterdrückbarkeit, den Ausgangspunkt vielfältiger Neurosen oder die sinnlosen letzten Zuckungen einer im Grunde „kaputten Welt“ und fordern zu Leistungsverweigerung auf.

Wird in der Schule der Gegenwart nun zu viel an Leistung verlangt oder zu wenig? Bedarf es eines entschiedenen Abbaus von Leistungsanforderungen oder energischer Maßnahmen gegen Leistungsgleichgültigkeit?

Sollen bei der Beantwortung dieser Fragen wenig hilfreiche Pauschalaussagen vermieden werden, müssen insbesondere folgende Gesichtspunkte berücksichtigt werden:

- Erstens muss vor Ort geprüft werden, in welchen Schularten, Schulen, Schulstufen, Klassen und Unterrichtsfächern Leistungsprobleme verbreitet festzustellen sind – statt bedenklich generalisierende Maßnahmen ins Auge zu fassen; denn es lässt sich keineswegs sagen, dass generell in bestimmten oder gar in allen Schularten, Schulen, Schulstufen oder Unterrichtsfächern Leistungsprobleme auftreten, so verbreitet sie hier und da auch sind.
- Zweitens sind Leistungsprobleme keineswegs nur unter quantitativem Aspekt zu sehen; neben dem Zu-viel bzw. dem Zu-wenig an Leistungsanforderungen gilt es, auch Inhalt und Qualität des Geforderten und die Bedingungen zu berücksichtigen, unter denen Leistungen zu erbringen sind, will man der Eigenart der Probleme gerecht werden und sinnvolle Schritte einleiten – statt ein unspezifisches Mehr oder ein bloßes Weniger an Leistung zu fordern.
- Drittens müssen neben den schulischen die vielfältigen außerschulischen Faktoren ins Auge gefasst werden, die zur Entstehung von Leistungsproblemen in der Schule beitragen und ohne deren Berücksichtigung schulische Maßnahmen kaum realitätsbezogen konzipiert werden können.
- Viertens ist grundlegend zu klären, welcher Stellenwert der Leistung im Allgemeinen und damit zugleich auch in der Schule zukommt.

## II. Zu Bedeutung und Fragwürdigkeit von Leistung

### 1. Zum Wert von Leistung

Unter Leistung versteht man die Ausführung einer geistigen oder körperlichen Tätigkeit, die mit einem gewissen Maß an Anstrengung verbunden ist – oder das Ergebnis solcher Tätigkeit, das an einem Maßstab gemessen wird.

Leistung ist im Sinne des Sich-Engagierens für bestimmte vorgegebene oder selbstgesetzte Ziele, d. h. nach äußeren oder inneren Maßstäben, für die Entwicklung und Selbstverwirklichung des Menschen unerlässlich. Erst durch seine Leistungen, Handlungen und Werke, schreitet er fort, lernt er seine Möglichkeiten kennen, gewinnt er seine Identität. Leisten und erbrachte Leistungen schaffen Befriedigung, geben dem Leben des einzelnen Sinn und Erfüllung, eröffnen ihm neue, differenziertere Zukunftsperspektiven und ermöglichen ihm ein Erkennen und Ausschöpfen seiner Freiheit.

Zugleich vermitteln vollbrachte Leistungen soziale Achtung und sichern ihm einen Platz im Umfeld. Ohne Leistung verkümmern die Möglichkeiten des Menschen bis hin zum Erleiden innerer Leere, von Ziellosigkeit und Sinnlosigkeit.

Leistung stellt aber zugleich einen wichtigen Beitrag des einzelnen für die Gesamtheit dar. Die Leistungsfähigkeit der Gesellschaft hängt von der Leistungsbereitschaft ihrer Mitglieder ab. Egoistisches Anspruchsdenken und Aussteigertum auf Kosten der anderen, d. h. mutwilliges Zehren von der Substanz, gefährden die Gesamtheit, ihre Möglichkeit, dem Einzelnen zu helfen, sich in überregionalen Zusammenhängen zu behaupten und positive Veränderungen bestehender Verhältnisse zu bewirken.

Insgesamt ist Leistung Voraussetzung für die Kultivierung des einzelnen wie für die Kultur einer Gesellschaft.

Angesichts der aufgezeigten Bedeutung von Leistung für den Einzelnen wie für die Gesamtheit erweisen sich generelle Leistungsgleichgültigkeit, Leistungsverteufelung oder Leistungsverweigerung als äußerst bedenkliche Tendenzen.

Aus den genannten Gründen ist die Förderung von Leistungsbereitschaft und Leistungsfähigkeit als eine bedeutende Aufgabe auch der Schule anzusehen, um die Fähigkeiten des einzelnen zu entfalten und ihn damit auf seine Aufgaben in der Gesellschaft vorzubereiten.

## 2. Zur Fragwürdigkeit von Leistung

Allerdings kann der geschilderte Sinn von Leistung im Allgemeinen wie im Rahmen der Schule durchaus ins Gegenteil verkehrt werden.

Fragwürdig werden Leistungsprozesse,

- wenn sie nur um ihrer selbst willen, d. h. ohne weiterreichenden Sinn vollzogen werden,
- wenn sie zur Zerstörung – etwa von Leistungen anderer – oder zu Selbstzerstörung führen,
- wenn sie überwiegend der Selbstdarstellung oder der Konkurrenzbe-seitigung dienen,
- wenn sie mehr auf Belohnung als auf sachliche Ergebnisse zielen,
- wenn sie die Leistungsmöglichkeiten des einzelnen nicht berücksichtigen und ihn auf Dauer überfordern,
- wenn sie überwiegend im Interesse und zum Nutzen anderer abverlangt werden,
- wenn sie unter bedrückenden Bedingungen erbracht werden müssen, die Selbstwertgefühl und Eigenbedürfnisse missachten,
- wenn sie auf Dauer weitgehend einseitig sind und namentlich Gefühls- und Werterleben ausschließen,
- wenn sie verabsolutiert werden, als würde der Wert des Menschen allein durch seine Leistung bestimmt, und übersehen wird, dass Empfangen, Einbezogenwerden, Ergriffensein, Angenommenwerden, Sich-Hingeben und Liebe ebenso zur Entwicklung und Verwirklichung des Menschen unabdingbar sind wie das Leisten.

Leistungsentartung in diesem Sinne kann ebenso wie Leistungsvernachlässigung zur Verkümmern des Menschen führen, seine Selbstverwirklichung einschränken oder deformieren sowie Zukunftsperspektiven, kulturelle Entwicklung und gesellschaftliche Fortschritte in Frage stellen.

Leistung ist also weder ein Wert an sich noch ein Unwert an sich. Erst Ziele, Qualitäten, Umfang und Bedingungen von Leistung ergeben ihren Wert.

Daher gilt es im folgenden, Leistungsprobleme in der Schule hinsichtlich dieser Gegebenheiten, ihrer Auswirkungen und sinnvoller Gegenmaßnahmen ins Auge zu fassen, wobei von Leistungsstress und von Leistungsver-nachlässigung als Hauptformen schulischer Leistungsprobleme aus-zugehen ist.

### III. Leistungsstress

Das in der Gegenwart besonders nachdrücklich beklagte Schülerproblem ist der Leistungsstress.

Darunter ist das Erleben von Leistungsanforderungen zu verstehen, das durch anhaltende Bedrängung, dauernden Druck, ständige seelische und körperliche Überanstrengung und durch nicht nur vorübergehendes Unbefriedigtsein gekennzeichnet ist.

Dabei wird nicht verkannt, dass es auch positiven Stress gibt (etwa im Zusammenhang mit bestimmten Projekten, Schülerwettbewerben, geistigen Anstrengungen, Sportveranstaltungen, Klassenwanderungen, schulischen Theateraufführungen usw.), der sich in der Äußerung, man sei „herrlich gestresst“, niederschlagen kann. Solcher Stress ist allerdings von dem hier gemeinten dadurch unterschieden, dass er kurzfristig und in überwiegend positiv erlebter Atmosphäre auftritt.

#### 1. Auswirkungen

Das Erleben von Leistungsanforderungen als anhaltende Drucksituation kann sich unterschiedlich auswirken – je nach Art der Anforderung und den individuellen Verarbeitungsmöglichkeiten und -gewohnheiten der betroffenen Schüler.

Im Wesentlichen lassen sich folgende Auswirkungen beobachten:

- Unkonzentriertheit,
- Minderleistungen,
- Unbefriedigtsein,
- Uninteressiertheit,
- Lustlosigkeit,
- Resignation,
  
- Schulangst,
- körperliche Symptome (Kopfschmerzen, Übelkeit u. a.),
- Zusammenbrüche,
- Selbstmordversuche,
  
- Leistungsverweigerung,
- Störung von Leistungen anderer,
- Sachzerstörung (etwa von Schuleigentum),
- Aggression gegen Mitschüler, Lehrer, Eltern, Geschwister,
  
- Getriebensein,
- Scheinleistungen (Abschreiben, nach dem Munde reden usw.),

- Notenjagd,
- Strebertum,
- Konkurrenzversessenheit mit den zugehörigen Isolierungserscheinungen,
- Gewöhnung an sinnlose Leistung, an blinden Gehorsam.

Zumindest lässt sich feststellen, dass Leistungsstress nicht eben zum Glücklichein der Kinder beiträgt – und keineswegs dazu angetan ist, ihnen erfreuliche Entwicklungen zu eröffnen – sondern vielmehr Unbehagen, Unzufriedenheit und bedenkliche Verhaltensweisen heraufbeschwört im Sinne einer Leistungsentartung, nicht selten aber auch Leistungsunlust oder Leistungsunwilligkeit nach sich zieht – und insgesamt zu Leistungsverfall teils in quantitativer, teils in qualitativer Hinsicht beiträgt.

## 2. Entstehungsbedingungen

Leistungsstress als Erleben anhaltenden Überfordertseins im Rahmen der Schule lässt sich teils auf schulische, teils auf außerschulische Entstehungsbedingungen zurückführen.

### a) Schulische Entstehungsbedingungen

- **Zu viele oder zu hohe Leistungsanforderungen**, für deren Erfüllung die individuellen Voraussetzungen fehlen oder ein Übermaß an Zeit benötigt wird, sodass nicht genügend Raum für Freude bei der Arbeit, für Pausen, für hinreichende Entspannung bleibt. Durch Zugrundelegung unangebrachter oder unerreichbar erscheinender Normen kommt es zu einem Gefühl andauernden Getriebenseins.

Dies kann auch der Fall sein, wenn nach Zeiten recht geringer Anforderungen unversehens reguläre Ansprüche gestellt werden.

Auch unzulängliche Arbeitsorganisation und Arbeitstechniken können zum Gefühl des Gestresstseins bei an und für sich regulären Leistungsanforderungen führen.

- **Zu einseitige Leistungsanforderungen** – etwa in kognitiver Hinsicht, sodass Leistungen im praktischen oder sozialen Bereich zu wenig ermöglicht und beachtet werden oder indem eine überwiegende Konzentration auf reproduktive Leistungen und bloße Hortung von Kenntnissen gegenüber produktiven (kreativen und kritischen) Leistungen erfolgt. Oberflächliche Abfragbarkeit und relativ problemlose Benotbarkeit solcher Leistungen können zu derartigen Einsichtigkeiten beitragen.



Einsichtigkeit kann auch darin bestehen, dass Wiederholung, Übung, Festigung zu kurz kommen und stets nur das Neue flüchtig das Feld beherrscht.

Im Hinblick auf die eigenen Bedürfnisse und Interessen und auf die Zukunftsvorstellungen der Schüler werden Leistungseinsichtigkeiten der genannten Art als mehr oder minder sinnlos empfunden.

- **Bedrückende Leistungsbedingungen.** Bestimmte Arten der Leistungsforderung lassen Leistungen zu Überanstrengungen werden: Grundmisstrauen gegenüber Schülern, unzureichende Mitbeteiligung an Planung und Gestaltung des Unterrichts, bei der Wahl von Themen und Methoden, unzureichende Berücksichtigung der Interessen, Motivation, Gängelung bei der Arbeit selbst, durchgängiges Drängen, Treiben, ständiges Kontrollieren, Beanstanden, Korrigieren. Durch derartige Bedingungen, welche das Selbstgefühl des Schülers missachten, entsteht eine belastende Atmosphäre, die zu Leistungseinschränkungen und zu Leistungsunlust zu führen pflegt.

Daneben können räumliche Enge, unzureichende Ausstattung der Arbeitsplätze (Lichtverhältnisse, Sitzgelegenheiten, Arbeitsmaterial usw.) und unzuträgliche Gruppenbildung stressfördernde Leistungsbedingungen darstellen.

Bedrückende Leistungsbedingungen wurzeln oft in **einseitiger, auf Vollständigkeit bedachter Lehrplan- und Lehrbuchorientierung** mancher Lehrer.

Auch **überzogene Kontrolltendenzen** (ständige engschrittige Überprüfungen) stellen bedrückende Leistungsbedingungen dar, die sich im Sog von bestimmten Vorstellungen menschlichen Lernens als Schrittmchen-für-Schrittmchen-Prozeß unversehens zu einem einengenden System von Kontrollen, Prüfungen, Tests wie Klassenarbeiten usw. auszubreiten pflegen.

So wird z. B. oft statt der zu erarbeitenden Sachverhalte die Vorbereitung auf die Klassenarbeit zum zentralen Inhalt des Unterrichts. Auf Kosten der Sachen selbst, neuer Einsichten und Entdeckungen, des Erlebens eigenen Könnens werden hier und da in einzelnen Unterrichtsfächern Lernzielkontrollen und Noten mehr und mehr zum Leistungsziel für Eltern, Lehrer und Schüler. Leistung erhält damit einen völlig neuen, von der ursprünglichen Intention abweichenden, sachfremden Sinn. Abgesehen davon wird die Arbeitsatmosphäre mancherorts durch allzu häufige Überprüfung und durch entspre-

chende Verunstaltung des Lehrerseins zum Kontrolleurberuf fundamental verändert und belastet – weit mehr als es für die stets erforderliche Vergewisserung von Lehrern und Schülern hinsichtlich des Erreichten notwendig ist.

Eine besondere Rolle bei der Stressentstehung spielen **unangebrachte Leistungsmaßstäbe**, wenn sie den Voraussetzungen des Schülers, seinem häuslichen und schulischen Entwicklungsgang und seinen gegenwärtigen Leistungsbedingungen nicht entsprechen. Da in der Regel die Klassenleistung oder die Lehrplananforderungen als Bezugsnorm gesetzt wird, geraten insbesondere Schüler mit erschwerenden Ausgangsbedingungen zwangsläufig unter Dauerstress.

Schließlich wird in Lehrplänen, in den Überprüfungsritualien und in der Unterrichtspraxis selbst **kognitiven Leistungen eine überhöhte Bedeutung** beigemessen. Das liegt teils an dem Zeitaufwand, der für praktische Arbeit und konkrete Umweltauseinandersetzung erforderlich ist, teils an unzureichenden räumlichen u. a. Gegebenheiten, teils an der einfacheren Überprüfbarkeit, d. h. Abfragbarkeit von Wissensbeständen (worauf kognitive Leistungen nicht selten beschränkt bleiben). Gerade wegen der berechtigten besonderen Wertschätzung kognitiver Kompetenzen darf die Bedeutung praktischer, technischer, musischer u. Ä. Aktivitäten für den Aufbau kognitiver Leistungsfähigkeiten nicht unterschätzt werden.

Daneben sind jedoch praktische soziale Leistungen durchaus auch als fachliche Leistungen eigener Art anzusehen – wie z. B. die Hilfe für schwächere Mitschüler in bestimmten Unterrichtsgebieten.

Gefördert wird Einseitigkeit der Leistungsschwerpunkte im kognitiven Bereich durch Konkurrenzverhältnisse innerhalb der Schulen: Referandare und Lehrer werden als gut beurteilt und gelten bei Eltern nicht selten als bessere Lehrer, wenn sie in der genannten Richtung arbeiten, wenn sie im „Stoff“ rascher voranschreiten als ihre Kollegen.

## b) Außerschulische Bedingungen

Die Wurzeln von Leistungsstress bei Schülern sind keineswegs nur in der Schule zu suchen. Zumeist sind es Eltern, die im außerschulischen Bereich Stressbedingungen setzen.

Auch hier werden mitunter **überhöhte Anforderungen** gestellt, überzogene zusätzliche Übungen oder Nachhilfestunden, vielfältiger privater Unterricht o. Ä. verordnet, sodass die Schule nicht nur zum beherrschenden Gesprächsthema der Familie, sondern auch zum totalen Lebens-thema des Kindes wird – auf Kosten von Spiel, Freizeit und Entspannung.

Zugleich finden sich **Einseitigkeiten der Anforderungen**, in denen über dem Anhäufen von abfragbarem Wissen die Bedeutung des lebendigen Erfahrens, praktischen Handelns, Entdeckens, Experimentierens usw. verkannt wird.

Daneben lassen sich mitunter auch **bedrückende Leistungsbedingungen** in der Form von stetiger elterlicher Gängelung, Kontrolle, Korrektur und von Störungen der Arbeit durch Aufträge und andere Abhaltungen feststellen.

Nicht selten tragen Eltern auch zur **Verstärkung schulischer Entscheidungsbedingungen** für Leistungsstress bei: Besorgt um gute Noten zur Sicherung eines Ausbildungs- oder Studienplatzes drängen sie die Schule nicht nur zu vermehrten Leistungsanforderungen überhaupt, zu umfanglicheren Hausaufgaben usw., sondern insbesondere zu einer weitgehenden Konzentration auf kognitive Leistungsangebote und -anforderungen. Dahinter steht zumeist in erster Linie der elterliche Gedanke an die Zukunft und das vermeintliche Glück des Kindes, an die Berufs- und Lebenschancen, die am ehesten durch kognitiv anspruchsvolle Bildungsabschlüsse gesichert erscheinen. Zum Teil lässt aber auch eine Unterschätzung der Bildungs- und Lebenschancen, die die Hauptschule bietet, viele Eltern ihre Kinder massiv zu gymnasiumsreifen Leistungen drängen und Lehrer zu entsprechendem Aktivismus antreiben.

In Elternvertretungen verschiedener Schularten finden sich mitunter Eltern, die in der genannten Richtung Maß, inhaltliche Akzentuierung und Bedingungen schulischer Leistungsanforderungen stark beeinflussen – ohne damit tatsächlich das Glück ihrer Kinder zu fördern.

Dies gilt übrigens in gleicher Weise, wenn Kinder von Eltern – entgegen dem Rat der Lehrer – in Schularten bzw. Klassenstufen gedrängt oder hier mit allen Mitteln zu halten versucht werden, obgleich sie deren Anforderungen nicht zu genügen vermögen.

#### **IV. Leistungsvernachlässigung**

Wenn gegenwärtig in der Schule auch Leistungsstress mit Folgen wie Unkonzentriertheit, Minderleistung, Schulangst oder Strebertum und Konkurrenz-

denken eher verbreitet zu sein scheint, gilt es daneben jedoch auch, hier und da vorhandene Züge deutlicher Leistungsvernachlässigung zu sehen.

Unter Leistungsvernachlässigung ist teils eine einfache, unreflektierte, gewohnheitsgefestigte Unlust, sich anzustrengen, sich einzusetzen, Ziele anzustreben zu verstehen, teils aber Gleichgültigkeit oder bewusste Verweigerung hinsichtlich gezielter Tätigkeit.

## 1. Auswirkungen

Leistungsvernachlässigung kann sich je nach Ausprägung und nach Naturell des Betroffenen sowie nach den Reaktionen des Umfeldes auswirken in

- mehr oder minder großer Gleichgültigkeit,
- Langeweile,
- Interessenmangel,
- Unkonzentriertheit,
- Minderleistungen,
- Leistungsverweigerung,
- Achtlosigkeit im Umgang mit anderen, in Handschrift, Sprache usw.,
- Scheinleistungen,
- Unbefriedigtsein oder
- aus Mangel an positiven Befriedigungserlebnissen –  
in
- Destruktion, Zerstörung von Leistungen anderer.

Insgesamt trägt Leistungsvernachlässigung keineswegs zu erhöhter Befriedigung, zu Genuss des Freiseins von Leistungen oder gar zu differenzierter Selbstverwirklichung bei.

## 2. Entstehungsbedingungen

### a) Schulische Bedingungen

- **Zu geringe Leistungsanforderungen** durch zu frühe und zu weitgehende Abwahlmöglichkeiten bestimmter Fächer (z. B. im naturwissenschaftlichen, technischen, musischen Bereiche) an bestimmten Schularten, auf bestimmten Schulstufen oder durch Vernachlässigung bestimmter Bereiche (z. B. Handschrift, Rechtschreiben, Umgangsformen). Zu geringe Leistungsanforderungen können auch bedingt sein durch Laisser-faire-Haltungen etwa auf Grund von Resignation des Lehrers angesichts bestimmter Widerstände oder Störungen: Gleich-

gültigkeit, mangelnde Kenntnisnahme und Anerkennung von Leistungen, naive Gutgläubigkeit, ängstliche Kritiklosigkeit, dürftige Qualitätsansprüche, Inkonsequenz, Willfährigkeit gegenüber Schülern und Angst, sich selber einzubringen und Konflikte durchstehen zu müssen, oder durch ideologische Abwertung von Erziehung und Leistung an sich.

- **Zu viele, zu hohe, zu einseitige Leistungsanforderungen oder bedrückende Leistungsbedingungen**, die entweder zu Leistungsstress führen, der in Leistungsunlust umschlägt – als resignative oder aktive Verarbeitungsform des Sich-Bedrängtfühlens (vgl. II, 2) – oder die unmittelbare Ausweichreaktionen in der Form von Leistungsvernachlässigung bewirken.
- Teils entsteht Leistungsunlust durch **unzureichende**, zu wenig schülerzentrierte, zu einseitige, ziellose, handlungsferne **Unterrichtsführung**, durch ein Vielerlei an Unterrichtsinhalten, durch häufige Unterrichtsausfälle oder unzureichende Bezugsverhältnisse zwischen Lehrern und Schülern,
- teils aber ist Leistungsvernachlässigung dadurch bedingt, daß **Zukunftschancen fragwürdig** werden: „Was solls?“ fragt der Hauptschüler, der einen Verdrängungswettbewerb mit Realschülern um Lehrstellen befürchtet, fragt der Gymnasiast, der erkennt, dass Studienziele gegenwärtig in manchen Bereichen wenig mit Berufsaussichten zu tun haben; „Was solls?“ fragt schließlich derjenige, der die Welt bereits insgesamt als eine „kaputte“ diagnostiziert hat, die ohnehin dem Verfall preisgegeben sei, und in der etwas zu leisten ohnehin nur vergebliche Mühe wäre.

## b) Außerschulische Bedingungen

Hier und da tragen Eltern in nicht unwesentlicher und unterschiedlicher Weise zu Leistungsvernachlässigung ihrer Kinder bei:

- teils sind sie zu sehr mit sich selbst, mit ihrer Selbstverwirklichung beschäftigt, z. B. mit überzogener Berufstätigkeit, sodass **zu wenig Zeit für Zuwendung und Unterstützung** des Kindes bleibt;
- teils setzen sie durch **emotionale Spannungen** ihr Kind Belastungen aus, die zu Leistungsresignation führen;
- teils entlassen sie es – auf Grund **unterschiedlicher Erziehungstendenzen** – in die Unverbindlichkeit;

- teils tragen sie durch ihre **Laisser-faire-Haltung** oder als negatives Vorbild durch ihre eigene Leistungsvernachlässigung direkt zur Leistungsvernachlässigung ihres Kindes bei;
- teils hindern sie es, aus allgemeiner oder ideologisch getönter **Resignation direkt** an Leistungen oder verleiten es mit zum „Aussteigen“ aus der Gesellschaft.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass Leistungsstress ebenso wie Leistungsvernachlässigung sich negativ auf Quantität und Qualität von Leistungen auswirken und nicht unwesentlich zu dem häufig beklagten Leistungsverfall der Schule beitragen.

## V. Empfehlungen

Angesichts des hohen Stellenwertes der Leistung für die Selbstverwirklichung des einzelnen und für die Gesellschaft ist eine eingehende Auseinandersetzung mit den Leistungsproblemen in der gegenwärtigen Schule dringend.

Wenig hilfreich sind dabei einseitige Leistungsverherrlichung oder einseitige Leistungskepsis und entsprechend einseitige Maßnahmen. Sie führen eher dazu, die eigentlichen Probleme zu verdecken und zu vergrößern. Es bedarf vielmehr sowohl differenzierter Bewusstmachung des Sinnes von Leistung als auch differenzierter Leistungskritik.

Die bloße Überprüfung der Quantität von Leistungsanforderungen führt nicht weiter, wenn nicht zugleich eine Revision der Leistungsinhalte, der Leistungsqualität und der Leistungsbedingungen ins Auge gefasst wird. Reformen dürfen sich nicht auf ein bloßes „Weniger“ oder „Mehr“ an Leistung beschränken, sondern müssen auf eine Art von Leistungen zielen, die eine umfänglichere, dauerhafte Befriedigung des einzelnen und eine höhere Qualität der Zukunft auch des Gemeinwesens sichern. Die Diskussion um Inhalte und Auswahl von Leistungsanforderungen stellt eine ständige Aufgabe jeder Epoche dar.

Die Kommission ist der Auffassung, dass eine Bewältigung der wichtigen Leistungsproblematik unserer Schulen vor allem abhängt von Korrekturen fragwürdiger Leistungsvorstellungen, unangemessener Leistungsbedingungen, problematischer Leistungsmaßstäbe, unzureichender Kooperation der Erzieher und von Korrekturen der Lehrerbildung.

### 1. Korrektur verbreiteter Leistungsvorstellungen

Es gilt, ebenso den quantitativen wie den qualitativen Aspekt von Leistung zu sehen.

#### a) Zum quantitativen Aspekt von Leistung

Bereits ein stetes Übermaß an Leistungsanforderungen vermag zu Leistungsstress zu führen, der nicht selten in Leistungsunlust und

Leistungsminderung umschlägt. Aus diesem Grunde bedarf es einer Überprüfung entsprechender schulischer (und übrigens auch häuslicher) Anforderungen. Die seit Jahren von Einsichtigen geforderte Entlastung der Lehrpläne beginnt, sich in entsprechenden Lehrplanrevisionen niederzuschlagen.

Die Kommission befürwortet nachdrücklich die **Festlegung eines Minimallehrplanes** mit Unterrichtsinhalten, die in etwa zwei Dritteln der jährlichen Schulwochen erarbeitet werden können und damit dem Lehrer die Möglichkeit zu exemplarischer gründlicher, kreativer und kritischer Erarbeitung besonders wichtiger Themen geben, womöglich in Kooperation verschiedener Fächer, etwa im Sinne von Projekten. Dadurch können zugleich Stundenausfälle und andere erschwerende Lerngegebenheiten einzelner Klassen berücksichtigt werden. Insgesamt lässt sich ein Grundhindernis intensiver Bildungsarbeit – Zeitdruck und Oberflächlichkeit – auf diese Weise bannen.

Daneben sollten weitere Inhalte mit dem abgehobenen Stellenwert von Ergänzungsangeboten stehen, aus denen für besonders fortgeschrittene Klassen oder für besondere Unterrichtssituationen ausgewählt werden kann.

Die Auswirkung der geschilderten Maßnahme steht und fällt jedoch mit der **Bereitschaft der Lehrer und Eltern**, die so geschaffenen Freiräume durch vertiefende Arbeit zu nutzen – und nicht durch ehrgeizige Einbeziehung ergänzender Angebote oder durch Orientierung an Schulbüchern, die auf Komplettierung ausgerichtet sind, wieder zu vergeben. Neben Maßnahmen der Lehrerfortbildung könnte eine Umgestaltung der Schulbücher hinsichtlich der genannten Regelung zu einer Abwehr derartiger Tendenzen beitragen (vgl. hierzu Empfehlung 9 der Kommission: „Das Schulbuch – Ärgernis oder Hilfe“). Ferner sollten Eltern über Lehrplankonzept und Leistungsanforderungen zu Beginn eines jeden Schuljahres informiert werden.

## b) **Zum qualitativen Aspekt von Leistung**

Selbst ein quantitativ hohes Maß an Leistungsanforderungen wird akzeptabel, wenn die geforderten Leistungen als lebensnah erlebt und nicht als zu isolierten „Unterrichtsstoffen“ verkommene Konserven vermittelt werden, deren innerer Zusammenhang und deren Bezug zum Leben der Schüler nur selten nachvollziehbar ist. Weitmöglicher **Bezug zur Lebenswirklichkeit**, Einsicht in den Stellenwert von Anforderungen und den Zusammenhang von Wissen und Anwendung sind daher als

wichtige Voraussetzungen für Leistungsanforderungen ernst zu nehmen, die als sinnvoll gelten wollen. Ansonsten können selbst geringe Leistungsanforderungen zu Leistungsunlust führen.

Wichtig ist ferner eine angemessene **Komplexität der Leistungsanforderungen**, so etwa, wenn – z. B. im Zusammenhang mit kognitiven Leistungen – praktisches Tun, Experiment, konkrete Erfahrung, emotionales Erleben, soziales Engagement, kritische und kreative Bedürfnisse und Fähigkeiten hinreichend berücksichtigt werden, sofern der Handlungszusammenhang derartige Komponenten nahelegt oder erfordert.

Versäumnisse in dieser Hinsicht finden sich gelegentlich nicht nur in einem überwiegend theoretisierenden Unterricht, etwa in sprachlich oder naturwissenschaftlich, sondern sogar in technisch akzentuierten Fächern, wenn etwa musische Erziehung zu bloßer Kunstbetrachtung, -theorie oder -kritik verarmt oder Bewegungserziehung vorwiegend als Sportwissenschaft, Hauswirtschaftserziehung als Ökotrophologie angeboten wird.

Bei solcher Akzentuierung wird – abgesehen von ihrer Eigenbedeutung – nicht einmal der Stellenwert der genannten anderweitigen Leistungskomponenten auch für die kognitive Entwicklung hinreichend gesehen.

Die Kommission empfiehlt daher, die **Einzellehrpläne** ausdrücklich daraufhin zu **überprüfen**, ob praktische, emotionale und soziale Komponenten in ihnen auch den Stellenwert haben, der ihnen bezüglich allgemeiner Erziehungsziele sowie hinsichtlich ihrer Bedeutung für die kognitive Entwicklung entspricht und die in dieser Richtung erforderlichen Ergänzungen vorzunehmen sowie bestehende Möglichkeiten auszuschöpfen.

Sofern sich die Bedeutung sozialen Verhaltens (nicht nur sozialen Wissens), praktischen Könnens (nicht nur des Belehrtseins über Arbeit), der Verantwortlichkeit (nicht nur der Kenntnis von Aufgaben) nicht auch

- in Studentafeln,
- in entsprechenden Akzentuierungen der Lehrpläne und
- in der Unterrichtsgestaltung des einzelnen Lehrers

deutlicher niederschlägt, bleiben die verfassungsmäßig und gesetzlich vorgegebenen Menschenbilder bloße Wunschgebilde.



Insgesamt geht es bei der **Korrektur der Leistungsvorstellungen** der Schule nicht um eine Verringerung, sondern um eine Umakzentuierung zugunsten von Leistungsqualitäten kreativer, konstruktiver, kooperativer und kritischer Art, die für den Schüler wie für die Gesellschaft bedeutender sind.

Entscheidend für die Überwindung von Leistungsproblemen – nicht nur in der Schule – ist die **Eröffnung positiver Zukunftsperspektiven und sinnvoller Lebensaufgaben** für die Gesellschaft wie für den Einzelnen.

Schließlich gilt es, auch die **Grenzen des Stellenwertes von Leistung** in der Schule deutlicher zu sehen. Schule hat – wie auch das Elternhaus – nicht nur Leistungsbereitschaft und -fähigkeit zu fördern; sie hat auch zu geben: Werte und Erlebnisse zu vermitteln, Angebote zu machen, Vertrauen zu wecken, Beziehungen zu stiften, Empfänglichkeit zu fördern.

## 2. Korrektur einschränkender Leistungsbedingungen

Neben Quantität und Qualität geforderter Leistungen pflegt die unzureichende Beachtung von Leistungsbedingungen häufig zur Entstehung von Leistungsproblemen zu führen. Hierzu gehören sinnvoller Leistungszusammenhang, weitmögliche Leistungsselbständigkeit, schülergerechte Leistungsdifferenzierung, motivierende Leistungsanforderung und angemessene Leistungsbestätigung, die im folgenden hervorgehoben werden.

### a) Sinnvoller Leistungszusammenhang

Leistungsanforderungen pflegen am ehesten zu motivieren und am wenigsten zu belasten, wenn sie verständlich sind oder sich in den Erfahrungszusammenhang des Geforderten einordnen lassen. Dies gilt auch für Lernleistungen.

Darum darf die Schule nicht ständig fächer- und häppchenweise abstrakte, systematisierte „Stoffe“ verabreichen, sondern muss weitmöglich konkrete Welt, wichtige und interessante Aufgaben, lebendige Handlungszusammenhänge eröffnen: weitmöglich konkrete Sachbegegnung statt medialer Verdünnung, Konfrontation mit Problemen statt mit fertigen Lösungen, komplexe Aufgabenzusammenhänge statt überwiegend isolierter Fächer, praktisch wichtige Aufgaben statt bloßer pädagogischer Rollenspiele, Aufgabenbegeisterung statt routinemäßiger Stoffdurchnahme.

Zur Ermöglichung sinnvollen Erlebens, problembezogenen Denkens sowie sachdienlichen und kooperativen Handelns kommt

- projektorientiertem Unterricht,
  - herstellenden Disziplinen (Werken, Hauswirtschaft, Textiles Gestalten usw.),
  - schulintegrierten handwerklichen Ausbildungsphasen,
  - Praktika,
  - Unterrichtsgängen,
  - Sport,
  - Klassenwanderungen,
  - Schulfahrten,
  - Schullandheimaufenthalten,
  - Schulfesten und
  - ähnlichen Veranstaltungen
- ein besonderer Stellenwert zu.

Dabei geht es neben einer komplexen Förderung und dem Eigenwert der einzelnen unterrichtlichen Bereiche auch stets um deren Funktion für die kognitive Förderung, die sorgfältiger Vor- und Nachbereitung bedarf.

#### **b) Weitmögliche Leistungsselbständigkeit**

Ausschlaggebend für das Maß an Leistungsbereitschaft und -intensität ist die Möglichkeit für den Schüler, sich an Planung und Gestaltung des Unterrichts selber beteiligen zu können, die eigenen Interessen, Phantasien, Überlegungen beansprucht zu sehen, Verantwortung zu übernehmen.

Je stärker die Bedeutung des Selbstwertgefühls gesehen und die Mitwirkungsmöglichkeiten des Schülers geschätzt und in der Schule ernst genommen werden, desto mehr werden sie gesteigert und die Leistungsqualitäten erhöht – und desto weniger sind Leistungsstress und Leistungsunlust zu erwarten. Dies gilt in gleicher Weise für häusliche Leistungsanforderungen.

Nicht zuletzt trägt solches Vorgehen zu einer förderlichen Arbeitsatmosphäre bei, mit welcher die Leistungsqualität steht und fällt.

#### **c) Sach- und schülergerechte Leistungsdifferenzierung**

Ein auf sinnvolle Sachzusammenhänge wie auf weitmögliche Leistungsselbständigkeit abgestelltes Unterrichtsverfahren bedarf der Berücksichtigung der unterschiedlichen Leistungsmöglichkeiten der einzelnen Schüler.

Bei dem heute vielerorts üblichen einseitigen Vorherrschen frontaler Unterrichtsformen kann diesem Anspruch kaum Rechnung getragen werden. Daher ist eine Differenzierung bei einer Reihe von Unterrichtsthemen und in bestimmten Unterrichtsphasen unerlässlich, sollen nicht Leistungsstress und Leistungsunlust durch nivellierende Unterrichtsformen geradezu provoziert werden.

Ebenso wie eine Differenzierung der Leistungsanregungen und -anforderungen sowie der Arbeitsverfahren ist auch eine Differenzierung der Hilfen des Lehrers angesichts der unterschiedlichen Bedarfslagen der Schüler erforderlich.

#### **d) Motivierende Leistungsanforderung**

Qualität und Quantität von Leistungen werden in hohem Maße von der Leistungsbereitschaft bestimmt. Diese entspringt teils spontanen, vorgebahnten Interessenlagen, teils wird sie durch Anregungen von außen geweckt.

Je mehr es gelingt, vorhandene Interessen der Schüler aufzugreifen und zur Ingangbringung und Vertiefung von Lernprozessen zu nutzen, desto weniger bedarf es besonderer Motivationsmaßnahmen. Dies trifft auch für gemeinsam entworfene Ziele zu, mit denen sich die Schüler identifizieren.

Daneben bedarf es hinsichtlich mancher neuer Arbeitsziele zunächst der Anregung, des Motivierens durch den Lehrer. Sein Angetansein, seine Begeisterung für die Sache pflegen hier wesentlich mehr an Leistungswilligkeit zu bewirken, als die Auferlegung von Pensen – womöglich noch unter Androhung strenger Noten.

Wenn Leistungsvollzüge auf Dauer durch von außen bestimmten Druck in Gang gesetzt und gehalten werden, kommt es in der Regel zu Leistungsstress und zu Leistungsunlust – mit entsprechenden Folgen für die Qualität der Leistung. Dies gilt auch, wenn Leistungsvollzüge unter belastenden emotionalen Spannungen, namentlich zwischen Schülern und Lehrern oder Eltern, verlangt werden, etwa in der Form negativer Erwartungshaltungen oder anderer Vorenthaltung von Vertrauen sowie in nicht bereinigten Konfliktsituationen.

Dies heißt nun nicht, dass Schüler nicht mit Anforderungen konfrontiert werden sollten; jedoch gilt es, die Bedeutung der Art zu sehen, wie diese Anforderungen gestellt werden. Leistungsbereitschaft sollte eher geweckt als verlangt werden.

### e) **Angemessene Leistungsbestätigung**

Leistungsbereitschaft wird erhalten und gesteigert durch erlebte Leistungserfolge. Diese zeigen sich am eindrücklichsten durch sichtbare oder verwendbare Ergebnisse, jedoch auch durch soziale Anerkennung seitens der Mitschüler, des Lehrers oder der Eltern.

Schülern zu beweisen, dass sie etwas können (und nicht: dass sie nichts können), ist vom Lehrer und ebenso von Eltern als eine zentrale Erziehungsaufgabe wahrzunehmen.

Hierzu ist es erforderlich, durch entsprechende Unterrichtsgestaltung dafür zu sorgen, dass die Ergebnisse der Leistungsprozesse weitmöglich dem einzelnen sichtbar und erlebbar werden, dass diese Ergebnisse aber auch von anderen zur Kenntnis genommen und gewürdigt werden (und z. B. geleistete Hausaufgaben nicht einfach unbeachtet bleiben).

Derartige leistungsfördernde Bestätigung ist ganz auf die Sache, auf den Inhalt der Leistung abgestellt – im Gegensatz zu bloßen Benotungen, deren Bestätigungswert eher von der sachlichen Leistung ablenkt, die zum bloßen Mittel für andere Zwecke degradiert wird.

Leistungsbestätigung im geschilderten Sinne ist nicht gleichbedeutend mit voreiliger Zufriedenheit und Kritiklosigkeit hinsichtlich jeder erbrachten Leistung. Erst durch sorgfältige Kenntnisnahme und gerechte Bewertung fühlt der Schüler seine Leistung ernst genommen und vermag so, sich selbst als Leistenden ernst zu nehmen und ggf. seine Leistungsbereitschaft zu steigern, sofern die angelegten Maßstäbe seinen Möglichkeiten gerecht werden.

### 3. Korrektur problematischer Leistungsmaßstäbe

Angesichts der Bedeutung für das spätere Leben – sowohl im Berufsweg im privaten Bereich – sind kreative, konstruktive, kritische, soziale und kooperative Leistungen von hoher Bedeutung. Teils geht es dabei um Verbesserungsvorschläge in beruflichen und außerberuflichen Handlungszusammenhängen, um ein Mittragen von Prozessen, um weiterführende Kritik, um die Fähigkeit des Kooperierens mit anderen und des humanen Umgangs mit Menschen, die in dieser oder jener Hinsicht (sozial, bildungsmäßig, kulturell usw.) anderer Herkunft sind.

Da Leistungen dieser Art in der Schule nachdrücklich zu fördern sind, bedürfen Beurteilungsmaßstäbe von Lehrern, die überwiegend auf kognitive Leistungen konzentriert sind, entschiedener Ergänzung.

Zur Gewährleistung der Orientierungs- bzw. Wegweisungsfunktion von Beurteilungen hinsichtlich sozialer, kritischer und ähnlicher Leistungen erweisen sich allerdings Benotungen allein und selbst verbale Zeugnisbemerkungen aus verschiedenen Gründen als ungeeignet.

Die Kommission empfiehlt daher, kreative, konstruktive, kritische, kooperative und soziale Leistungen im Zusammenhang entsprechender Unterrichtssituationen – möglichst im Zusammenwirken mit den anderen Schülern – hervorzuheben und dabei auf richtungweisende Begründungen besonderes Gewicht zu legen.

Zur Gewinnung differenzierter Beurteilungsmaßstäbe und -gesichtspunkte hält die Kommission neben entsprechenden Schwerpunkten in Studium und Ausbildung der Lehrer insbesondere Lehrerfortbildungsveranstaltungen in den einzelnen Schulen mit sorgfältigen Gesprächen über einzelne Schüler für wichtig, um repräsentativ Sichtweisen und Einstellungen abzuklären. Dabei wären neben den Wahrnehmungen der gegenwärtigen und vorherigen Lehrer auch der häusliche Hintergrund der betreffenden Schüler und ggf. noch weitere Aspekte (etwa die Sicht von Ärzten, Schulpsychologen, Sozialarbeitern, Mitschülern usw.) zu berücksichtigen. Auch sollten derartige, um Verständnis individueller Schülersituationen bemühte Gespräche keineswegs nur oder erst dann vorgesehen werden, wenn ausgewachsene Probleme vorliegen.

Grundsätzlich bedürfen bei der Leistungsbeurteilung – entsprechend den einschlägigen Vorschriften – die subjektiven sowie die häuslichen Voraussetzungen und Belastungen des Schülers einer stärkeren Berücksichtigung als der u. U. zufällig hohe oder niedrige Leistungsstand der Klasse. Neben der sozialen bedarf die individuelle Bezugsnorm jedenfalls gebührender Beachtung.

Schließlich sollten den Beurteilungen von Schülern und dem wuchernden System ihrer unablässigen Absicherung durch weitmögliche Einschränkung von Leistungsprüfungen ihre schulbeherrschende Stellung entzogen werden zugunsten sachbezogener Arbeit und intensiver Förderung bei auftretenden Problemen.

Die empfohlene Korrektur problematischer Leistungsmaßstäbe heißt jedoch alles andere, als Leistungsansprüche verringern. Vielmehr geht es um eine weitmögliche Steigerung individueller Leistungen und auf die Individualität des einzelnen Schülers bezogener Ansprüche.

#### 4. Korrekturen unzureichender Kooperation der Erzieher

Schulische Leistungsprobleme lassen sich nicht im Alleingang eines Lehrers oder gar gegen Eltern beheben. Die Bemühungen müssen von

Eltern mitgetragen, unterstützt, weiterentwickelt werden. Darum gilt es, dass sich die Schule nicht von einigen Eltern zu problematischen Leistungsvorstellungen drängen lässt, sondern ihre Überzeugungsaufgabe erkennt und mit Eltern um vernünftige Leistungsvorstellungen und ein entsprechendes Schulkonzept ringt.

Hierfür sind sogenannte Elternsprechtage oder jährliche Klassen-Elternversammlungen, die durch Elternbeiratswahlen eher juristisch als pädagogisch akzentuiert sind, unzureichend.

Es bedarf vielmehr gut vorbereiteter und attraktiv gestalteter Elternabende, Hausbesuche bei besonderen Problemlagen und Schulsprechstunden für Einzel- und Gruppengespräche über die Leistungsvorstellungen sowie über Entstehungsfaktoren, Folgen, Hintergründe und Umstellungsnotwendigkeiten bezüglich schulischer wie häuslicher Leistungsüberforderung oder -unterforderung.

Besondere Bedeutung kommt der (oft vernachlässigten) Mitteilung besonderer Leistungen eines Schülers an seine Eltern zu – statt einer Beschränkung auf Unterschriftersuchen bei mangelhaften Arbeiten, der „Einbestellung“ der Eltern erst bei Leistungsabfällen oder der Übermittlung „blauer Briefe“.

Andererseits bedarf es ausführlicher Gespräche, wenn es gilt, Eltern zu überzeugen, dass ihr Kind den Ansprüchen einer bestimmten Schulart, -stufe oder Kursform nicht zu genügen vermag und bestimmte Leistungsprobleme und deren Folgen absehbar sind.

In jedem Falle sind gemeinsame Überlegungen anzubahnen, statt Gegnerschaften aufzubauen, ein Miteinander in wechselseitiger Anregung und Rückfrage zu fördern, statt Rechtspositionen zu markieren.

Hinsichtlich der Bedeutung der angesprochenen Aufgaben sollte nach Auffassung der Kommission die Kooperation mit den Eltern wesentlich umfänglicher in Berufsverständnis und Pflichtenbereich des Lehrers einbezogen werden.

## 5. Korrekturen der Lehrerbildung

Für Lehrerstudium einschließlich Lehrerbildung, Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung sollte eine Umakzentuierung angebahnt werden von einer zu einseitig fachwissenschaftlich orientierten zu einer stärker erziehungswissenschaftlich orientierten Konzeption. Eine entsprechende Veränderung der Studien- und Prüfungsordnungen unter Berücksichtigung der Leistungsproblematik und der angesprochenen Gesichtspunkte wird daher empfohlen.