

Linke, Jürgen

Der Ruf nach Leistung

Die Deutsche Schule 91 (1999) 2, S. 210-217



Quellenangabe/ Reference:

Linke, Jürgen: Der Ruf nach Leistung - In: Die Deutsche Schule 91 (1999) 2, S. 210-217 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-309267 - DOI: 10.25656/01:30926

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-309267>

<https://doi.org/10.25656/01:30926>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

91. Jahrgang 1999 / Heft 2

Offensive Pädagogik:

134

Jochen Schweitzer

Keine Angst vor PISA!

Perspektiven einer neuen Bildungsoffensive

Als Antwort auf die mäßigen Leistungen, die bei TIMSS für deutsche SchülerInnen ermittelt wurden, haben die Kultusminister beschlossen, sich an der internationalen Leistungsstudie PISA zu beteiligen. Was sich dahinter verbirgt und welche Chancen für die Entwicklung des Bildungswesens damit verbunden sind, wird von einem Insider erläutert.

Hermann Lange

144

Qualitätssicherung in Schulen

In Zeiten des knappen Geldes müssen die verfügbaren Mittel effektiv(er) verwendet werden. Die größere Autonomie der Schulen soll dazu beitragen. Erforderlich ist aber zugleich, daß die Kriterien der "guten Schule" geklärt werden und daß Verfahren zur Sicherung bzw. Prüfung dieser Maßstäbe entwickelt und angewendet werden. Dies ist nicht ohne Risiken. Die Projekte TIMSS, LAU und PISA werden in ihren Absätzen beschrieben.

Volker Hagemeyer

160

Was wurde bei TIMSS erhoben?

Über die empirische Basis einer aufregenden Studie

Wer sich die bei TIMSS verwendeten Items – soweit sie verfügbar sind – ansieht, wird etliche problematische Aspekte finden: Aufgaben sind mißverständlich, die 'richtigen' Antworten unklar, Übersetzungen sind nicht angemessen, nicht alle Aufgaben passen zu dem in Deutschland üblichen Unterricht. Es ist deshalb unzulässig, aus den Daten auf Lernfortschritte oder Unterschiede zwischen Schulformen zu schließen. Die erforderliche Diskussion wird erst möglich sein, wenn die Testaufgaben und die Messverfahren öffentlich zugänglich sind.

Zum Umgang mit den Ergebnissen von TIMSS

Selbst wenn TIMSS in Details zu kritisieren ist, sollte die produktive Herausforderung genutzt werden, die mit einem genaueren Blick auf Leistung und Lernzuwächse möglich wird.

Bildung und Leistung gehören zusammen!

Auf den durch TIMSS ausgelösten „Schock“ sollten die Reformer nicht mit Abwehrreaktionen antworten. In einer offenen Gesellschaft sind nun einmal emanzipatorische und sozialelektive Momente eng miteinander verbunden. Wichtig ist jetzt mehr denn je empirischer Forschung, die vor allem die Qualität des Unterrichts in den Blick nimmt.

TIMSS – kulturell interpretiert

Die öffentliche Diskussion über TIMSS basiert auf einer Auswertung, die auf einfache Ländervergleiche verengt ist: Es werden höchstens mikrodidaktische Analysen (Videostudien) vorgenommen. Vergleicht man die teilnehmenden Länder auch nach der Ausprägung kultureller Dimensionen, dann werden Unterschiede deutlich, die zu der Folgerung führen, daß jede Nation in der Bildungspolitik ihren eigenen Weg finden muß.

TIMSS-Differenzen

Die Leistungen in den Naturwissenschaften und der Mathematik in Deutschland und der Schweiz

Dass den SchülerInnen in Deutschland und der Schweiz bei TIMSS unterschiedliche Leistungen bescheinigt werden, kann verständlich werden, wenn man sich die Test-Aufgaben genauer ansieht. Die für Deutschland ermittelten Defizite liegen besonders im Bereich der schwierigeren Aufgaben des „Anwendens und Problemlösens“. Sie werden mit Leistungsdruck und -kontrolle kaum zu beheben sein.

Der Ruf nach Leistung

Der Ruf nach „mehr Leistung“ in der Schule ist unüberhörbar. Bedeutet für Schulen die Wiederentdeckung des Leistungsprinzips den Verzicht auf das Lernziel Bildung? Was heißt Leistung? Welche Ansprüche sind an einen verantwortbaren Begriff schulischer Leistung zu stellen?

Schulen im Vergleich

Probleme des Ranking und Chancen eines Monitoring

Wenn man die „Leistungen“ von Schulen „fair“ miteinander vergleichen will, müssen die jeweiligen Lernausgangslagen und die sozialen Lernbedingungen berücksichtigt werden. Wie kann man die Lernwirksamkeit von Schulen dokumentieren und vergleichend beurteilen? Und welche Ergebnisse sind dabei zu erwarten? – In Verfahren des „Schulmonitoring“ kommen die Lernentwicklungsverläufe einzelner Schulen in den Blick. So kann Evaluation eine pädagogische Funktion haben.

Lernzeit und Konzentration**Grundschulkinder in offenen Lernsituationen**

Die Diskussion über offene Lernsituationen kann sich bisher kaum auf empirische Untersuchungen beziehen, in denen die Auswirkungen erkennbar werden. Wie nutzen Kinder mit unterschiedlichen Konzentrationsleistungen die Lernzeit, die ihnen in offenen Lernsituationen zur Verfügung steht? Die Ergebnisse der Studie verdeutlichen, wie wichtig eine differenzierte Sicht auf das Lernverhalten von Kindern in offenen Lernsituationen ist.

Gerhard H. Duismann, Wolf Martin, Rolf Oberliesen und Joseph Pangalos: 246

Lernszenarien

Eine Leitidee für die Gestaltung von Lernprozessen am Beispiel der Technischen Bildung

Technische Bildung erhält in der technisierten Welt eine immer größere Bedeutung. In dieser Studie wird versucht, durch die Zentrierung auf Schlüsselprobleme unterschiedliche Handlungsniveaus zu identifizieren und dadurch allen Lernenden die drängenden Problemen der technisierten Welt zugänglich zu machen. Ein Beispiel aus der Lehrerbildung macht die beispielhaft deutlich.

Neuerscheinungen:

- Kurt Hahn: Reform mit Augenmaß. (HGH)
- Ulrike Mietzner: Enteignung der Subjekte – Lehrer und Schulen in der DDR. (HGH)
- Carl-Heinz Evers: Zwischen-Fälle. (D.W.)
- Helmut Fend: Qualität im Bildungswesen. (HGH)
- Andreas Hinz u.a.: Die Integrative Grundschule im sozialen Brennpunkt. Und: Die Entwicklung der Kinder in der Integrativen Grundschule. (Deppe-Wolfinger)
- Sigrid Blömeke (Hg.): Reform der Lehrerbildung? (Bracht)
- Anton Haas: Unterrichtsplanung im Alltag. (Lißmann)
- Annette Pöler-Klassen: Soziales Lernen. (Wrobel)
- Felix Mattmüller und Josef Fragner: Integration als Projekt der Gleichwertigkeit. (Schnurer)
- Dagmar Schulz: Zum Leistungsprinzip in der DDR. (JöS)
- Ursula Carle und Astrid Kaiser (Hg.): Rechte der Kinder. (JöS)
- Guido und Michael Grandt: Waldorf Connection. (JöS)

Hinweis: Inhaltsverzeichnisse früherer Hefte und eine Liste der rezensierten Publikationen sind im Internet über <http://www.gew.de> zu finden.

„Die Deutsche Schule“ (Schools in Germany)

Content of Volume 91, 1999, No. 2

Pedagogy on the offensive:

Jochen Schweitzer

Don't worry about PISA!

Perspectives on a new educational offensive

As an answer to the mediocre results established by TIMMS in regard to German students, the ministers of education have resolved to participate in the international study of educational achievement PISA. What does this imply for the further development of the educational system?

Hermann Lange

Quality assessment at schools

It is necessary to clarify the criteria for quality assessment, to develop and apply instruments and procedures of evaluation. That is not without risks. The projects TIMMS, LAU and PISA are described.

Volker Hagemester

What has been measured by TIMMS?

On the empirical basis of an entangling study

A closer look at the items used in TIMMS – as far as they are available – reveals several problematical aspects. It is therefore inadmissible to conclude from these data to the amount of learning progress or differences between school forms. The necessary debate will become possible only if the public has access to test assignments and the research procedures.

Thomas Bethge

On dealing with the results of TIMMS

Even if some of the details of TIMMS are to be criticized, there is a productive challenge consisting in taking a closer look at achievement and learning progress.

Hajo Sygusch

'Bildung' and Achievement belong together

The shock released by TIMMS should not lead reformers to answer with defensive reactions. It is a fact of open societies that emancipatory and social-selective moments are closely intertwined. Empirical research is now more important than ever, especially focussed on the quality of instruction.

Matthias v. Saldern

A Cultural-oriented Interpretation of TIMMS

The public debate on TIMMS is based on an evaluation narrowed down to simple comparisons of countries: At the most microdidactical analyses (videostudies) are carried out. However, if the participating countries are also compared in regard to cultural dimensions, differences will become visible that lead to the conclusion that every nation has to find its own way in educational politics.

Erich Ramseier

TIMMS Differences

Educational Achievement in the Natural Sciences and Mathematics in Switzerland and Germany

The differences in educational achievement of students in Switzerland and in Germany become understandable if a closer look is taken at the tests. The deficits ascertained for Germany are located in the area of difficult assignments of "application and problem-solving". These deficits will not be rectified by exerting pressure and control.

Jürgen Linke

The call for achievement

The call for "better performance" in schools can't be overheard. Does the rediscovery of the achievement-principle in schools imply the renunciation of Bildung as a learning goal? What does achievement (attainment, performance) mean? What kind of claims are laid to a responsible concept of educational achievement?

Karl-Heinz Arnold

Comparison of Schools

Problems of Ranking and Chances of Monitoring

How can the effectivity of schools be documented and comparatively evaluated? What kind of results are to be expected? – In Procedures of school monitoring the courses of learning development of individual schools become evident. In this way, evaluation can have a pedagogical function.

Frank Lipowsky

Learning time and capabilities to concentrate

Primary school pupils in open education

There is a lack of relevant empirical studies dealing with pupils' behaviour in open education. How do pupils with different capabilities to concentrate use the learning time in open learning arrangements? The results show the importance of differentiation when it comes to analysing and understanding pupils' behaviour..

Gerhard H. Duismann, Wolf Martin, Rolf Oberliesen and Joseph Pangalos

Learning-sceneries

A leading idea for the shaping of learning processes

Technical education gains in importance in a technical world. This study attempts to identify different levels of action by focusing on key problems. This focus, illustrated by an example of teacher education, is meant to provide access to urgent problems of the technical world for all learners.

Der Ruf nach Leistung

1. Leistung hat Konjunktur

„Was heißt und zu welchem Ende beschäftigen wir uns mit dem Begriff der Leistung?“ Die Beantwortung der Frage fällt leichter als die Beantwortung der Schiller'schen Originalfrage von 1789.¹ Wir nennen zwei Gründe: 1. Die Bewertung von Schülerleistungen – in der Regel in der Form der Benotung – ist eine unabdingbare Aufgabe für jede LehrerIn; kein Weg führt für sie an dieser schwierigen und verantwortungsvollen Aufgabe vorbei. 2. Der Begriff der Leistung hat wieder *Konjunktur*. Unter dem Aspekt verschärfter Verteilungskämpfe spielt „Leistung“ – was immer das sein mag – eine zunehmend bedeutende Rolle. „Leistungsbereitschaft“, „Leistungsorientierung“, „leistungsbezogener Lohn“ sind Wörter, die uns alltäglich in den Medien begegnen. Selbst Schulen müssen es sich neuerdings gefallen lassen, dass sie nach betriebswirtschaftlichen Gesichtspunkten auf Effizienz untersucht werden.²

Ist da noch Platz für so einen angestaubten Begriff wie *Bildung*? Wir sind daran gewöhnt: Wenn schon Bildung, dann spezifiziert: Berufliche Bildung, technische Bildung, informationstechnologische Grundbildung, damit kann man leben. Besser noch schmecken uns die Wörter Qualifikation, Schlüsselqualifikation. Aber Bildung, nur so? Da muss schon mit trotzigem Gestus gefordert werden „Bildung bleibt wichtiger als Leistung!“ (Schlömerkemper 1998). Dieser Trotz gefällt mir. Es ist – wieder einmal – hohe Zeit, darüber nachzudenken, wie Leistungsanspruch und Bildung in der Schule pädagogisch verantwortbar zusammengehen können. Diese Diskussion ist zwar nicht neu, aber angesichts der starken Betonung, die der Leistungsbegriff in der politischen und bildungspolitischen Auseinandersetzung der Gegenwart findet, von sehr aktueller Bedeutung.

Der Begriff „Leistung“ hat unverkennbar Konjunktur. Wir begegnen ihm allenthalben in den *Medien*; Politiker benutzen ihn gern und häufig. Er vermittelt etwas von einer Aufbruchsstimmung nach einer Phase der Lethargie. „Leistung lohnt sich wieder“, so tönt es uns in einprägsamer Simplizität

1 „Was heißt und zu welchem Ende studieren wir Universalgeschichte. Eine akademische Antrittsrede“. Schiller hielt diese Rede 1789, als er seine Professur in Jena antrat.

2 Die Unternehmensberatungsfirma Kienbaum hat im Auftrag des Bremischen Senats eine „Organisationsuntersuchung zur Effizienz des Lehrereinsatzes“ erstellt. Der Abschlussbericht wurde im März 1998 der Bildungs-Senatorin übergeben. Reaktion der Senatorin: „Die Klassen müssen voller werden.“ (Weser-Kurier vom 4. März 98)

entgegen. Leistungsorientierung in der Gesellschaft als Signal für Kurswechsel nach einer langen Fahrt in die falsche Richtung? Ein Schlüsselbegriff scheint gefunden zu sein, der in die Zukunft weist. Aber: War denn alles nur Schlendrian und soziale Fehlentwicklung, was vor der Wiederentdeckung des Leistungsprinzips in der BRD ablief?! Beginnt die Leistungsgesellschaft erst jetzt?

2. Der Ruf nach Leistung

„Volles Risiko, volle Fahrt, voller Erfolg“ – Dieser Titel könnte über den Botschaften vieler neoliberaler Politiker und Wirtschaftsführer stehen, die allenthalben in den Medien verbreitet werden. Er ist Ausdruck eines spezifischen Verständnisses von Leistung, in dem *Risiko und Erfolg* eine zentrale Rolle einnehmen und von dem sich die Bewertung beruflicher Positionen ableiten. Unternehmerische Initiative ist sehr gefragt. Dies ist eine primäre Aufgabe, die hohen Status verleiht. Qualifizierte Personen ohne bezahlte Arbeit gibt es genug; sie bilden einen immer größer werdenden Bodensatz unserer Gesellschaft. Was fehlt, ist bezahlte Arbeit. Und diese kann – so die allenthalben zu vernehmende Botschaft – nur unter Wettbewerbsbedingungen geschaffen werden. Arbeitsplätze sind nur existent, wenn sie sich in einer Wettbewerbssituation „rechnen“.

Die allenthalben feststellbare Leistungsorientierung macht nicht Halt vor den Schulstuben. Auch von den SchülerInnen verlangt man mehr Anstrengung. Leistung als Produkt eines Anstrengung kostenden Lernweges ist angesagt. Die Zeiten, als Lernen noch Spaß machen sollte, scheinen vorbei. Das Signal zum Aufbruch kam vom *Bundespräsidenten* persönlich.

In seiner Rede vor dem Bildungsforum im Schauspielhaus am Gendarmenmarkt in Berlin entwickelte er sieben Thesen, von denen die dritte am meisten Aufsehen und Kritik hervorrief: „Es gibt keine Bildung ohne *Anstrengung*. Wer die Noten aus den Schulen verbannt, schafft Kuschelecken, aber keine Bildungseinrichtungen, die auf das nächste Jahrtausend vorbereiten“. In diesem Zitat ist die Richtung, in die das Bildungsschiff fahren soll, unmissverständlich vorgegeben. Lernen bedeutet Anstrengung. Voraussetzung dafür sind Noten, die die erbrachte Leistung herausfordern und zugleich in vermarktbarer Weise kategorisieren.

Die Herzog'sche Botschaft hat eine *heftige Reaktion* hervorgerufen (vgl. Rutz 1997). Sie ist nicht nur auf Kritik gestoßen. Im Gegenteil! Es gibt offensichtlich viele Kräfte, denen die Worte des Präsidenten ins Konzept passen. In der ZEIT wird der Präsident der Max-Planck-Gesellschaft mit dem Vorwurf zitiert, unser Schulsystem sei bemüht, „den letzten Fußkranken noch über die eigens niedergestellten Hürden von Bildungsabschlüssen zu verhelfen.“ (ZEIT vom 12.12.97). Es versteht sich von selbst, dass ein solches sieches Bildungssystem reformiert gehört. Es verwundert nicht, dass sich im selben Artikel – ein Bericht über die BIJU-Untersuchung³ – der fol-

3 BIJU = Bildungsverläufe und Psychosoziale Entwicklung im Jugendalter. Genüsslich stellt der Artikel heraus, dass Gesamtschulen schlecht abschneiden. Der Artikel beginnt mit einem Satz, der an Platttheit nicht mehr zu überbieten ist: „Die Gesamtschule ist so schlecht wie ihr Ruf.“

gende Satz findet: „Wo Lernkultur zerbricht, leidet auch die Leistung.“ Wir fragen: Zerbricht die Lernkultur an deutschen Schulen? Und ist dies gerade an Gesamtschulen der Fall? Hat es bisher eine Lernkultur gegeben? Ist die Lernkultur in der Lernschule alter Prägung, die wir überwunden wähten, verwirklicht gewesen? Haben wir etwa Lernkultur zerstört, weil wir die Schule besser d. h. menschlicher machen wollten?

Der Ruf nach mehr Leistung in der Schule findet im besonderen Maße in den *Gymnasien* Gehör. Die Leistungen der deutschen Schulen in den Tims-Studien sind für verschiedene Standesvertretungen der Gymnasiallehrer Anlass für Forderungen der folgenden Art: „Wir brauchen in den Schulen wieder eine Kultur der Anstrengung und gleichzeitig eine Kultur eines gesunden und sozialen Wettbewerbs“ (WK vom 26.02.98). Man sieht, die Leitbegriffe „Anstrengung“ und „Wettbewerb“, die der Bundespräsident verkündet hat, sind nicht ohne Resonanz geblieben. Dies gilt unverkennbar auch für die Vereinigung der niedersächsischen Gymnasialdirektoren, deren Vorsitzender anlässlich der Jahreshauptversammlung folgende Pressemitteilung herausgibt: „In den Schulen hat sich eine Pädagogik des Lustgewinns breitgemacht. Der Spaß für Schüler ist fast zum Kriterium Nummer eins geworden. Statt dessen müssen wir wieder mehr Leistung in den Vordergrund stellen“ (WK vom 11.03.1998).

3. Was heißt Leistung?

Ich denke, nach diesen „Rufen“ haben wir Grund, uns eingehender mit dem Begriff *Leistung* zu befassen. Mit dem Wort *Leistung* geht es uns wie mit vielen anderen Wörtern auch, die uns aus dem täglichen Umgang geläufig sind: wir glauben ihre Bedeutung zu kennen, aber schon oberflächliches Nachdenken zeigt, wie schwer sie begrifflich zu packen sind; im Augenblick des Zupackens entgleiten sie.

3.1 *Leistung als vorzeigbares Produkt*

In einem Punkt kann man sich relativ schnell einig werden. Leistung beinhaltet immer etwas *Vorzeigbares*, im weitesten Sinne ein Produkt. Beispielsweise das Gesellenstück eines Handwerkers, das man in die Hand nehmen und auf Güte der Verarbeitung prüfen kann. Oder eine Tätigkeit, die quantifizierbar und insofern größenmäßig mit ähnlichen oder gleichen Tätigkeiten verglichen werden kann. In welcher Form *Leistung* auch auftritt, sie muss objektivierbar und von Dritten wahrnehmbar sein.

3.2 *Leistungsgesellschaft*

Unser Verständnis von Leistung ist nicht trennbar vom Begriff der *Leistungsgesellschaft*. Unter Leistungsgesellschaft wollen wir eine Gesellschaftsform verstehen, die auf dem *Leistungsprinzip* basiert. Dieses Prinzip ist ohne Zweifel eine sehr wichtige Voraussetzung gesellschaftlicher Entwicklung. Diesem Motor der Entwicklung wohnt gleichermaßen ein emanzipatorisches wie dynamisches Moment inne. Es war der Hebel, mit dem sich das erstarkende Bürgertum von feudalherrschaftlicher Bevormundung und Kontrolle zu befreien begann, und es war gleichermaßen die

Grundlage für die Entwicklung industrieller Produktionsweisen, die ihrerseits die Voraussetzung für einen enormen wirtschaftlichen Aufschwung bildete. Insofern stellt das Leistungsprinzip eine Kampfansage an die Privilegien des Geburtsadels dar; bekanntlich ist es nicht bei einer Drohgebärde geblieben: bürgerlicher Gewerbefleiß und maschinengestützte Produktion haben schließlich gegenüber dem Geburtsadel obsiegt.

Beim Übergang in die Industriegesellschaft kommt das *kompetitive Moment* als das wesentliche Kennzeichen gesellschaftlicher Praxis zum Tragen. Es bewirkte ohne Zweifel eine gewaltige Entwicklung der Produktivkräfte. Aber: Es scheint so, dass es sich durch die Geschichte hindurch permanent entwickelt hat zur *Generalphilosophie* der deutschen Gegenwartsgesellschaft und vieler anderer Gesellschaften, auch des ehemaligen Ostens. Querdenker, die alternative Gesellschaftsformen propagieren, haben da keinen Platz mehr, Schwache und Alte schon gar nicht. Jung, kräftig und dynamisch muss man sein, jederzeit bereit, die – wie auch immer geartete – „Konkurrenz“ aus dem Wege zu räumen. „Feindliche Übernahme“ nennt sich das; „Preiskriege“ entbrennen, und das Ganze mitten im Frieden.

In der vorindustriellen Gesellschaft war der Einzelne eingebunden in Lebensbedingungen, die durch das *Geburtsprinzip* weitgehend festgelegt waren. Die Lebensbahn eines Knechtes oder einer Magd im bäuerlichen Bereich bzw. eines Angehörigen des städtischen Proletariats bot kaum Auswege aus der Armut. Die Möglichkeit sozialen Aufstiegs war außerordentlich gering, wenngleich nie völlig ausgeschlossen. Schon im alten Rom konnten Sklaven zu Besitzbürgern aufsteigen. Aber wer schon schaffte diese Ochsentour? Ein Weg führte durch die Arena der Gladiatoren. Wer das Risiko, vom Gegner in Stücke gehauen zu werden, auf sich nahm, hatte die Chance, freizukommen; viele waren es nicht, die dieses Ziel erreichten. – Das Motiv sozialen Aufstiegs wird zu einem zentralen Merkmal der industriellen Gesellschaft, von gleicher Bedeutung wie das Moment der Konkurrenz, mit dem es eng verbunden ist: das Bestehen im Konkurrenzdruck und die Übernahme von *Misserfolgsrisiko* sind der Preis für das Hochklettern auf der sozialen Leiter. Auch dieses Moment scheint sich durch die Jahrhunderte hindurch kräftig entwickelt zu haben, bis auf den heutigen Tag. Der Wunsch nach sozialem Aufstieg ist lebendiger denn je. Die Angst vor dem sozialen Abstieg ist eine noch stärkere Triebfeder: sie treibt die Menschen an, ihren Status unter allen Umständen zu halten, koste es, was es wolle.

3.3 Merkmale von Leistung

(1.) Leistung ist stets *zielorientiert*. Die Ziele ergeben sich aus bestimmten Kontexten. Es gilt wirtschaftliche, wissenschaftliche, politische, sportliche u. v. a. Ziele zu erreichen. Im wirtschaftlichen Bereich (Produktion, Handel, Dienstleistung) gelten fast immer zeitliche Vorgaben. Eine Leistung gilt als nicht oder nur partiell erbracht, wenn das gesetzte Zeitlimit überschritten wird. Dies gilt insbesondere bei Prüfungen und Tests. Hier ist ein deutlicher Bezug zum physikalischen Begriff der Leistung, der sich definiert als erbrachte Arbeit pro Zeiteinheit.

(2.) Leistung hat etwas zu tun mit *Erfolg und Scheitern*. Es ist ein Ankommen am Ziel, aber nur dann, wenn auch die Möglichkeit eines Verirrens oder eines Wegabbruches bestanden hat. Einem Risiko trotzen, die Gefahr des Scheitern meistern, Sieger sein über Widrigkeiten, das verbinden wir mit dem Begriff leisten. Leistung scheint quantifizierbar zu sein in der Anzahl und der Dimension der Möglichkeiten des Scheiterns. Je mehr „Drachen“ wir auf unserem Wege zum Erfolg besiegt haben, um so größer ist die erbrachte Leistung. In diesem Sinne gelten – beispielsweise – Studienleistungen als hoch, wenn sie das Ablegen vieler Zwischen- und Vorprüfungen einschließen. Das Humboldt'sche Ideal akademischer Selbstbestimmung ist dann sehr schnell vergessen. Eliteuniversitäten legen Wert darauf, als schwer zu gelten; das gilt insbesondere für US-amerikanische Hochschulen, auch für die Hochschulen Frankreichs, aber auch für die der Bundesrepublik Deutschland.

(3.) Für den schulischen Bereich gilt das oben Gesagte sinngemäß. Diejenigen Gymnasien gelten als leistungsbezogen, die *selektiv* wirken d. h. bei denen mehr SchülerInnen als an anderen Schulen den Weg zum Abitur nicht schaffen. Ist das Risiko des Scheiterns groß – so wird gefolgert –, dann handelt es sich um eine Schule, die „Leistung“ verlangt. Diese – wie sollte es anders sein – kann nur von „Begabten“ erbracht werden. Die „Begabten“ aber sind die Säule der Leistungsgesellschaft und damit die Voraussetzung für wirtschaftlichen Erfolg und Prosperität.

(4.) In diesem Zusammenhang muss selbstredend auch die ärgerliche Auseinandersetzung um die *Gesamtschule* erwähnt werden. Die Gesamtschule hat von Anfang an viele Gegner gehabt; viele, die diese Schulform zunächst begrüßten, haben sich zu wütenden Gegnern entwickelt; wenige haben in der Phase der größten Gefährdung in den frühen achtziger Jahren zu ihr gestanden; viele halten Gesamtschulen noch heute für Lernorte, an denen die Gütekriterien leistungsorientierter Bildung bewusst und in gesellschaftsgefährdender Weise in Frage gestellt werden. Warum? Weil Gesamtschulen Leistungsorientierung nicht gleichsetzen mit Selektivität. Dies scheint in unserer Gesellschaft noch immer ein verwerflicher Ansatz zu sein.

(5.) Leistung hat etwas mit *Anstrengung* zu tun. Ein Erfolg, der uns in den Schoß fällt, wird nicht als Leistung betrachtet. Ein Lottogewinn etwa, oder eine Erbschaft. Dies sind Geschenke des Schicksals, nicht mehr. Eine Leistung als greifbares Produkt setzt Leistung als einen mit Mühen verbundenen Prozess voraus. Wo aber bleibt die objektive Struktur der Leistung? Ist es nicht gleichgültig, wie ein Produkt entstanden ist? Hat es keinen Wert für sich selbst? Ist es immer an die Person gebunden, die es geschaffen hat? Ist ein Kunstwerk geringer im Wert, wenn es dem Schöpfer leicht von der Hand gegangen ist? Wird es geadelt durch die Qual des Entstehens? Die Spannung, die dem Begriff innewohnt, ist offensichtlich nicht auflösbar. Geniestreiche wird es immer geben. Man darf aber davon ausgehen, dass erfolgreiches Tun auf Dauer immer einen bestimmten Aufwand an Fleiß, Engagement, Anstrengung voraussetzt.

(6.) Moderne Leistungsgesellschaften sind geprägt von *Mobilität*. Das gilt insbesondere für den sozialen Status, den jemand einnimmt; er gilt nicht als festgeschrieben. Bewegung auf der Leiter der sozialen Anerkennung und

Zuweisung von Ressourcen (Gehälter, Honorare, Gewinne aus selbständiger Tätigkeit u. a.) machen einen wesentlichen Teil der gesellschaftlichen Dynamik aus. Der Wunsch sozialen Aufstiegs, sei es innerhalb einer Generation⁴ oder über mehrere Generationen, ist allgegenwärtig und außerordentlich wirksam. Nur wenige können sich diesem Motiv entziehen. Leistung ist hier das Zauberwort, das den Weg nach oben öffnet; der erbrachten Leistung wird somit statuszuweisende Funktion zugeschrieben. Die Leistung gilt als Legitimation für die Größe des Kuchenstücks, das aus dem Gesamt der gesellschaftlichen Ressourcen herausgeschnitten wird. Wer viel leistet – so der Anspruch –, bekommt viel. Dieser Anspruch ist unschwer als eine gesellschaftliche Fiktion erkennbar. Dies wird um so deutlicher, wenn wir das Prinzip umkehren: Wer viel hat, hat viel geleistet. Oder: wer nichts hat, hat auch nichts geleistet. Eine fatale Ableitung, die irgendwann bei der Feststellung endet, dass Armut selbstverschuldet ist. Oder gar bei dem zynischen Verständnis des „suum cuique“ durch die Nationalsozialisten, die diesen Spruch als „Jedem das Seine“ am Tor eines ihrer mörderischen Lager anbrachten.

(7.) Leistung hat etwas zu tun mit *Durchsetzung in Konkurrenzsituationen*. Dass Konkurrenz leistungssteigernd wirkt, gilt heute als Gemeinplatz; er soll an dieser Stelle in seinem Wahrheitsgehalt nicht bestritten werden. Warum auch? Erfahrungen in Konkurrenzsituationen hat jeder gemacht und weiß, dass sie durchaus aktivierende Elemente enthalten können. Das Problem beginnt dort, wo das allgemeine Handlungsziel nicht mehr in der Lösung von Aufgaben und Problemen besteht, sondern primär im Übertrumpfen einer wie auch immer gearteten „Konkurrenz“. Es fällt schwer, Leistung unabhängig von wirtschaftlichen Zusammenhängen zu sehen; wirtschaftliche Leistungen bedeuten immer auch Markterfolg, der die Überwindung von Konkurrenz voraussetzt. Das muss wohl so sein. Aber: Die unkritische Übernahme dieses Prinzips in andere Bereiche unseres Lebens ist sehr problematisch. Es besteht dann die Gefahr, dass Leistung ausschließlich zu einer formalen Trennvariablen wird, die beliebig inhaltlich gefüllt werden kann, um Rangplätze zu vergeben. Das kann nicht Sinn schulischer Arbeit sein.

4. Versuch, den Begriff der schulischen Leistung zu bestimmen

4.1 Norm und Emanzipation

Leistung ist *normgebunden und emanzipatorisch*. Schule kann gar nicht außerhalb normativer Ansprüche existieren. Insofern lässt sich Leistung als „Effekt“ schulischer Wirksamkeit nur beschreiben, indem auf Maßstäbe Bezug genommen wird. Welcher Art sind aber diese Maßstäbe, damit sie für uns legitim und mit professionellem Lehrerhandeln vereinbar sind?

„Der Sinngehalt schulischer Leistungen bzw. Leistungsanforderungen kann nur gesichert werden, wenn jedem Leistungsanspruch pädagogische

⁴ Der Lehrerberuf galt lange Zeit als Aufstiegsberuf. In der Regel vollzog sich der Aufstieg mindestens über drei Generationen: Großvater aus dem bäuerlich-handwerklichen Bereich, Sohn Schulmeister, Enkel „Oberlehrer“ (Akademiker).

Kriterien zugrunde liegen, die sich ausschließlich aus der Verantwortung für die Erziehung und Bildung jeder einzelnen Schülerin und jedes einzelnen Schülers ableiten und dabei als Grundprinzipien deren Personalität und Individualität berücksichtigen“ (Jürgens 1992, S. 22).

Leistungsanforderungen bedürfen also der ausführlichen *Begründung*. Hier ist die LehrerIn in der Pflicht, die Anforderungen, die sie stellt, einsichtig und akzeptierbar zu machen. Es muss den Lernenden klar werden, dass Leistung ein Stück Selbstverwirklichung darstellt. Sie müssen erkennen, dass Erbringung einer Leistung auch tiefe Befriedigung bedeuten kann. Und sie müssen erkennen – das ist eines der wichtigsten Ziele –, dass eine erbrachte Leistung Mut zum Anpacken neuer Aufgaben macht. Mut zum Lernen machen, ist die vornehmste Aufgabe, die unsere Schule überhaupt hat. Zu oft noch verfehlt sie dieses Ziel und produziert Individuen, die statt Mut zum Neuen Kleinmut und die Fähigkeit zum Durchlavieren entwickelt haben; statt Anspruch auf selbstgestaltetes Leben erlernen sie allzu früh den Umgang mit Leistungsanforderungen, die nur in der Schule und sonst nirgends von Bedeutung sind. Dennoch: dem Begriff der Leistung wohnt durchaus ein emanzipatorisches Moment inne. Wenn die Schülerin und der Schüler sich in „ihrer“ Leistung wiedererkennen und sie zugleich als Teil ihrer Identität zu betrachten lernen, haben sie sich ein Stück weit aus der führenden Hand des Pädagogen befreit. Wenn es der Schule gelingt, junge Menschen mit der Überzeugung zu entlassen: Ich *kann* etwas leisten, und ich *will* etwas leisten“, hat sie erzieherische Arbeit vollbracht.

4.2 Fordern, Fördern, Anstrengung

Leistung ist das Ergebnis von Anforderung *und* fördernder Begleitung. *Leistungsanforderungen* zu stellen, widerspricht nicht dem Bildungsziel der Schule. Im Gegenteil: dies entspricht den objektiven Interessen der Schülerinnen und Schüler. Es widerspricht auch nicht deren Interessen, wenn das Erreichen einer Leistung mit Anstrengung verbunden ist. Das Problem besteht darin, die Anforderung so zu bemessen, dass das Ziel auch den Möglichkeiten der Schülerin und des Schülers entspricht. Die Gewichtung von Fordern und Fördern wird unterschiedlich sein müssen von Person zu Person; die Begriffe schließen sich auch gar nicht gegenseitig aus. Förderung kann in gleicher Weise das Stellen von Zusatzanforderungen bedeuten wie das Gewähren besonderer Hilfen für diejenigen, die sich mit dem Erreichen des Ziels schwertun. Ich widerspreche allen Forderungen nach einer „Kultur der Anstrengung“, wenn es nur um die Anstrengung als einen Wert für sich selbst geht. Es hat noch keinem geschadet, wenn er eine Leistung auch einmal ohne – stresshafte – Anstrengung erreicht hat. Solche glückhaften Erfahrungen sind sehr bedeutsam für den Aufbau einer tragfähigen Leistungsbereitschaft. Insofern ist auch die Forderung nach Abkehr vom Prinzip eines lustbetonten Lernens völlig unverständlich. Im Gegenteil: es ist sehr notwendig, Schülerinnen und Schülern klar zu machen, dass Lern-Arbeit mit dem Ziel konkreter Leistungen Freude machen kann. Nur so kann dem fatalen Auseinanderbrechen des Lebens in einen fremdbestimmten Bereich der (Erwerbs)arbeit und einem selbstbestimmten Bereich der Freizeit und des Konsums entgegengewirkt werden.

5. Fazit und Schlussbemerkung

Es scheint so zu sein, dass der allgemeine Begriff der Leistung, der sich aus unserer gesellschaftlichen Praxis ergibt, untrennbar mit den Phänomenen *Wettbewerb*, *Konkurrenz*, *sozialer Status* verknüpft ist. Diese Verknüpfung kann in den pädagogischen und schulischen Begriff der Leistung nicht kritiklos übernommen werden. Dies aber ist die Tendenz, die den unüberhörbaren Rufen nach mehr Leistung innewohnt.

Es geht um Wettbewerb und Konkurrenz, um nichts anderes. Schule als Einübung in die *Wettbewerbsgesellschaft*? Als Ort, wo viele scheitern und wenige das Ziel erreichen? Ist das das Ergebnis von zwanzig und mehr Jahren engagierter Reformpolitik?

Dennoch: Der Ruf nach Leistung kann durchaus eine Chance für die Schule bedeuten. Denn: nicht immer haben die Reformen der vergangenen zwanzig Jahre dem legitimen Leistungsanspruch der Schule entsprochen; manche Kritik, selbst aus dem stockkonservativen Lager, war nicht unberechtigt. Ein Leistungsbegriff, der die Dimensionen *Emanzipation*, *Fördern*, *Prozesshaftigkeit*, *soziales Lernen* umschließt, ist durchaus geeignet zum Leitbegriff der zukünftigen Schule als eines „Hauses des Lernens“ (Bildungskommission NRW 1995) zu werden. Was sich aber in vielen Pressestimmen artikuliert und was durchaus symptomatisch für die letzte Phase der Ära Kohl ist, ist nicht legitime Korrektur bestimmter Reforminhalte, sondern schlichtweg Ausdruck eines unerträglichen roll-back. Das kann nicht hingenommen werden. Dagegen muss man sich zur Wehr setzen, wenn man als praktizierender Pädagoge und Erziehungswissenschaftler nicht unglaubwürdig werden will.

Literatur

- Bildungskommission NRW 1995: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift Kommission. Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand.
- Bolte, Karl-Martin 1979: Leistung und Leistungsprinzip. Zur Konzeption, Wirklichkeit und Möglichkeit eines gesellschaftlichen Gestaltungsprinzips. Ein Beitrag zur Sozialkunde der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Leske und Budrich
- Jürgens, Eiko 1992: Leistung und Beurteilung in der Schule. Eine Einführung in Leistungs- und Bewertungsfragen aus pädagogischer Sicht. Sankt Augustin: Academia
- Linke, Jürgen: Das waren noch Zeiten. In: Bremer Lehrerzeitung, 5, 1998, S.18f
- Rutz, Michael (Hg.) 1997: Aufbruch in der Bildungspolitik. Roman Herzogs Rede und 25 Antworten. München: Goldmann
- Schlömerkemper, Jörg 1998: Bildung bleibt wichtiger als Leistung! TIMSS darf die Bildungsreform nicht in Frage stellen. In: Die Deutsche Schule, 90, 1998, 3, S. 262-265

Jürgen Linke, geb. 1943, Dr. phil., Lehrer an verschiedenen Schulen in Berlin-West und Bremen, Assistent an der ehemaligen PH Bremen, Didaktischer und Jahrgangsleiter an einer Gesamtschule in Bremen, seit 1993 akademischer Rat im Fachbereich 12 (Erziehungs und Gesellschaftswissenschaften) der Universität Bremen
Anschrift: Rethfeldsfleet 4, 28357 Bremen