

FACHBEREICH SOZIALE ARBEIT, BILDUNG UND ERZIEHUNG

# Zu Aspekten des Leistungsbegriffs und Funktionen der Leistungsbeurteilung in der Schule

---

Mit Exkurs: Leistungsängste

**Bachelorarbeit**

vorgelegt von

Bianca Raehse

Studiengang Soziale Arbeit  
Hochschule Neubrandenburg

Erstprüfer: Prof. Dr. phil. Joachim Burmeister

Zweitprüferin: Prof. Dr. Vera Sparschuh

urn:nbn:de:gbv:519-thesis2012-0424-6

## Inhaltsverzeichnis

Einleitung .....	1
1. Leistung.....	3
1.1    Geschichte des Leistungsbegriffs in der Pädagogik und der Zeugnisse.....	3
1.2    Die Leistungsgesellschaft.....	5
1.3    Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung.....	7
1.3.1    Begriffsbestimmung von Leistungsmessung .....	7
1.3.2    Wissenschaftliche Kriterien der Messung.....	8
1.3.2.1    Objektivität .....	9
1.3.2.2    Reliabilität (Zuverlässigkeit).....	9
1.3.2.3    Validität (Gültigkeit) .....	10
1.3.3    Begriffsbestimmung von Leistungsbeurteilung .....	10
1.3.4    Bezugsnormen für die Leistungsbeurteilung .....	11
1.4    Der pädagogische Leistungsbegriff.....	13
2. Funktionen .....	16
2.1    Standpunkte zu den Funktionen .....	16
2.2    Gesellschaftliche und Pädagogische Funktionen .....	22
2.3    Ausgewählte „alte“ und „neue“ Funktionen genauer betrachtet .....	25
2.3.1    Selektionsfunktion .....	26
2.3.2    Selbstständigkeit .....	29
2.3.3    Prozessorientierung.....	30
2.3.4    Demokratisierung.....	31
3. Leistungsängste .....	32
3.1    Definition Leistungsangst, -ängstlichkeit.....	32
3.2    Abgrenzung verschiedener Begrifflichkeiten.....	35
3.3    Ursachen und Bedingungen für Leistungsängstlichkeit.....	38
3.4    Lösungsmöglichkeiten.....	40
4. Zusammenfassung.....	44
5. Literaturverzeichnis.....	47
Eidesstattliche Erklärung zur Bachelorarbeit.....	52

## Einleitung

Eine Mehrheit der Menschen verbringen einen großen Teil ihrer Kindheit, Jugend und auch im jungen Erwachsenenleben in verschiedenen Bildungsinstitutionen.

Das Klima in diesen Einrichtungen mit ihren Bewertungssystemen prägt maßgeblich auch die Persönlichkeit eines jeden Menschen mit, sie sind Teil der Sozialisation.

In meiner eigenen biografischen Erfahrung erinnere ich mich sehr deutlich daran, dass ich trotz sehr guter bis guter Noten einen großen Druck in der Schulzeit empfunden habe.

Erst in meiner Ausbildung zur Erzieherin am Seminar für Kirchlichen Dienst in Greifswald habe ich erfahren, dass Lernprozesse und –inhalte im Vordergrund stehen können und wie weitere Faktoren eine Verminderung des Leistungsdruckes und eine Konzentration auf Lerninhalte verursacht haben. Auch inhaltlich konnte ich mich schon mit Ansätzen von reformpädagogischen Konzepten, Lerntheorien und Bedingungen der Bildung auseinandersetzen.

Auch im Hochschulstudium merkte ich, wie z.B. die eigenständige Themenwahl einer Prüfungsleistung die Motivation steigerte und eine Vertiefung der Inhalte bewirkte.

Gleichzeitig habe ich im Rahmen meines Praktikums in der Erziehungsberatung die Last des Leistungsdruckes und der Lernstörungen von Hilfesuchenden bemerkt.

Alle diese Erlebnisse führten mich zu dem Wunsch, die theoretischen Hintergründe und den Diskurs von Leistungsbewertung näher beleuchten zu wollen.

Die Vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Fragestellung: Welche Funktionen hat Leistungsbewertung im System Schule für die Gesellschaft, die Schule und den Bewerteten?

Dazu ergibt sich die Unterfrage: Wie und warum wandeln sich die Funktionen von Leistungsbewertung?

Folgende Hypothesen sind dazu aufgestellt:

-Für Bewerter und Gesellschaft dient die klassische Leistungsbewertung der Selektion und der Überprüfung des Leistungsoutputs.

-Die Funktionen der Leistungsbewertung ändern sich aufgrund pädagogischer Zielstellungen, nicht aus einem gesellschaftlichen Antrieb heraus.

-Für den Bewerteten ist die klassische Leistungsbewertung eine Wertorientierung im Sinne der Kategorien "gut" und "schlecht" nicht nur in schulischer Leistung, sondern als ganze Person.

-Daran angeknüpft ergibt sich die Hypothese, dass eine druckvolle (und manchmal missbräuchliche) klassische Leistungsbewertung Leistungsängste und Leistungsstörungen verursacht.

Im ersten Kapitel der vorliegenden Arbeit findet eine Annäherung an den Leistungsbegriff statt, indem sowohl die etymologischen Wurzeln des Wortes Leistung, als auch die geschichtliche Entwicklung von Leistungsbewertung dargestellt wird. Weiterhin werden Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung definiert und mit ihren Gütekriterien vorgestellt. Abschließend in diesem Kapitel wird der pädagogische Leistungsbegriff ausgeführt.

Im zweiten Kapitel erfolgt die Darstellung unterschiedlicher Standpunkte zu den Funktionen der Schule mit ihrer Leistungsbeurteilung allgemein und insbesondere der Selektionsfunktion. Anschließend werden die ausgewählten neuen Funktionen bzw. Prinzipien Selbstständigkeit, Prozessorientierung und Demokratisierung vorgestellt.

Im dritten Kapitel beschäftigt sich die Arbeit mit dem Thema Leistungsängste. Der Begriff wird definiert und ein Versuch unternommen, ihn zu anderen Begriffen wie Schulstress oder Schulphobie abzugrenzen.

Es werden Ursachen und Bedingungen dargestellt und eine ausgewählte Form der, auf die Erziehungsberatung übertragbare Lösungsmöglichkeit dargestellt, inklusive der Lösungsmöglichkeiten im pädagogischen Umfeld.

# 1. Leistung

## 1.1 Geschichte des Leistungsbegriffs in der Pädagogik und der Zeugnisse

Der Leistungsbegriff selbst hat erst ab dem frühen 20.Jhd. in der Pädagogik eine Rolle gespielt. Ziegenspeck bezieht sich auf Furck, der ermittelte, dass erst 1930 das Stichwort >Leistung< in pädagogische Handbücher und Enzyklopädien aufgenommen wurde. Selbst im Jahr 1932 fehlte der Leistungsbegriff noch im Großen Brockhaus.<sup>1</sup>

Huber merkt dabei an, dass die Sache selbst, also die Erbringung von Leistung, im Sinne von Erwerb von Fähigkeiten und Kenntnissen, die anschließend unter Beweis gestellt werden, schon immer der Sinn von Schule und Unterricht war.<sup>2</sup>

Um den Begriff >Leistung< und dessen inhaltliche Füllung in seiner Vielschichtigkeit besser erfassen zu können, ist es hilfreich, sich zunächst mit den sprachlichen Wurzeln des Wortes auseinander zu setzen. Ziegenspeck beruft sich dabei auf unterschiedliche Wurzeln. Zum einen hat Wasserzieher die gotische Form >laistjan< (folgen, nachfolgen, eine Spur verfolgen) ermittelt, die von der indogermanischen Wurzel >lis< (gehen) beeinflusst wird. In den romanischen Sprachen leitet sich das Wort z.B. im Italienischen >prestazione< (Leistung) von dem lateinischen Verb >praestare< (vorstehen, später auch: sich auszeichnen) mit der Wurzel >sta< (stehen, Stand, Stelle...) ab.

Schon hier wird ein Schwerpunkt des Diskurses um Leistung und später dann Leistungsbeurteilung deutlich:

Im gotischen Ursprung kommt eine prozesshafte Note zum Tragen, während hingegen in den romanischen Wurzeln eine statische Bedeutung von Leistung deutlich wird.

>Leisten< hat im Althochdeutschen die Bedeutung >etwas befolgen< und >tun, was als Schuldigkeit vorgeschrieben ist< und im Mittelhochdeutschen >eine Pflicht tun>, >ein Versprechen erfüllen< und >ein Gebot ausführen<.

Diese Bedeutungen kommen dem heutigen Sprachgebrauch sehr nahe, in dem >Leistung< eine statische, ergebnisorientierte, mit Anstrengung verknüpfte Note enthält.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Vgl. Ziegenspeck 1999, S.29

<sup>2</sup> Vgl. Huber 2002, S.12

<sup>3</sup> Vgl. Ziegenspeck 1999, S.29-31

Wie oben erwähnt war Leistungserbringung schon immer Sinn der Schule. Aber erst Mitte des 16. Jahrhunderts entwickelten sich die ersten Zeugnisse. Diese waren damals noch keine Leistungsnachweise mit Zensuren, sondern ein >Benefizienzeugnis<, welches Auskunft über die charakterlichen Eigenschaften und Leistungen des Schülers, als Eignung für ein Stipendium, Freiplätze und Freitische gab.<sup>4</sup> Dies war lediglich für Kinder mittelloser Eltern nötig, denn Kinder wohlhabender Eltern besuchten das Gymnasium und wechselten dann auf die Universität, die man ohne förmliches Examen abschließen konnte, um ein Amt zu übernehmen.<sup>5</sup>

„Das >Benefizienzeugnis< drückt also eine fürsorgliche Empfehlung aus, sagt etwas über bisher gezeigten Fleiß und über die allgemeine Führung. Es wendet sich in meist positiven, in lateinische Sprache gekleidete Formulierungen an unbestimmte Dritte.“<sup>6</sup>

Aus der Vergrößerung der Bildungsmöglichkeiten und ihrer Inanspruchnahme durch mehr Menschen, entwickelte sich das >Reifezeugnis<.<sup>7</sup>

Ende des 18. und Anfang des 19. Jahrhunderts hatte auch dieses zunächst noch keine Berechtigungsfunktion und war dem Benefizienzeugnis sehr nah. Erst ab Mitte des 19. Jahrhunderts, mit Einführung der Schulpflicht, wurde das Reifezeugnis ein Entlassungszeugnis und ein Zugangszeugnis zum Studium, später dann auch Zeugnis der mittleren Reife als Berechtigung zum einjährigen Militärdienst und damit als Zugang zur Offizierslaufbahn. Dadurch erhielt das Reifezeugnis seinen Berechtigungscharakter, wie wir ihn heute noch kennen.<sup>8</sup>

Diese Art von Berechtigungsfunktion machte es nötig, dass das vorher private Schreiben nun eine rechtliche Gültigkeit erhalten musste, also zu einem amtlichen Schreiben wurde, welches versiegelt und von dem Zeugnisabschriften zur Vermeidung von Fälschung hinterlegt wurde.<sup>9</sup>

Als sich 1787 eine Diskussion im preußischen Oberschulkollegium im Rahmen der Einführung einer Prüfung der allgemeinen Bildung für die Zulassung zur Universität entwickelte, hatte manche kritische Stimme Argumente, die in ähnlicher Form heute noch angebracht werden, z.B. dass Bildung nicht prüfbar sei und Prüfungen die Gefahr mit sich

---

<sup>4</sup> Vgl. Ziegenspeck 1999, S.66 und Sacher 1994, S.11

<sup>5</sup> Vgl. Sacher 1994, S.11

<sup>6</sup> Ziegenspeck 1999, S.66

<sup>7</sup> Vgl. Ziegenspeck 1999, S.68

<sup>8</sup> Vgl. Sacher 1994, S.11 und Huber 2002, S.14

<sup>9</sup> Vgl. Ziegenspeck 1999, S.68 und Huber 2002, S.15

bringen, echte Bildungsarbeit zugunsten von mechanischem Einpauken von Prüfungswissen zu verhindern.<sup>10</sup>

Gleichsam gilt zu diesem Zeitpunkt die Entwicklung des Leistungsprinzips als fortschrittliche Errungenschaft gegenüber dem bis dahin geltenden Ständerecht. Ziegenspeck und Huber berufen sich auf Klafki, der diese Entwicklung als ein Kampf der bürgerlichen Gesellschaft gegen tradierte Vorrechte, adelige Privilegien (Stand und Besitz) und Willkür in der Begünstigung durch Obrigkeiten, wie z.B. durch Lehrer oder Lehrerinnen beschreibt.<sup>11</sup>

Allerdings schreibt Huber weiter: „Aber von dieser Schnittstelle aus hat sich das Leistungsprüfungsprinzip furchterregend ins ganze System hinein ausgebreitet: von Abschlussprüfungen auf vorherige, von der Allgemeinen zur Berufsbildung und von den höchsten bis hinunter zu den ersten Schulklassen. Ob und inwieweit das nötig ist, ist in der Tat diskussionswürdig.“<sup>12</sup>

## 1.2 Die Leistungsgesellschaft

Dasselbe Prinzip, welches als Errungenschaft galt, prägt nun die Gesellschaft und wurde im geschichtlichen Verlauf zu einem Instrument der Kontrolle.

Sacher beschreibt, dass das Bürgertum, welches sich durch das Leistungsprinzip eine neue gesellschaftliche Stellung erringen konnte, dieses nun benutzt, um sich gegen die Unterschicht abzugrenzen und den sozialen Aufstieg zu kontrollieren: „Das ursprünglich emanzipatorische Leistungsprinzip wurde zum Repressionsinstrument.“<sup>13</sup>

Ziegenspeck gibt mit Lipset und Bendix wieder, dass die heutigen Industrienationen Leistungsgesellschaften sind, weil durch Leistungsnachweise Aufstiege in einer sozialen Statushierarchie möglich sind. Allerdings bedingen fehlende Leistungsnachweise auch einen sozialen Abstieg.<sup>14</sup>

Gleichzeitig bezieht sich Ziegenspeck auch auf Klafki, der drei Kriterien aufstellt, die eine Leistungsgesellschaft erfüllen müsste:

---

<sup>10</sup> Vgl. Ziegenspeck 1999, S.68f

<sup>11</sup> Vgl. ebenda, S.42 und Huber 2002, S.14

<sup>12</sup> Huber 2002, S.15

<sup>13</sup> Sacher 1994, S.3

<sup>14</sup> Vgl. Ziegenspeck 1999, S.43

- Das Einkommen, die berufliche und die soziale Position müssten von der individuellen Leistung des Einzelnen abhängen.
- Es müsste von der Mehrheit der Mitglieder unserer Gesellschaft anerkannte, wohlbegründete, gerechtfertigte und eindeutige Maßstäbe geben, an denen die Leistung gemessen werden kann. „Die Rede von der Leistungsgesellschaft schließt also die Vorstellung ein, daß die Verteilung von Einkommen, Besitz, sozialen Positionen, wirtschaftlich-politischen Einflußmöglichkeiten in unserer Gesellschaft im wesentlichen `leistungs-gerecht` erfolge.“<sup>15</sup>
- Es müsste eine soziale Gleichheit geben, d.h. jeder in der Gesellschaft müsste die gleiche Chance haben, die Leistung zu erbringen, die nötig wäre, um eine angestrebte soziale Position einnehmen zu können, zu der er befähigt und gewillt ist.<sup>16</sup>

Genau diese Kriterien hält Sacher für nichtvorhanden und trägt stattdessen folgende Prinzipien zusammen, nach denen die Positionen vergeben werden:

- Es bestehen immer noch Vorrechte der Geburt. Er beruft sich dabei auf eine Untersuchung von 1973, in der festgestellt wurde, dass immer noch die Hälfte aller schichtspezifischen Vorteile und Handicaps an die Nachfolgeneration weitergegeben werden.
- Positionen werden oft nach Alter oder Dauer der Zugehörigkeit im Betrieb vergeben. (Anciennitäts-Prinzip)
- Häufig muss man für den Berufs- und Lernerfolg zu einer bestimmten Weltanschauungsgruppe oder Partei gehören. (Ideologie-Prinzip)
- Das Bekanntheits- und Beliebtheitsprinzip beschreibt, dass Positionen an mit der Führungsposition bekannte oder allgemein beliebte Personen vergeben werden.
- Und durch unser soziales Netzwerk werden bestimmte Tätigkeiten an wenig Leistungsfähige Menschen (Behinderte, Arbeitslose, Alte) vergeben. (Sozialprinzip)

Da das Leistungsprinzip also nur eines von weiteren Prinzipien ist, sollte man eher von einer >leistungsorientierten Gesellschaft< sprechen.<sup>17</sup>

---

<sup>15</sup> Ziegenspeck 1999, S.43

<sup>16</sup> Vgl. ebenda

<sup>17</sup> Vgl. Sacher 1994, S.4



Auch wenn Ziegenspeck den Bundesverband der Deutschen Industrie anführt, der Leistung als entwicklungssicherndes Element für die gegenwärtige und politische Stellung der BRD ansieht<sup>18</sup>, so warnt Sacher davor, Schülern eine falsche Tatsache vorzuspielen, dass es ausschließlich auf Leistung ankommen würde, da es aufgrund der Pluralität von Verteilungsprinzipien erhebliche Verzerrung im Bereich der Bildungs- und Lebenschancen gibt.<sup>19</sup>

### 1.3 Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung

Die Begrifflichkeiten Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung müssen zunächst einmal getrennt voneinander betrachtet werden, und ihre Inhalte mit den jeweiligen Gütekriterien und Bezugsnormen besser darstellen zu können. Im Verlaufe dieser Darstellung wird deutlich, dass die Begriffe in der Praxis nicht scharf voneinander getrennt werden. Die Begriffe Leistungsbeurteilung und Leistungsbewertung werden in dieser Arbeit synonym verwendet.

#### 1.3.1 Begriffsbestimmung von Leistungsmessung

Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung sind zwei wesentliche Bestandteile der pädagogischen Diagnostik. Bei der pädagogischen Diagnostik handelt es sich um einen Prozess, bei dem Verhaltensstichproben eines Schülers gemacht werden, aus denen dann geschlossen werden können soll, wie sein Könnens- und Wissenstand ist. Der diagnostische Aspekt dabei ist festzustellen, was der Schüler schon kann und was er noch nicht kann.<sup>20</sup>

Mietzel bezieht sich bei der Definition von Messung auf Stevens, „danach ist Messung die Zuordnung von Zahlen zu Objekten oder Ereignissen nach bestimmten Regeln...“.<sup>21</sup>

Dabei ist nicht das Objekt selbst Gegenstand der Messung, sondern ein Merkmal. Dieses Merkmal wird Zahlen zugeordnet, die in Beziehung zueinander und zur Wirklichkeit

---

<sup>18</sup> Vgl. Ziegenspeck 1999, S.44f

<sup>19</sup> Vgl. Sacher 1994, S.4f

<sup>20</sup> Vgl. Mietzel 2007, S420

<sup>21</sup> Ebenda

stehen, d.h. wenn die Temperatur einen Unterschied in der Zahl anzeigt, sollte sie auch tatsächlich höher oder niedriger sein als die vorherige angegebene Zahl.

Dabei muss die Zuordnung der Zahlen bestimmten Regeln unterliegen, die explizit gemacht werden müssen.<sup>22</sup>

Im schulischen Bereich werden also Noten den Leistungen zugeordnet, also einer Objekteigenschaft (Leistung) werden Zahlenwerte (Noten) zugewiesen.<sup>23</sup>

Der Messvorgang selbst bzw. die Ergebnisse der Messung stellen noch keine Bewertung dar.<sup>24</sup>

Jürgens bezieht sich auf Kött und Ott, die feststellen, dass Leistungsmessung die Überprüfung und Kontrolle von durchgenommenen Stoffen und festgelegten Lernzielen ist.<sup>25</sup>

Das ist auch daran abzulesen, dass „Begriffe wie Lernzielkontrolle, Leistungskontrolle, Lernerfolgskontrolle, Leistungsfeststellung“<sup>26</sup> synonym verwendet werden.

In der Schulpraxis werden aber auch die Begriffe Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung synonym verwendet, obwohl die Leistungsbeurteilung ein nachgeordneter Vorgang darstellt. Die Bewertung ist ein interpretativer Vorgang, dessen Ergebnis nicht schon im Vorhinein feststehen darf. Wie in späteren Kapiteln zu den Funktionen noch beschrieben wird, soll die Leistungsmessung von Vorgängen der Leistungsbeurteilung unterscheiden werden.<sup>27</sup>

### 1.3.2 Wissenschaftliche Kriterien der Messung

Messungen in der empirischen Sozialforschung, zu der auch die benotete Schulleistungsmessung gehört, unterliegen bestimmten Kriterien,<sup>28</sup> die im Folgenden kurz dargestellt werden. Besonders diese Maßstäbe, die von der einen Seite als Argument für die Notengebung als Mittel gegen Willkür genutzt werden, werden von Vertretern der „neuen Funktionen“ kritisiert, wie im weiteren Verlauf der Arbeit noch deutlicher wird.

---

<sup>22</sup> Vgl. Mietzel 2007, S.420

<sup>23</sup> Vgl. Sacher 1994, S.129

<sup>24</sup> Vgl. Mietzel 2007, S.420

<sup>25</sup> Vgl. Jürgens 1992, S.38

<sup>26</sup> Ebenda

<sup>27</sup> Vgl. Jürgens 1992, S.38-39

<sup>28</sup> Vgl. Ziegenspeck 1999, S.133

### 1.3.2.1 Objektivität

Mietzel definiert Objektivität folgendermaßen: „Die Höhe der Objektivität ergibt sich aus dem Grad der Übereinstimmung mehrerer unabhängiger [...] Beobachter eines Ereignisses...“<sup>29</sup>, d.h. dass die Messung unabhängig von der messenden Person und den Umständen zustande kommen soll.<sup>30</sup>

Allein die Komplexität des Messvorganges und die Tatsache, dass der Lehrer: die zu messende Größe erstellt, sagt, was gemessen werden soll, das Messinstrument selbst anfertigt, die Verantwortung für die Durchführung hat, die Ergebnisse selbst abliest und mit der abschließenden Zensur bewertet<sup>31</sup>, lässt die Wahrscheinlichkeit der Objektivität sinken.

Mietzel zählt zahlreiche Untersuchungen auf, in denen Lehrer für den gleichen Aufsatz unterschiedliche Noten vergeben, weil sie sich sowohl in den Ansprüchen, als auch in den Kriterien der Benotung unterscheiden. Ähnlich große Abweichungen gab es auch bei Geometrie- und Rechtschreibaufgaben.<sup>32</sup>

### 1.3.2.2 Reliabilität (Zuverlässigkeit)

Reliabilität bezeichnet den Grad der Genauigkeit und Sicherheit eines Tests.<sup>33</sup>

Die Messgenauigkeit ist umso höher, je weniger seine Faktoren vom Zufall beeinflusst werden.

Ein Test wäre vollkommen zuverlässig, wenn bei wiederholter Durchführung desselben Tests, bei Anwendung von parallelen Testverfahren oder bei Halbierung des Tests ohne die Veränderung der Leistungsfähigkeit des Probanden, die (annähernd) gleichen Ergebnisse gemessen würden.<sup>34</sup>

Aber auch zu diesem Punkt benennt Mietzel Untersuchungen die aufzeigen, dass Lehrer dazu tendieren, „eine Arbeit bei wiederholter Durchsicht ungleich zu bewerten.“<sup>35</sup>

Sacher konstatiert: „Mehr noch als bei Messungen im allgemeinen ist demnach bei den Messungen von Schulleistungen davon auszugehen, daß sie immer einen >wahren< und

---

<sup>29</sup> Mietzel 2007, S.448

<sup>30</sup> Vgl. Sacher 1994, S.29

<sup>31</sup> Vgl. Sacher 1994, S.47

<sup>32</sup> Vgl. Mietzel 2007, S.447-448

<sup>33</sup> Vgl. Sacher 1994, S.30

<sup>34</sup> Vgl. Mietzel 2007, S.452

<sup>35</sup> Ebenda, S.451

einen >verfälschten< Anteil enthält, d.h. daß solche Messungen immer mit Meßfehlern behaftet sind.“<sup>36</sup>

### 1.3.2.3 Validität (Gültigkeit)

Die Validität wird durch den Grad der Genauigkeit definiert, wie genau das gemessen wird, was gemessen werden soll.<sup>37</sup>

Im schulischen Bereich würde das heißen, dass auch tatsächlich die Leistung eines Schülers gemessen wird. Dazu gibt es noch genauere Ausführungen in den Kapiteln Pädagogischer Leistungsbegriff (2.4) und Funktionen (3).

An dieser Stelle sei vor allem auf den Zusammenhang von Reliabilität und Validität hingewiesen. Ein hochreliabler Test muss nicht auch eine hohe Validität (Gültigkeit) haben. So kann man mit sehr genauen Mitteln den Schädelumfang eines Menschen bestimmen (=hohe Reliabilität), aber diese Ergebnisse lassen keine Aussage über die Intelligenz dieses Menschen zu (niedrige Validität bei Intelligenzmessung, also Inhalt).<sup>38</sup>

Ziegenspeck fügt mit Ingekamp noch folgende weitere Gütekriterien hinzu: Normierung, Vergleichbarkeit, Ökonomie und Nützlichkeit.

Eine Bewertung der Situation hinsichtlich der Messung in der Pädagogik zitiert er nach Langenfeldt, der anführt, dass die Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität höchstens mit naturwissenschaftlichen Instrumenten erreicht werden, aber nicht oder nur annäherungsweise in der pädagogischen Messung.<sup>39</sup>

### 1.3.3 Begriffsbestimmung von Leistungsbeurteilung

Nach der Leistungsmessung erfolgt die Leistungsbewertung/ Leistungsbeurteilung, die „einen sekundären [...], einen nachgeordneten Vorgang darstellt, dem die Phase der Informationsgewinnung vorausgegangen sein muss.“<sup>40</sup>

Die Bewertung einer Lernleistung macht das Vorhandensein eines Maßstabs nötig<sup>41</sup> bzw. muss in den Bezug zu einer Norm gesetzt werden.<sup>42</sup>

---

<sup>36</sup> Sacher 1994, S.30

<sup>37</sup> Vgl. Sacher 1994, S.30 und Mietzel 2007, S.453

<sup>38</sup> Vgl. Mietzel 2007, S.453

<sup>39</sup> Vgl. Ziegenspeck 1999, S.135

<sup>40</sup> Jürgens 1992, S.39

<sup>41</sup> Vgl. Jürgens 1992, S.39

Nach der obigen Definition der Leistungsmessung, ist die Notengebung ein Teil der Leistungsmessung (nämlich Zuordnung einer Zahl zu einem Objekt = Leistung), Sacher aber konstatiert: „Benoten ist lediglich formal ein Messen, inhaltlich aber ein Bewerten.“<sup>43</sup> Denn die wertenden Handlungsanteile sind in der Bewertungspraxis weitgehend verdeckt und versteckt und zugleich abgelöst von konkreten Zielen und Zweck. Gleichzeitig ist die Vergabe von Noten, anders als bei einem Naturwissenschaftler, der eine Temperatur oder eine Länge lediglich festlegt, schon eine Bewertung im Sinne von >gut< oder >schlecht<.<sup>44</sup>

### 1.3.4 Bezugsnormen für die Leistungsbeurteilung

Genau jenes >gut< oder >schlecht<, muss in eine Bezugsnorm gesetzt werden, um eine Bedeutung zu erlangen.

Dazu stellen Jürgens und Sacher drei Bezugsnormen vor:

- Der intraindividuelle Maßstab oder die individuelle Norm beziehen sich auf den Lernfortschritt, den der einzelne Schüler im Laufe seines Lern- und Leistungsprozesses vollzogen hat. Die Beurteilung erfolgt also anhand einer personenbezogenen Norm.<sup>45</sup>
- Der interindividuelle Maßstab oder die soziale Norm beziehen sich auf die Gruppenleistung der Klasse. Die individuelle Leistung wird daran gemessen, ob sie der Gruppenleistung entspricht oder sie übertrifft (gut) oder ob sie hinter ihr zurück bleibt (schlecht).
- Der kriteriumsorientierte Maßstab oder die kriteriale Norm bezieht sich auf das angestrebte Lernziel, ist also eine fachlich-sachliche Anforderung. Gut ist, wer ihr, unabhängig von der Gruppenleistung, entspricht bzw. schlecht, wer sie nicht erreicht.

Die individuelle Norm ermöglicht es, individuelle Lern- und Leistungsprofile zu erstellen und somit eine gute Förderung zu ermöglichen.<sup>46</sup> Gerade im Verlauf der Diskussion um Prozessorientierung der Leistung kommt diese Bezugsnorm zum Tragen. (siehe Kap. 3.3.4)

---

<sup>42</sup> Vgl. Sacher 1994, S.49

<sup>43</sup> Ebenda, S.48

<sup>44</sup> Vgl. Ebenda.

<sup>45</sup> Vgl. Jürgens 1992, S.39 und Sacher 1994, S.49

<sup>46</sup> Vgl. Jürgens 1992, S.40

Die soziale Norm steht vielfach in der Kritik, weil sie unter anderem dazu führt, dass Schüler misserfolgsängstlicher sind und mehr Schulangst haben.<sup>47</sup>

Außerdem zählt dieser Maßstab nur für die jeweilige Klasse und nicht darüber hinaus. Ein Schüler, der in der einen, eher starken Klasse als unterdurchschnittlich gilt, könnte in einer anderen, eher schwächeren Klasse, als überdurchschnittlicher Schüler gelten.<sup>48</sup>

Durch den durch diese Bezugsnorm angeregten Wettbewerb ergibt sich ein negatives Klassenklima und die Leistungsmotivation sinkt.<sup>49</sup>

Der kriteriumsorientierte Maßstab spielt besonders in der Rückmeldefunktion für den Lehrer (siehe Kap. 3.3.2) eine Rolle, ob sein Unterricht >gewirkt< hat und der Schüler das Lernziel erreicht hat. Es ist quasi eine Leistungskontrolle für Lehrer und Schüler. Wie im weiteren Verlauf der Arbeit deutlich wird, ist auch diese Bezugsnorm Kritik unterworfen.

Sacher schlägt im Zuge eines normenintegrierenden Modells vor, die kriteriale Norm als Grundlage für abschließende Leistungsbewertungen und Niveauforderungen zu nehmen, aber Inhalte und Organisationsformen nach der individuellen Norm festzulegen. Dadurch werden nicht alle Anforderungen aus individuellen Gründen minimiert, sondern eine Vielfalt an Unterrichtsmethoden und Prüfungsbedingungen geschaffen. Damit können auch als leistungsschwach angesehene Kinder ihre Kompetenzen unter Beweis stellen: „Man muß endlich einmal Abschied nehmen von der Fiktion, daß alle Menschen gleich viel von demselben und dies auch noch auf dieselbe Weise lernen und ihren Lernerfolg unter den nämlichen Modalitäten unter Beweis stellen können.“<sup>50</sup>

Weiter wird gefordert, dass es eine Trennung von Lern- und Leistungssituationen geben muss, denn der Lernprozess beinhaltet Fehler machen und aus ihnen lernen, während hingegen die Leistungsüberprüfung auf Fehlerlosigkeit abzielt.<sup>51</sup> Um Lernprozesse druckfrei erleben und gestalten zu können, müssen also Bewertungsfreie Räume vorhanden sein.<sup>52</sup>

Noch weiter gedacht, fordern Jürgens und Sacher eine Abkehr vom >Richtig/Falsch-Syndrom< hin zu einer Kultur des >Zulassens von Fehlern<, d.h. Fehler als eine wichtige Lernerfahrung erkennen können und den Umgang mit ihnen lernen.<sup>53</sup>

---

<sup>47</sup> Vgl. Sacher 1994, S.57

<sup>48</sup> Vgl. Jürgens 1992, S.40

<sup>49</sup> Vgl. Mietzel 2007, S.424

<sup>50</sup> Sacher 1994, S.61

<sup>51</sup> Vgl. Jürgens und Sacher 2000, S.17

<sup>52</sup> Vgl. Sacher 1994, S.7

<sup>53</sup> Vgl. Jürgens und Sacher 2000, S.36

Sacher erläutert, dass die Gütekriterien und Bezugsnormen nicht unabhängig von politisch gesellschaftlichen Normen und den sich daraus ergebenden Funktionen angewendet werden. Die Konzeption des Bildungswesens und der Bildungspolitik bilden den Rahmen, innerhalb dessen die Normen und Kriterien angewendet werden.<sup>54</sup>

Ausführlicher wird dieser Sachverhalt anhand der Funktionen in Kapitel 3 bearbeitet, besonders bei der Selektionsfunktion (Kap.3.3.1).

## 1.4 Der pädagogische Leistungsbegriff

Der im Folgenden dargestellte pädagogische Leistungsbegriff stellt die Grundlage aller (geforderten) neuen Funktionen dar und ist somit eine Vorwegnahme einiger Argumente, die in Kapitel 3 (Funktionen) genauer dargestellt werden.

Leistungserbringung und Leistungsstreben ist dem Menschen inne, auch um durch sein Handeln in bestimmten Wertmaßstäben Anerkennung bei Erfüllung dieser zu bekommen und dementsprechend ein Wachstum an Selbstbewusstsein und Selbstachtung zu erlangen.<sup>55</sup>

Dass Leistung erbracht werden soll und kann steht außer Frage. Sacher bemerkt dies, indem er sagt, dass es pädagogisch falsch wäre, alle Leistungsanforderungen zu ersparen, genauso falsch, wie sie abzupressen<sup>56</sup>, auch um als Individuum in der Gesellschaft bestehen zu können und damit die Gesellschaft bewahrt und als Ganzes weiterentwickelt werden kann.<sup>57</sup>

Huber zitiert dabei Hentig und sagt, dass man mit Leistung signalisiert, dass etwas unter Mühe und Anstrengung zustande gekommen und etwas Positives und Erwartetes ist. Es bleibt dabei offen, ob es durch einen Standard, in einem Wettbewerb oder durch spontane Produktivität und Freude daran entstanden ist.<sup>58</sup>

Darin wird allerdings schon der Zwiespalt beschrieben, den es bei Leistung gibt, nämlich eine von außen geforderte oder aus innerem Antrieb erbrachte Leistung.

Huber fordert dazu: „Bei aller Sorge darum ist gleichwohl anzunehmen (und so fürchte ich), dass wir keine Leistungsformen erfinden können, in denen nicht auch Mühe und

---

<sup>54</sup> Vgl. Sacher 1994, S.50-51

<sup>55</sup> Vgl. ebenda, S.1

<sup>56</sup> Vgl. ebenda, S.6

<sup>57</sup> Vgl. Jürgens und Sacher 2000, S.12

<sup>58</sup> Vgl. Huber 2002, S.13

Anstrengung irgendwie eingetrieben, also Druck ausgeübt werden muss. Vielleicht ist (Wieder-) Gewinnung größerer Vielfalt auch in den Dimensionen der Leistungsbeobachtung ein Weg, diesen wenigstens zu mildern."<sup>59</sup>

Aus der geschichtlichen Entwicklung ergibt sich, dass die Forderung nach Leistung zunächst aus einer gesellschaftlichen Forderung entspringt, die auf ein außerpädagogisches Ziel bezogen ist ohne Berücksichtigung der individuellen Voraussetzungen<sup>60</sup>:

„>Steigerung der Leistung< bezieht sich als Forderung meist auf die jeweilige Struktur der Schule auf dem Hintergrund gesellschaftlicher Normen, bezieht sich auf schulpädagogische Zielsetzungen, an denen die Leistung des Schülers gemessen wird.“<sup>61</sup>

Sacher positioniert sich dabei scharf distanzierend und sagt, dass gerade weil das Leistungsstreben ein Grundbedürfnis des Menschen ist, sollte es solche Leistungsanforderungen von außen nicht geben, denn es wäre nur zum Zweck, Macht über einen Menschen auszuüben, indem dieses Grundbedürfnis kontrolliert wird.<sup>62</sup>

Später schreibt er mit Jürgens zusammen, dass der pädagogische Leistungsbegriff der Tatsache Rechnung trägt, dass er zwischen den legitimen Ansprüchen der Gesellschaft und den jeweils individuellen Entfaltungsmöglichkeiten aus pädagogischer und demokratischer Verantwortung zu vermitteln hätte, um jedes Kind dafür zu öffnen und bereit zu machen, leisten zu können.<sup>63</sup>

Ziegenspeck vertritt die gleiche These und schreibt, dass sich der Leistungsbegriff erst dann als pädagogisch erweist, wenn es gelingt die Spannung zwischen den objektiven Leistungsansprüchen (Wirtschaft, Staat, Schule...) und der individuellen Bildsamkeit aufzufangen und zu sinnvoller Leistung zu befähigen.<sup>64</sup>

Jürgens und Sacher möchten das gesellschaftliche Leistungsprinzip, welches durch Konkurrenzorientierung, Produktbezogenheit und Selektionsvorbehalt gekennzeichnet ist, durch andere Begriffe der pädagogischen Leistung erweitern: „Anstrengungsbereitschaft, Lern- und Arbeitsausdauer, Zugewinn an Lern- und Arbeitstechniken, Entfaltung und Reflexion von Lern- und Handlungsstrategien sowie Anwendung von metakognitiven

---

<sup>59</sup> Huber 2002, S.14

<sup>60</sup> Geißler zitiert nach Ziegenspeck 1999, S.55

<sup>61</sup> Ziegenspeck 1999, S.54

<sup>62</sup> Vgl. Sacher 1994, S.1

<sup>63</sup> Vgl. Jürgens und Sacher 2000, S.13

<sup>64</sup> Vgl. Ziegenspeck 1999, S.54



Lernstrategien, Entwicklung und Vertiefung von Interessen, von Lern- und Leistungsmotivation...“<sup>65</sup>

Es geht also um ganzheitliche Lernkompetenzen, die sich an vier Prinzipien orientieren sollen: Leistung gründet auf produkt- und prozessbezogenem Lernen, Individuelles und kooperatives Lernen ist Leistung, Leistung ist problemmotiviertes und vielfältiges Lernen und Leistung ist anstrengendes, herausforderndes und gekonntes Lernen.<sup>66</sup>

Dies entspricht im Wesentlichen den Forderungen, die Ziegenspeck von Klafki zitiert, zur Neubestimmung schulischer Leistungskriterien:

- a.) prozess- und problemlösungsorientiertes Leistungsverständnis
- b.) gemeinsame Aufgabenlösung vs. Wettbewerb
- c.) Zielvereinbarung zu Beginn eines Lernprozesses gemeinsam mit den Schülern
- d.) Individualisierung des Prozesses, Anforderungen und Bewertung<sup>67</sup>

Sacher fordert dazu, dass eine Sensibilität entwickelt werden muss für alle Leistungstendenzen, die im Fächerkanon und im Lehrplan keinen Platz finden, „um die humane Totalität der jungen Menschen wieder besser zum Vorschein kommen [zu] lassen...“<sup>68</sup>

Leistung darf nicht auf einen kognitiven und materiellen Aspekt verengt werden, sondern auch die emotionale und soziale Dimension muss mit einbezogen werden.<sup>69</sup>

Die geforderte Orientierung weg von einem rein gesellschaftlich, von außen geforderten Leistungsanspruch hin zu einem individuellen pädagogischen Leistungsbegriff zur Leistungsförderung fassen Jürgens und Sacher folgendermaßen zusammen:

„...im Mittelpunkt eines pädagogischen Leistungsverständnisses [stehen] das Anrecht des Schülers auf individuelle Förderung, die Berücksichtigung seiner Gesamtpersönlichkeit und sein Lernen in Gemeinschaft [...].“<sup>70</sup>

Ziegenspeck spitzt es mit den Worten Hentigs zu und schreibt: „daß die Leistungsgesellschaft zwar nicht von der Schule her zu heilen ist, aber die Schule vermeiden kann, daß sie an der Verabsolutierung des Leistungsprinzips mitschuldig wird.“<sup>71</sup>

---

<sup>65</sup> Jürgens und Sacher 2000, S.13

<sup>66</sup> Vgl. ebenda, S.14-15

<sup>67</sup> Vgl. Ziegenspeck 1999, S.55-56

<sup>68</sup> Sacher 1994, S.6-7

<sup>69</sup> Vgl. ebenda, S.7

<sup>70</sup> Jürgens und Sacher 2000, S.28

<sup>71</sup> Hentig zitiert nach Ziegenspeck 1999, S.58

Es gilt, den pädagogischen Leistungsbegriff von dem betriebswirtschaftlichen abzugrenzen und stark zu machen.<sup>72</sup>

## 2. Funktionen

### 2.1 Standpunkte zu den Funktionen

Bevor im nächsten Abschnitt ausgewählte einzelne Funktionen genauer betrachtet werden, soll hier nun ein Überblick über alle die verschiedenen allgemeineren Standpunkte zu den Funktionen gegeben werden.

Zwei besondere Gegenpositionen ergeben sich aus dem Umstand des Gesellschaftswandels zu einer pluralistischen Gesellschaft. Bei den daraus entstehenden Konsequenzen für den pädagogischen Alltag bzw. der Funktion von Schule und Leistungsbewertung, gehen die jeweiligen Standpunkte fast diametral auseinander.

Giesecke stellt dar, dass die Schule keinen Anspruch auf ganzheitliche Erziehung haben kann, weil viele starke a-pädagogische Sozialisationsinstanzen Einfluss auf ein Kind haben.<sup>73</sup> Die Schule kann nicht dazu da sein, die übrigen Sozialisationsfunktionen auszugleichen, die z.B. durch TV, Peer-Group und Konsum entstehen. Sie wäre dadurch überlastet und könne ihre eigentlichen Aufgaben nicht mehr wahrnehmen: „Vielmehr geht es darum, gerade die Partikularität des pädagogischen Feldes in den Mittelpunkt zu stellen und z.B. den Bildungsauftrag der Schule nach deren eigenen Regeln und nicht durch Ableitung aus den übrigen Sozialisationsfunktionen zu verstehen.“<sup>74</sup>

Sie muss sich darauf besinnen, dass sie eine besondere Stellung inne hat, die sich darin zeigt, dass sie lediglich begrenzte Interventionsmöglichkeiten, vor allem in Form von Unterrichten hat, statt einer ganzheitlichen Erziehung.<sup>75</sup>

Es geht nicht darum, die inneren Bedürfnisse des Kindes zu befriedigen<sup>76</sup> oder sich auf die inneren Prozesse eines Kindes zu konzentrieren, sondern ihm zu helfen, sich systematisch

---

<sup>72</sup> Vgl. Ziegenspeck 1999, S.52

<sup>73</sup> Vgl. Giesecke 1998, S.60

<sup>74</sup> Ebenda, S.17

<sup>75</sup> Vgl. ebenda, S.189 und S. 199

<sup>76</sup> Vgl. ebenda, S.30

die Welt zu erschließen, wie es curricular festgelegt ist.<sup>77</sup> Die erzieherische Intervention kann sich nur auf das Verhalten eines Kindes erstrecken, nicht auf seine inneren Gedanken, diese sind privat und mit ihnen sollte defensiv umgegangen werden und nur durch z.B. Modelllernen zu beeinflussen.<sup>78</sup>

Es geht Giesecke darum, dass z.B. das Verhalten im Unterricht auch durch Sanktionen diszipliniert werden müsse, weil sonst zu viel sozial-emotionale Energie dafür aufgewendet werden muss, um diese Konflikte zu klären, die dann im Nachhinein für den Unterricht fehlen.<sup>79</sup>

Es kann nicht darum gehen, wie ein Kind denkt, sondern wie es sich verhält. Jugendliche dürfen Ausländer nicht verprügeln, das muss ihnen vermittelt werden, aber wie sie über Ausländer denken kann nicht beeinflusst werden.<sup>80</sup>

Die ursprüngliche Hinwendung zu reformpädagogischen Ansätzen, die laut Giesecke in den 1970er Jahren einen besonderen Aufschwung erlebt haben, geschahen auf der Grundlage gegen Chancenungleichheit, autoritäre Erziehung und eine rigide soziale Kontrolle. Dies alles gibt es seiner Ansicht nach heute nicht mehr und deshalb ist die Verpsychologisierung der Schule unnötig.<sup>81</sup>

Kinder brauchen in dieser pluralistischen Welt eine optimistische Einstellung, damit sie sich in ihr zurechtfinden können und die pessimistische Einstellung, dass die Umwelt die Befriedigung ihrer Bedürfnisse behindere, würde dabei schaden.<sup>82</sup>

Diese Welt bzw. Gesellschaft ist in ihrem Wesen nicht „kindgerecht“ und deshalb müssen die Kinder lernen, sich in der Gesellschaft wie sie ist, mit ihren objektiven und politischen Anforderungen zurechtzufinden.<sup>83</sup>

Schule als Institution ist eine politische Entscheidung, die von Bürgern ausgeht<sup>84</sup> und Kinder dazu befähigen muss, ihre individuellen Fähigkeiten optimal zu entfalten, wie dies im Unterricht geschieht<sup>85</sup>, um sie dann angemessen in die Gesellschaft einzubringen. Das ist ein Teil des Generationenvertrages, der verlangt, dass man so schnell wie möglich

---

<sup>77</sup> Vgl. Giesecke 1998, S.193, S.195 und S.198

<sup>78</sup> Vgl. ebenda, S.31

<sup>79</sup> Vgl. ebenda, S.203 und S.213

<sup>80</sup> Vgl. ebenda, S.176

<sup>81</sup> Vgl. ebenda, S.20

<sup>82</sup> Vgl. ebenda, S.26

<sup>83</sup> Vgl. ebenda, S.18, S.26 und S.28

<sup>84</sup> Vgl. ebenda, S.17

<sup>85</sup> Vgl. ebenda, S.68

Mittels eigener Arbeitskraft aufhört, >den Eltern auf der Tasche zu liegen< und seinen Teil zu dem gesellschaftlichen Fortbestehen beiträgt.<sup>86</sup>

„...Lernen im weiteren Sinne ist [...] seine (Anm.: des Kindes) gesellschaftliche Pflicht. Es hat nicht die Wahl, dies zu wollen oder nicht zu wollen, und diejenigen pädagogischen Programme, die dies nicht erkennen und durchsetzen, sind anthropologisch illusionär und politisch naiv.“<sup>87</sup>

Die Individualisierung ist also nur Teil der gesellschaftlichen Funktion, und dient somit nicht dem Individuum; sondern der Gesellschaft.<sup>88</sup>

Giesecke vertritt die Ansicht, „daß der pädagogische Zeitgeist, der sich seit den 70er Jahren entwickelt hat, die Innerlichkeit des Kindes, seiner inneren Motivation, seinen subjektiven Bestrebungen und Wünschen zu viel Aufmerksamkeit geschenkt hat auf Kosten der gesellschaftlichen und vor allem auch ökonomischen Bedingungen des gegenwärtigen und zukünftigen Lebens.“<sup>89</sup>

Als Nachfolger eines bildungsbürgerlichen Zeitgeistes bildet sich ein psychologisierender pädagogisch-therapeutische Zeitgeist aus, der „zu einem politisch und institutionell verständnislosen Kult der Nähe, der Unmittelbarkeit und der Innerlichkeit“<sup>90</sup> geworden ist. Die objektive, außersubjektive Welt steht den Bedürfnissen des Kindes widerständig oder gleichgültig gegenüber, deshalb wird sie als Ärgernis verstanden und mit Ansprüchen überhäuft, dass sie gerechter, weniger entfremdet und nicht leistungsorientiert sein soll.<sup>91</sup>

Gieseckes Forderungen an die Schule lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

- Qualifizierung, für wirtschaftliche und kulturelle Reproduktion der Gesellschaft. (in Sozialisationsinstanzen außerhalb der Schule werden nur Fähigkeiten zur aktuellen Lebensproblem-Bewältigung gelernt)<sup>92</sup>
- Optimale Entfaltung der individuellen Fähigkeiten, um "sich in den realen Feldern der gesellschaftlichen Umwelt zufriedenstellend bewegen und an ihren Chancen teilnehmen"<sup>93</sup> zu können.
- Aufklärung, d.h. sich die Welt systematisch verständlich machen (curricular aufgeteilt in Teilschritte), Bedürfnisorientierung gehört in die Freizeitpädagogik.<sup>94</sup>

---

<sup>86</sup> Vgl. Giesecke 1998, S.32

<sup>87</sup> Ebenda, S.33

<sup>88</sup> Vgl. ebenda, S.194

<sup>89</sup> Ebenda, S.16-17

<sup>90</sup> Ebenda, S.124

<sup>91</sup> Ebenda, S.173

<sup>92</sup> Vgl. ebenda, S.193

<sup>93</sup> Vgl. ebenda, S.194 und S.219

- Intervention, d.h. "die für die [...] Schule typischen Erwartungen mit demselben Nachdruck zu vertreten, sie dies die anderen Faktoren auf ihre Weise auch tun."<sup>95</sup> (andere Faktoren sind dabei Wirtschaft, Wissenschaft, Politik und Sozialisationsfaktoren: Peer-Group, TV, Konsum) und wie oben erwähnt sich auf die Verhaltensebene der Erziehung zu beschränken.
- Erfahrungen im Rahmen der übrigen Sozialisationsfaktoren müssen in der Schule aufgenommen werden in die Art und Weise, wie Lernprozesse verlaufen können. Lernen ist Erweiterung, Differenzierung, Korrektur der jeweils vorhandenen Erfahrung.<sup>96</sup>

„Alles nachdenken über Schule muss also bei ihrer Gesellschaftlichen Funktion ansetzen und darf nicht von den individuellen Bestrebungen der Schüler ausgehen.“<sup>97</sup>

Im Gegensatz dazu, fordern Autoren wie Winter, Jürgens, Sacher, Huber und Ziegenspeck eine andere Konsequenz aus den Anforderung einer pluralistischen Gesellschaft, nämlich die oben kritisierte Forderung einer neuen Lernkultur, die Flexibilisierung der Schule und der vermittelten Kompetenzen hin zu Schlüsselkompetenzen, die zu einem lebenslangen Lernen befähigen sollen.

Dabei fordert Winter, dass nicht einzelne Unterrichtsmethoden verändert werden sollen, sondern eine generelle Hinwendung zu einer Betrachtungsweise, in der das Lernen im Gegensatz zum Lehren im Vordergrund steht, geschehen muss.<sup>98</sup>

„Vor allem der gesellschaftliche Wandel hin zu einer Pluralität und Flexibilität und die entsprechenden Anforderungen an das Individuum sowie Veränderungen in der Wissensproduktion und der Wissensspeicherung werden zur Begründung herangezogen, wenn eine neue Lernkultur eingefordert wird.“<sup>99</sup>

Dazu gehört auch die Didaktisierung der Leistungsbeurteilung, also der Einsatz von einer Vielfalt von nützlichen Verfahren zu diesem Zweck.<sup>100</sup>

---

<sup>94</sup> Vgl. Giesecke 1998, S.195

<sup>95</sup> Ebenda, S.196

<sup>96</sup> Vgl. ebenda

<sup>97</sup> Ebenda, S.200

<sup>98</sup> Vgl. Winter 2010, S.4-5

<sup>99</sup> Ebenda, S.5

<sup>100</sup> Vgl. ebenda, S.4-5

Dieser neue Lernbegriff wird von Jürgens und Sacher unter folgende Punkte zusammengefasst:

- Überwindung von rein ergebnisorientierter Vermittlung von Faktenwissen
- Tätigkeitsparadigma, d.h. der Schüler ist das Subjekt seines Lernens
- Lernprozesse stehen im Vordergrund
- Entwicklung von Interessen
- Hinzugewinn von Handlungskompetenz und anwendungsbezogenem Wissen
- Verbindung von individuellem und sozialem Lernen, emotionales lernen ermöglichen
- fachliches und überfachliches Lernen in Verknüpfung mit alltagsrelevanten Lebensproblemen
- Problemorientiertes und vielfältiges Lernen in Bezug auf ganzheitliche Lernkompetenz
- Vermittlung von Lerntechniken und -strategien<sup>101</sup>

Auch Huber fordert ein breites Formenspektrum, um den Druck auf die Schüler zu mindern: „Statt nur Fachkenntnisse festzustellen, die mit ihnen verbundenen allgemeinen Fähigkeiten erheben; statt nur punktuelle Messungen von Ergebnissen vorzunehmen, die Prozesse des Lernens beobachten und bewerten, und statt nur abstrakte Standards festzulegen, die Person mit ihren individuellen Profilen sehen.“<sup>102</sup>

Im Gegensatz zu Giesecke, der Lernen nicht als Freiwilligkeit ansieht (s.o.), berufen sich (unter anderem) Jürgens und Sacher auf einen Bildungsbegriff, der „als eine Idee verstanden (wird), die es dem Einzelnen ermöglicht, sich die Phänomene der >Welt< eigenständig zu erschließen, in gesellschaftliche Zusammenhänge eingebunden zu sein und sich an gesellschaftlichen Entwicklungen beteiligen zu können, wenn er es wünscht und er aus individueller und/oder sozialer Verantwortung für richtig hält, sowie generell frei über sich entscheiden zu können.“<sup>103</sup>

---

<sup>101</sup> Vgl. Jürgens und Sacher 2000, S.11

<sup>102</sup> Huber 2002, S.14

<sup>103</sup> Jürgens und Sacher 2000, S.7

Sie verbleiben also in einem humboldtschen Bildungsbegriff, der weiterhin die Ganzheitlichkeit im Sinne der allseitlichen Ausbildung der Kräfte eines Individuums fordert.<sup>104</sup>

In dieser Ganzheitlichkeit werden verschiedene Bereiche von Kompetenzen gefasst:

- *Sach- bzw. Fachkompetenz* (Wissen und Fertigkeiten situationsgerecht anwenden)
- *Methodenkompetenz* (Kenntnis von geeigneten Instrumenten und Verfahren, Lern- und Arbeitsstrategien)
- *Selbst- bzw. Persönlichkeitskompetenz* (Selbstreflexion von Stärken und Schwächen, realistisches Selbstbild haben, Verantwortung für eigenes Leben und Handeln übernehmen)
- *sozial- emotionale Kompetenz* (Gedanken und Gefühlen wahrnehmen und angemessen ausdrücken, gemeinsame Verantwortung übernehmen, Kooperations- und Teamfähigkeit, demokratische Entscheidungen treffen)<sup>105</sup>

Zu den oben genannten Handlungskompetenzen kommen die Schlüsselkompetenzen, die eine Art Meta-Kompetenzen sind, durch die sich weitere Kompetenzen selbstständig erschließen lassen. Diese können nicht unabhängig voneinander verwirklicht werden, weil es zahlreiche Überschneidungen und Beziehungen gibt:

- *Lern- und Arbeitstechniken* (Methoden, Abstraktion, Transferfähigkeit)
- *Organisation und Durchführung von Arbeitsaufgaben* (Planen, Organisieren, Koordinieren, Genauigkeit, Zielstrebigkeit, systematisches Vorgehen)
- *Problemlösungs- und Entscheidungskompetenz* (Probleme erkennen, Verfahren zur Strukturierung anwenden, Logisches Denken, Kennen der Konsequenzen)
- *Flexibilität und Kreativität* (Ideen entwickeln und umsetzen, auf neue Situationen einstellen, Selbstständiges Einarbeiten, Mitgestaltung)
- *Selbstständigkeit und Eigeninitiative* (Verantwortung, Zuverlässigkeit, Selbstkritik, Ergebnisse beurteilen, Entscheidungen treffen)
- *Kommunikation und Kooperation* (Teamarbeit, sich besprechen und andere informieren, Einfühlungsvermögen, mit Kritik umgehen)<sup>106</sup>

---

<sup>104</sup> Vgl. Jürgens und Sacher 2000, S.7

<sup>105</sup> Vgl. Ebenda, S.10 und Ziegenspeck 1999, S.60-61

<sup>106</sup> Vgl. Jürgens und Sacher 2000, S.8-9

Ziegenspeck stellt mit Beck fest, dass diese Schlüsselqualifikationen, wie sie mit viel Nachdruck von der Wirtschaft gefordert werden ein Rückschritt wären, wenn sie nicht der Motivation entspringen, einen autonomen und zur Selbstbestimmung fähigen Mitarbeiter zu finden, sondern nur einen anpassungsfähigeren Mitarbeiter zu bekommen, der auf veränderte Arbeitsplatzbedingungen funktional flexibler reagieren kann.<sup>107</sup>

Es bleibt also zu Gieseckes oben ausgeführter Kritik ein Gegensatz, der fordert, "...dass im Mittelpunkt eines pädagogischen Leistungsverständnisses das Anrecht des Schülers auf individuelle Förderung, die Berücksichtigung seiner Gesamtpersönlichkeit und sein Lernen in Gemeinschaft stehen."<sup>108</sup>

## 2.2 Gesellschaftliche und Pädagogische Funktionen

Sacher und Jürgens/Sacher geben einen Überblick über alle zusammengetragenen Funktionen und unterscheiden sie in gesellschaftliche und pädagogische Funktionen. In den meisten Fällen wird nicht die Funktion selber kritisiert, sondern der Stellenwert, den sie im pädagogischen Alltag einnimmt oder die Umsetzung dieser Funktion durch die Ziffernbewertung.

Funktionen der Schule und Funktionen der Ziffernbewertung überschneiden sich häufig und es besteht nur eine unscharfe Trennung.<sup>109</sup>

Gesellschaftliche Funktionen ergeben sich aus den Forderungen von Wirtschaft, Politik und Wissenschaft, während hingegen die pädagogischen Funktionen der Optimierung von Lernprozessen dienen sollen.<sup>110</sup>

Diese Funktionen sind nicht mehr nur allgemeine schulische Funktionen, sondern sind eng mit den Ziffernnoten, die heute großteilig immer noch als Leistungsbewertung eingesetzt werden, verknüpft.

Zu den gesellschaftlichen Funktionen gehören die Selektionsfunktion (siehe Kap.3.3.1), Zuteilungsfunktion/ Berechtigungsfunktion, Rangierungsfunktion und rechtliche Funktion. Zu den Mischfunktionen, also die sich in beiden Bereichen überschneiden, gehören die Informations-/Berichts- und Rückmeldefunktion (siehe Kap. 3.3.2), Legitimations- und Sozialisations- bzw. Sozialisierungsfunktion und Chancenausgleichsfunktion und zu den

---

<sup>107</sup> Vgl. Ziegenspeck 1999, S.62

<sup>108</sup> Jürgens und Sacher 2000, S.28

<sup>109</sup> Vgl. Jürgens und Sacher 2000, S.25

<sup>110</sup>, Vgl. ebenda, S.20



pädagogischen Funktionen gehören die Anreizfunktion, Kontrollfunktion, Disziplinierungsfunktion, Orientierungsfunktion und Klassifizierungsfunktion.<sup>111</sup>

Nicht alle Autoren nennen immer jede einzelne Funktion so differenziert. Manche fassen sie unter wenige Zusammen, so z.B. Ziegenspeck, der drei Funktionen nennt und beschreibt (Orientierung- und Berichtsfunktion, Pädagogische Funktion und Auslese-, Rangierungs- und Berechtigungsfunktion)<sup>112</sup>, manche andere wie z.B. Sacher differenzieren in mehrere Funktionen:

Sozialisation - in Leistungsorientierung einüben/ Vertrautmachung mit formal-bürokratischer Behandlung und Beurteilung- geheimer Lehrplan zur Einübung in die bürokratische Gesellschaft/ Akzeptanz eines "Zertifikatenunwesens"/ Wünschenswert wäre: Stellenwert der Leistungen inhaltlich vermitteln, wahrheitsgemäß aufzeigen und mit Ursachen für die eigene Leistungsschwäche vertraut machen, Diskussion und Berechtigung über bürokratische Strukturen ermöglichen

Legitimation - Politiker, Lehrer und Schulen wollen sich selbst und ihre Entscheidungen legitimieren und verlangen deshalb gute Leistung (oft in Notenform oder Präsentationen)

Kontrolle - von Lehrer, Schulen, Schularten, Schulsystemen und Lehrplänen, die überprüfen wollen, ob ihre Arbeit erfolgreich ist. Aber es gibt ein Paradoxon, weil gute Noten Erfolg von Lehren und Lernen bedeuten und schlechte Noten ein Zeichen sind, dass etwas verlangt wurde, ein Anspruch bestand, den nicht alle bestehen konnten. Aber es erfolgt eine Überprüfung bei übermäßig guten oder schlechten Noten, deshalb versuchen Lehrer oft eher unauffällige Noten zu vergeben.

Prognose - Arbeitnehmer und Schüler selbst wollen zukünftige Leistungsfähigkeit daraus ablesen. Es werden auch wirtschaftliche Planungsdaten daraus entnommen, z.B. als Ableitung für Bildungs- und Beschäftigungspolitik

Disziplinierung - Als Demonstration von wirklichen Folgen unangemessenen Lernverhaltens (Änderung nötig) kann eine schlechte Note durchaus sinnvoll sein, aber nicht, wenn eine Prüfung oder Leistungsanforderung zu diesem Zweck z.B. besonders schwer gemacht wird. Das wäre ein Machtmissbrauch, um durch Noten Verhalten zu disziplinieren

Lehr- und Lerndiagnose - als Grundlage für weitere Unterrichtsgestaltung

Lernerziehung - Erziehung zu Eigenverantwortlichkeit der Lernprozessgestaltung und zu autonomen Lernhandlungen anleiten und befähigen: Festlegung des Ziels durch

---

<sup>111</sup> Vgl. Jürgens und Sacher 2000, S.21

<sup>112</sup> Vgl. Ziegenspeck 1999, S.98-114

realistische Einschätzung des Könnens, mutmaßlichen Erfolg abschätzen, Überprüfung des Leistungsstandes und evtl. Abänderung von Maßnahmen u.ä., Selbstmotivierung und Selbstdisziplin<sup>113</sup>

Jürgens und Sacher fügen noch folgende Funktionen hinzu:

Rechtliche Funktion: gehört mit zur Selektionsfunktion, weil es sich um Verwaltungsakte handelt (Nicht- bzw. Zulassung zu weiterführenden Schulen, Zuweisung zu Hilfs- oder Sonderschule, Versagung der Versetzung, Prüfungsentscheidungen, Versagung der Aufnahme an eine Schule ohne sachliche Gründe, Verweisung und Ausschluss von der Schule), diese können auch rechtlich angefochten werden.

Chancenausgleichsfunktion: besonders benachteiligte Schüler erhalten oft bessere Zensuren, als es ihnen objektiv zustehen würde.

Anreizfunktion: gute Noten sollen als Belohnung und Anreiz zu weiteren guten Leistungen führen, schlechte Noten als Warnung und Anreiz zu mehr Anstrengung. Allerdings ist es erwiesen, dass dies nur für gute Noten bei guten Schülern gilt. Wenn es eine einmalige schlechte Note gibt, mag das noch als Anreiz dienen, sobald sich schlechte Noten häufen, senken sie die Fleiß- und Leistungsbereitschaft. Die extrinsische Motivation führt letztlich nicht zur Verselbständigung eines Schülers, sondern zu Konkurrenz, buhlen um Noten und sogar zu Betrugsversuchen.<sup>114</sup>

Orientierungsfunktion: damit Schüler für sich die richtige Auswahl des weiteren Bildungsweges treffen können.<sup>115</sup>

Die Informations-, Rückmelde- und Berichtsfunktion wird von mehreren Autoren erwähnt und für wichtig gehalten und kritisiert. Hier sind nur einige Aspekte zu nennen.

Die Funktion erstreckt sich auf drei Ebenen, für die Schüler, die Lehrer und die Eltern.

Für die Lehrer dient sie zur Rückmeldung, ob ihre Unterrichtsgestaltung zu einem Lehr- und Lernerfolg geführt hat. Allerdings ist dies nur aussagekräftig, wenn z.B. die Lernziele korrekt erstellt wurden und das Anforderungsniveau mit einbezogen wird.<sup>116</sup>

Für die Eltern soll es eine Information sein, wie die Leistung ihres Kindes steht. Dazu fehlen den Eltern aber Vergleichsinformationen, weil sie sowohl die Zeugnisse der

---

<sup>113</sup> Vgl. Sacher 1994, S.12-21

<sup>114</sup> Vgl. Ziegenspeck 1999, S.107-109

<sup>115</sup> Vgl. Jürgens und Sacher 2000, S.19-24

<sup>116</sup> Vgl. ebenda, S.23 und S.25 und Ziegenspeck 1999, S.99

Klassenkameraden, als auch die von anderen Klassen nicht kennen. Es fehlen komplett Vergleichsmöglichkeiten und Informationen über das Anspruchsniveau.<sup>117</sup>

Die Rückmeldung für den Schüler gestaltet sich ähnlich schwierig, weil es keine Aussagen über den Prozess, die Fortschritte oder Stärken und Schwächen durch die Ziffernbewertung gibt. Dabei kann die Note „Befriedigend“ sowohl einen hochbegabten Nichtstuer, einen fleißigen Durchschnittskopf als auch einen guten, aber flüchtig arbeitenden Denker beschreiben.<sup>118</sup>

Manche Funktionen stehen sich dabei diametral gegenüber z.B. gesellschaftliche, politische, schulorganisatorische Vergleichszwecke mit Ziffernnoten vs. Lerndiagnose mit Aussagekräftigeren Mitteln.<sup>119</sup>

Weitere divergierende Ziele sind Selektion vs. Rückmeldung, Anreiz vs. Disziplin und Bericht vs. Chancenausgleich.<sup>120</sup>

Die Zensur kann also nicht allen Funktionen gerecht werden.

Die Lehrer müssen sich dann entscheiden, welchen Funktionen sie Priorität einräumen. In der Praxis sind die Akzente oft auf die außerpädagogischen Funktionen verschoben.<sup>121</sup>

Jürgens schließt für die Gesamtheit der Funktionen:

"Ob das schulische Beurteilungssystem pädagogisch zu positiven oder negativen Wirkungen führt, hängt im wesentlichen davon ab, wie die Funktionen schulischer Leistungsbeurteilung im Gesamt des Bildungs- und Erziehungsauftrages der Schule ausgefüllt werden und welchen Stellenwert ihnen jeweils zugedacht wird."<sup>122</sup>

### **2.3 Ausgewählte „alte“ und „neue“ Funktionen genauer betrachtet**

Da die Selektionsfunktion die ursprünglichste und besonders aus der sozialpädagogischen Perspektive heraus eine der kritischsten ist, soll diese hier ausgewählt betrachtet werden. Außerdem werden noch drei neue Funktionen beschrieben, die eine Mischung aus

---

<sup>117</sup> Vgl. Ziegenspeck 1999, S.99

<sup>118</sup> Vgl. ebenda, S.102

<sup>119</sup> Vgl. Sacher 1994, S.22

<sup>120</sup> Vgl. Jürgens und Sacher 2000, S.25

<sup>121</sup> Vgl. Sacher 1994, S.22

<sup>122</sup> Jürgens 1992, S.44

Forderungen und Prinzipien sind, die dazu dienen sollen, auch andere Funktionen (besonders die pädagogischen) besser als bisher zu erfüllen.

### 2.3.1 Selektionsfunktion

Wie in Kapitel 2.1 über die Geschichte des Leistungsbegriffs deutlich wurde, ist die Selektionsfunktion diejenige, die sich als erstes entwickelt hat. Diese Selektion gilt heutzutage aber nicht mehr nur für Schul- und Berufsabgänger, sondern setzt schon früher als Übergangsselektion in der Grundschule an.<sup>123</sup>

Ziegenspeck formuliert, dass die Schule der Gegenwart eine >Leistungsschule< ist, in der die gesamte Schulzeit von einer Kette von Prüfungs- und Auslesesituationen begleitet und bestimmt ist.<sup>124</sup>

Sie ist auch die Funktion, die in der Praxis und in der Aufmerksamkeit von Lehrern, Schülern, Eltern und der Wirtschaft den höchsten Stellenwert besitzt, weil an sie die meisten Erwartungen geknüpft sind, um die spätere soziale Stellung zu sichern.<sup>125</sup>

„Alle Zeugnisse sind in unserer gegenwärtigen Gesellschaft Unterlagen für Aufstiegsmöglichkeiten und wahren oder verringern die Chance des Weiterkommens.“<sup>126</sup>

Einige Autoren fassen unter die Selektionsfunktion explizit verschiedene andere Funktionen zusammen. So z.B. Ziegenspeck, der die Selektionsfunktion „Auslese-, Rangierungs- und Berechtigungsfunktion“<sup>127</sup> nennt und somit in der Bezeichnung schon die verschiedenen Aspekte dieser Funktion deutlich macht.

Jürgens und Sacher definieren die Selektionsfunktion als Auswahl von Schülern mit besonders guten und schlechten Leistungen, wobei die Zensur als >gerechtes Auswahlkriterium< gelten soll, „um Zuweisungen und Laufbahntscheidungen vornehmen zu können.“<sup>128</sup>

Sie fassen unter diese Funktion die Zuteilungsfunktion/ Berechtigungsfunktion, rechtliche Funktion (siehe Kap.3.2) und Klassifizierungsfunktion zusammen.<sup>129</sup>

---

<sup>123</sup> Vgl. Huber 2002, S.15 und Ziegenspeck 1999, S.111

<sup>124</sup> Vgl. Ziegenspeck 1999, S.52

<sup>125</sup> Vgl. ebenda, S.112 und Huber 2002, S.16

<sup>126</sup> Ziegenspeck 1999, S.111

<sup>127</sup> Ebenda

<sup>128</sup> Jürgens und Sacher 2000, S.20

<sup>129</sup> Vgl. ebenda, S.20-23

Es ergeben sich auch hier scharfe Gegenpole, die auf der einen Seite die Legitimation dieser Funktion als realitätsgerecht und alternativlos beibehalten wollen und auf der anderen Seite eine Fokusverschiebung von der Selektionsfunktion weg, hin zu den pädagogischen Funktionen, die dem Individuum dienen fordern. Dies wird im Folgenden erläutert.

Giesecke sieht die Selektionsfunktion nach wie vor als bedeutsamen Zweck von Schule und die entscheidende Möglichkeit der Statuszuweisung. Je nach der Schulleistung müssen sich manche mit einem geringeren Status zufriedengeben.<sup>130</sup>

Da es diese Zuweisungen Rechtsverbindlichkeit haben, ist es besonders wichtig, dass eine Gleichbehandlung stattfindet. Diese kann aber nur gesichert sein, wenn es allen Kindern in einer Klasse möglich ist, bei angemessener Anstrengung eine befriedigende Note zu erreichen.<sup>131</sup>

Dazu muss die Selektion in starkem Maße auch schon die Klassenzuweisungen erfassen:

"Wenn also ein Schüler Chancengleichheit im Vergleich zu seinen Mitschülern nicht nur zeitweise, sondern grundsätzlich- aus Gründen der Begabung oder des Willens oder wegen einer Behinderung- entbehren muß, dann muß er eine andere Klasse oder Schule aufsuchen, die seinen Fähigkeiten angemessener ist. Schließlich soll die Schule ihm ja helfen, seine Fähigkeiten zu entfalten und ihn nicht schicksalhaft ins Abseits drängen."<sup>132</sup>

Dem nicht von der Hand zu weisenden Leistungsdruck setzt Giesecke entgegen, dass dieser sich nicht aus der Selektionsfunktion selbst ergibt, denn „Leistungsanspruch und Selektion sind im Prinzip [...] keine gleichsam natürlichen Feinde des Kindes, sie orientieren sich vielmehr dabei an Maßstäben, die auch für das spätere Leben des Kindes von Bedeutung sind."<sup>133</sup>

Sondern seiner Ansicht nach entsteht dieser Druck aus einem Zeitdruck in der Schule (Pensum erfüllen nach Lehrplan), welcher sich aber an den normalen Lebenssituationen orientiert und deshalb als Vorbereitung für die Zukunft gilt<sup>134</sup> oder aus der Notwendigkeit der sozialen Selbstbehauptung aufgrund der pluralistischen Sozialisationsfaktoren mit ihrem Optionszwang.<sup>135</sup>

---

<sup>130</sup> Vgl. Giesecke 1998, S.210

<sup>131</sup> Vgl. ebenda, S.211

<sup>132</sup> Ebenda, S.212

<sup>133</sup> Ebenda, S.214

<sup>134</sup> Vgl. ebenda, S.212

<sup>135</sup> Vgl. ebenda, S.213

Weiterhin konstatiert Giesecke, dass der Druck auch ein Zeitgeistproblem ist und aus dem Umgang mit der Selektion resultiert, nicht aus der Tatsache dieser Maßnahme. Das zeigt er am Beispiel des Sitzenbleibens, indem er beschreibt, dass diese Maßnahme im Zuge der Chancengleichheit eine Chance für den einzelnen Schüler sei, aus einer deprimierenden, weil überfordernden Situation auszutreten und sich neu orientieren zu können. Selbst wenn die Leistungsschwäche durch außerschulische Probleme entstanden ist, ergibt sich hieraus die Chance, dass diese nun ans Licht kommen.<sup>136</sup>

„Das eigentliche Problem ist aber nicht die Maßnahme als solche, wenn sie denn gerechtfertigt ist, sondern die Reaktion der Umwelt, vor allem auch der Eltern darauf. Oft steht dabei nicht die Chance im Mittelpunkt, sondern die scheinbare Diskriminierung.“<sup>137</sup>

Das postulierte pädagogische Konzept der Integration, welches eigentlich eine politische Forderung ist, die aber in der Gesellschaft nicht verwirklicht wird, sondern nur in der Schule umgesetzt werden soll, wird von der Realität der Wirtschaft nicht angenommen, weil dort Leistungsschwächere eben nicht mitgetragen, sondern gar nicht erst eingestellt oder entlassen werden.<sup>138</sup>

Aus diesem Grund liegt die Selektion im wohlverstandenen Interesse des Schülers selbst, wenn es mit der optimalen Förderung der Fähigkeiten verbunden bleibt.<sup>139</sup>

„Grundsätzlich jedenfalls darf die Schule nicht soweit aus den allgemeinen gesellschaftlichen Verhaltenserwartungen aussteigen, daß sie als >pädagogische Provinz< prinzipiell andere Maximen durchsetzt, als die Schüler später im gesellschaftlichen Leben benötigen.“<sup>140</sup>

Der andere Gegenpol warnt davor, dass diese Selektionsfunktion dazu führt, dass nur noch Bildungsprozesse als wertvoll anerkannt werden, wenn sie einen ökonomischen Wert haben.<sup>141</sup>

Besonders die Kritik an der >angeblichen< Objektivität und Messgenauigkeit, wie sie in Kapitel 2.3.2f dargestellt wurde, ist ein schwerwiegendes Gegenargument: „...die Zensur (kann) weder als gerechtes noch interobjektives Kriterium gelten, um beispielsweise Zuweisungsentscheidungen vorzunehmen.“<sup>142</sup>

---

<sup>136</sup> Vgl. Giesecke 1998, S.213

<sup>137</sup> Ebenda, S.214

<sup>138</sup> Vgl. ebenda, S.216

<sup>139</sup> Vgl. ebenda, S.217

<sup>140</sup> Ebenda, S.213

<sup>141</sup> Vgl. Ziegenspeck 1999, S.52

<sup>142</sup> Jürgens und Sacher 2000, S.S.29

Außerdem werden im Zuge der Gleichbehandlung individuelle Lernvoraussetzungen und soziokulturelle Bedingungen mehr oder weniger nicht berücksichtigt.<sup>143</sup>

Sacher anerkennt die Selektionsfunktion angesichts der Knappheit der begehrten sozialen Positionen als nötig, allerdings kritisiert er die gängige Praxis:

Diese setzt zu wenig auf Bewährung, sondern zu sehr auf Prognose und setzt zu früh ein. Besonders bei jüngeren Kindern ist die frühe Selektion sehr problematisch, weil ihr Leistungsbild oft noch unklar ist und sich in der Entwicklung befindet. Dabei verweist Sacher auf eine Untersuchung der UNESCO 1962, die damals schon besagte, dass spät selektierende Bildungssysteme die besten Voraussetzungen bieten für die Förderung von Hochbegabten.<sup>144</sup>

Weiter führt er an, dass die Selektion ungerecht sei, weil sie, wie schon in der geschichtlichen Entwicklung deutlich wurde, mit schichtspezifischen Verzerrungen arbeitet.<sup>145</sup>

Schon Bourdieu und Passeron wiesen darauf hin, dass Eltern und Kinder aus der Unterschicht oft im Vorhinein schon resignieren und keine Entscheidung für einen höheren Bildungsweg anstreben.<sup>146</sup>

Besonders schwer wiegt die Stigmatisierung der Abgewiesenen, die schon früh in der Persönlichkeitsentwicklung stattfindet.<sup>147</sup> Dabei wirkt die Tatsache mit, dass durch eine Note die ganze Person als gut oder schlecht gewertet wird bzw. die Schüler es so empfinden und nicht nur ihre Leistung in diesem Fall.

Außerdem werden die Selektionsentscheidungen vielfach zu früh und zu endgültig getroffen, ohne zu berücksichtigen, dass sich durch Entwicklungsschübe und Umwelteinflüsse Leistungsverhalten noch grundlegend ändern kann.<sup>148</sup>

### 2.3.2 Selbstständigkeit

Die Forderung nach Selbstständigkeit kann aus verschiedenen Blickwinkeln legitimiert werden. Klassisch ergibt sich die Forderung aus dem Bildungsbegriff, der zu vernünftiger Selbstbestimmung befähigen soll. In reformpädagogischer Weise geht es um Persönlichkeitsbildung zu einem freien und selbstständigen Handeln. Aus

---

<sup>143</sup> Vgl. Jürgens 1992, S.46

<sup>144</sup> Vgl. Sacher 1994, S.12

<sup>145</sup> Vgl. ebenda, S.13

<sup>146</sup> Vgl. ebenda, S.6

<sup>147</sup> Vgl. ebenda, S.13

<sup>148</sup> Vgl. ebenda

Lernpsychologischer Sicht ergibt sich der größte Lerneffekt aus selbsttätigem Handeln und Konstruktivisten betrachten Lernen ohnehin als individuellen Konstruktionsprozess.<sup>149</sup>

Da es immer weniger möglich wird zu bestimmen, was für die Zukunft des Einzelnen tatsächlich wichtig sein wird, ist es wichtiger das Lernen zu lernen, also die operationale Seite der Selbstständigkeit zu beherrschen.<sup>150</sup> (siehe auch Kap. 3.1 inkl. dem Begriff Schlüsselqualifikationen)

Dazu gehört, dass z.B. Facharbeiten mit selbstgewähltem Thema geschrieben werden können und schließt individuelle Vorgehensweisen mit ein.<sup>151</sup>

„...Schüler (können) initiativ werden in Bezug auf ihre Umwelt und ihr eigenes Lernen. Sie können ihre Bildungsprozesse als eigene wahrnehmen und lernen, ihren Verlauf sowie ihr Ergebnis zu kontrollieren und zu steuern.“<sup>152</sup>

Zu der Selbstständigkeit im Handeln gehört auch die Übernahme von Verantwortung dafür und die Abgabe von Rechenschaft darüber.<sup>153</sup>

„Wenn in selbstständig vorangetriebenen Lernprozessen individuelle und persönlich bedeutsame Leistungen entstehen sollen, müssen diese auch der Bewertung durch die Schüler selbst zugänglich gemacht werden. Wenn Bildung Selbstbildung sein soll, ist es erforderlich, Reflexions- und Bewertungsprozesse zu kultivieren und zu erlernen, weil sie Mittel des Selbstbezuges und der Selbstentwicklung sind.“<sup>154</sup>

Das heißt nicht, dass der Lehrer dazu angehalten ist sich völlig zurückzunehmen, sondern dass er umso präziser Formern finden muss, um Rückmeldungen und Leistungsbewertungen mit dem Schüler gemeinsam zu finden. So kann die Urteils- und Reflexionskraft des Schülers gestärkt werden und es erfolgt eine gemeinsame Qualitätssicherung.<sup>155</sup>

### 2.3.3 Prozessorientierung

Die Prozessorientierung ist besonders wichtig im Rahmen der Methodenkompetenz (siehe Kap. 3.1) und zeichnet sich durch folgende weitere Punkte aus:

- Lernen wird reflexiv

---

<sup>149</sup> Vgl. Winter 2010, S.7

<sup>150</sup> Vgl. ebenda, S.7

<sup>151</sup> Vgl. ebenda, S.8

<sup>152</sup> Ebenda, S.9

<sup>153</sup> Vgl. ebenda

<sup>154</sup> Ebenda, S.9-10

<sup>155</sup> Vgl. ebenda, S.10 und S.24



- Lebenslanges Lernen und Umlernen erfordert Prozessorientierung
- Teilkomponenten und Teilresultate bekommen mehr Aufmerksamkeit gegenüber Richtigkeit von Lösungen
- Prozedurales Wissen bekommt gegenüber deklarativem Wissen mehr Bedeutung, d.h. metakognitive Kompetenzen werden gestärkt (Lernprozesse, Fehlerquellen, Besonderheiten von Anforderungen, eigene Stärken und Schwächen wahrnehmen, eigenes Lernen überwachen)<sup>156</sup>

Es soll eine Umwandlung der Motivation der Schüler weg von Leistungsergebnissen hin zu dem Erlangen von größerer Lernbewusstheit und Lernautonomie stattfinden.<sup>157</sup>

Um die Prozessorientierung nicht zu konterkarieren, indem doch nur das Endprodukt vom Lehrer alleine bewertet wird ist es nötig, dass die einzelnen Teilschritte wahr- und aufgenommen werden und auch Teilschritte bewertet werden. Schüler beschreiben Prozesse und Lernergebnisse, reflektieren, rekonstruieren und dokumentieren (Portfolio, Lerntagebuch).<sup>158</sup>

### 2.3.4 Demokratisierung

Demokratisierung ist eine gesellschaftliche Forderung, die sich zum Teil aus der Geschichte des Nationalsozialismus ergibt. Menschen sollen schon in der Schule nicht mehr nur obrigkeitshörig sein, sondern demokratische Prozesse erlernen.

Dazu muss es den Schülern gestattet sein, für gemeinsam betreffende Dinge freie und vernünftige Diskurse zur Gestaltung und Lösungsfindung zu führen. Dabei sollte sich dieses demokratische Verhalten nicht nur auf außerunterrichtliche Formen beschränken, sondern auch bei der Unterrichtsgestaltung, also der Organisation des Lernens muss dies möglich sein.<sup>159</sup>

Winter fordert mit Klafki, dass Schüler zu einer kritischen Loyalität gegenüber der Gesellschaft aufzufordern sind, indem auch der Unterricht Gegenstand von kritischer Betrachtung gemacht werden darf, z.B. durch Analyse, Verbesserungsvorschlägen u.ä.<sup>160</sup>

---

<sup>156</sup> Vgl. Winter 2010, S.11-12

<sup>157</sup> Vgl. ebenda, S.14

<sup>158</sup> Vgl. ebenda, S.16 und S.19

<sup>159</sup> Vgl. ebenda, S.21

<sup>160</sup> Vgl. ebenda, S.22

### 3. Leistungsängste

Leistungsstörungen und Leistungsängste sind in der Erziehungsberatung, wie ich in meinem Praktikum feststellen konnte, häufige Gründe für die Aufsuchung von Hilfe.

Aufgrund des Themas dieser Arbeit wird hier der Zusammenhang zur Leistungsangst dargestellt und das Thema der Leistungsstörungen und Schulphobie, außer in der Begriffsabgrenzung, außen vor gelassen.

#### 3.1 Definition Leistungsangst, -ängstlichkeit

Rost und Schermer geben eine aus vielen Konzepten zusammengefasste Definitionen von Angst: „Spezialfall eines Erregungs- und Spannungszustandes mit spezifischen, somatischen, psychischen und behavioralen Reaktionen und Empfindungen [...]. Dabei stehen Antizipation, Vorstellungen, aktuelle Empfindungen oder auch Erinnerungen einer persönlich bedeutsamen realen oder auch nur eingebildeten Unsicherheit, Bedrohung oder Gefahr im Mittelpunkt.“<sup>161</sup>

Es wird das aktuelle Angstepfinden in einer spezifischen Situation von dem Persönlichkeitsmerkmal Ängstlichkeit, also generell auf bedrohliche Reize mit Angst zu reagieren getrennt.

Angst, in diesem Fall auch Leistungsangst, äußert sich auf verschiedenen Ebenen und wird von Rost und Schermer und Suhr-Dachs folgendermaßen beschrieben werden:

##### Physiologisch:

Herzklopfen, erhöhter Puls und Blutdruck, beschleunigte Atmung, verstärkte Darmperistaltik, erhöhter Harndrang, Schweißausbruch, erhöhter allgemeiner Muskeltonus,<sup>162</sup>

Suhr-Dachs fügt dieser Ebene noch verspätete Reaktionen zu, die evtl. chronisch werden können: Magenschmerzen, Kopfschmerzen und Übelkeit.<sup>163</sup>

##### Emotional-subjektiv:

---

<sup>161</sup> Rost und Schermer 2010, S.451

<sup>162</sup> Vgl. ebenda, S.452

<sup>163</sup> Vgl. Suhr-Dachs 2006, S.52

Erleben der aufsteigenden Selbstwertbedrohung, als unangenehm empfundene innere Erregungszustände, Unwohlsein, innere Angespanntheit, depressive Verstimmungen<sup>164</sup>

Kognitiv:

Beeinträchtigt aufgabenbezogenes Denken (mangelnder aufgabenbezogener Aufmerksamkeitsfokus bei überzogener Selbstaufmerksamkeit<sup>165</sup>), insbesondere Störungen der koordinierten Informationsaufnahme, -verarbeitung und -aktivierung, bedrohliche Situationsbewertung, negative Selbsteinschätzung, geringes Bewältigungszutrauen<sup>166</sup>

Beobachtbare Verhaltensweisen:

Unruhe, Zittern, unkontrollierte Bewegungen, Artikulationsstörungen bis hin zu Sprechblockaden, Verkrampfungen, Flucht, Aggressionen etc.<sup>167</sup>

Im vorigen Verlauf dieser Arbeit wurde klar herausgearbeitet, dass die Schulzeit generell aus einer Reihe von Leistungsanforderungen besteht, die bewertet werden. Auch Suhr-Dachs beschreibt, dass „die tägliche oder wöchentliche unfreiwillige Routine von Leistungs- oder Prüfungssituationen [...] häufig ängstliche Gefühle und Stresserleben (erzeugt).“<sup>168</sup>

Rost und Schermer benutzen die Begriffe >Leistungsängstlichkeit<, >Schulängstlichkeit< und >Prüfungsängstlichkeit< synonym und weisen damit auf die auslösenden Situationen und/oder Ursachenzuschreibung hin.<sup>169</sup>

Suhr-Dachs weist darauf hin, dass >Leistungsangst< besser unter dem Begriff >Prüfungsangst< bekannt ist, die als eine Angst vor schlechtem Abschneiden in Test- und Prüfungssituationen beschrieben wird.<sup>170</sup>

„Leistungsängstlichkeit (ist) eine reaktions- bzw. situationsbezogene Stressreaktion als Folge eines wahrgenommenen Ungleichgewichts zwischen selbst- und fremdgesetzten Leistungsansprüchen und der Leistungskapazität...“<sup>171</sup>

---

<sup>164</sup> Vgl. Rost und Schermer 2010, S.451 und Suhr-Dachs 2006, S.52

<sup>165</sup> Vgl. Suhr-Dachs 2006, S.56

<sup>166</sup> Vgl. ebenda, S.52

<sup>167</sup> Vgl. Rost und Schermer 2010, S.451 und Suhr-Dachs 2006, S.52

<sup>168</sup> Ebenda, S.52

<sup>169</sup> Vgl. ebenda, S.451

<sup>170</sup> Vgl. Suhr-Dachs 2006, S.52

<sup>171</sup> Rost und Schermer 2010, S.453

Dabei ist nicht explizit festgestellt, ob es sich um ein reales Ungleichgewicht handelt oder um ein imaginiertes.

Suhr-Dachs weißt deshalb daraufhin, dass eine Leistungs- und Intelligenzdiagnostik stattfinden muss und eine Abklärung, ob Teilleistungs- und Aufmerksamkeitsstörungen vorhanden sind. Wenn dies der Fall sein sollte, wäre die Leistungsangst des Kindes tatsächlich eine adäquate Reaktion auf eine überfordernde und dadurch bedrohliche Situation.<sup>172</sup>

Ulich zitiert eine Definition von Strittmatter:

„Schulangst wird als eine relativ überdauernde Bereitschaft angesehen, schulische und vor allem Leistungssituationen als persönliche Bedrohung zu empfinden. Das zentrale Element für die Entstehung von Angst ist die subjektive Bewertung einer Situation als Bedrohung. Eine bestimmte objektive Belastung wird folglich nicht in jedem Falle bei allen Schülern die gleiche Reaktion hervorrufen; denn die gleiche belastende Situation kann von verschiedenen Individuen unterschiedlich interpretiert und verarbeitet werden.“<sup>173</sup>

Die Betonung der unterschiedlichen Anfälligkeit der einzelnen Personen für Leistungsangst könnte dazu verleiten zu denken, dass das Umfeld dann keine Rolle spielen würde. Dies bestätigt sich aber in der Literatur weitgehend nicht, wie sich im ersten Teil der Arbeit gezeigt hat und im weiteren Verlauf dieses Kapitels noch zeigen wird.

Die Folgen für hochhängstliche Schüler gestalten sich vielfältig.

- Sie werden häufig von ihrer Umwelt weniger geschätzt und nehmen in ihrer Peer-Group einen niedrigeren sozialen Rangplatz ein. Öfter sind sie sozial isoliert.
- Von Eltern oder Lehrern werden sie als >negativ< oder >unangepasst< beschrieben und ihre Intelligenz, also kognitive Leistungsfähigkeit wird oft unterschätzt.
- Sie fallen häufig durch nervöses Hantieren, schlechte Arbeitshaltung, mangelnde Aufgabenzuwendung und aufgabenunspezifische Arbeitsweisen auf.
- Sie zeigen in der Regel ein gesteigertes Ausmaß an Hilflosigkeit, Unsicherheit, mangelndem Selbstvertrauen, geringem Selbstwertgefühl und sind weniger zufrieden mit sich selbst.

---

<sup>172</sup> Vgl. Suhr-Dachs 2006, S.57 und S.60

<sup>173</sup> Strittmatter zitiert nach Ulich 2001, S.27

- Sie leisten in fast allen Schulfächern weniger und bekommen schlechtere Zensuren und schneiden auch in Intelligenz- und Kreativtests schlechter ab.
- Sie fehlen häufiger und sind häufiger krank.<sup>174</sup>

### 3.2 Abgrenzung verschiedener Begrifflichkeiten

Es soll an dieser Stelle der Versuch unternommen werden zwischen Begriffen wie (allgemeiner) Leistungsängstlichkeit, Leistungsdruck, Leistungsstress, Schulphobie (Angststörung) und Lern- und Leistungsstörung zu unterscheiden.

Dabei ergeben sich Schwierigkeiten sowohl in der eindeutigen Abgrenzung, weil die Übergänge (scheinbar) fließend sind, als auch bei der Unterscheidung von Ursache und Auswirkung. So stellt sich z.B. die Frage, ob Leistungsdruck und Leistungsstress ein eigenständiges Phänomen sind oder (und) ob sie die Ursachen für Leistungsängstlichkeit darstellen.

#### Lern- und Leistungsstörung (inklusive Teilleistungsstörung)

Zu den Lern- und Leistungsstörungen zählen unter anderem Konzentration- und Aufmerksamkeitsstörungen, Lese-Rechtschreibschwäche und Rechenschwächen.<sup>175</sup>

In Angrenzung zu Lernbehinderungen liegt bei Lernstörungen keine Intelligenzminderung vor.<sup>176</sup>

Zunächst weisen Leitner und Künneth darauf hin, dass der Begriff >Störung<, als ein statischer und Veränderungsverhindernder Begriff durch >Schwierigkeit< ersetzt werden soll. Dadurch werden die Veränderbarkeit und der Bezug zu der Händelbarkeit deutlicher.

Im Verlaufe dieses Abschnitts wird in der Folge von Lern- und Leistungsschwierigkeiten die Rede sein.<sup>177</sup>

Leitner und Künneth nennen zunächst eine Definition des >National Joint Comitee on Learning Disabilities Definition< in der es heißt, dass bei einer Leistungsstörung die Schwierigkeiten besteht, sich Hörverständnis, Sprechen, Lesen, Schreiben, Denken oder Rechnen anzueignen und dass die Ursache vermutlich in einer Dysfunktion des Zentralen Nervensystems liegt, also im Individuum selbst.

<sup>174</sup> Vgl. Rost und Schermer 2010, S.453

<sup>175</sup> Vgl. Leitner und Künneth 2008, S.192ff

<sup>176</sup> Vgl. Keller und Novak 2001, S.232

<sup>177</sup> Vgl. Leitner und Künneth 2008, S.182

Wichtig im Unterschied zu den Leistungsängsten wäre genau diese Unterscheidung. Allerdings wird anschließend eine erweiterte Definition von Zielinski genannt, die diese Fokussierung auf die Individuumbezogene Ursächlichkeit aufweicht und eher auf die Merkmale der Lernschwierigkeiten blickt, nämlich nicht tolerierbare Abweichungen von institutionellen, sozialen und individuellen Bezugsnormen, die zu unerwünschten Nebenwirkungen im Verhalten, Erleben oder der Persönlichkeitsentwicklung führen.<sup>178</sup>

Durch diese Definition wäre der Übergang bzw. die inhaltliche Ebene fließend und schwer abgrenzbar.

Dies wird noch dadurch erschwert, dass auch interaktionistische Bedingungen als Ursache gezählt werden, wie z.B. Lehrerverhalten, Unterrichtsgestaltung, Elternverhalten und Klassenklima.<sup>179</sup>

Keller und Novak zählen noch weitere Ursachen wie geringfügige Hirnschäden, Entwicklungsverzögerungen und psychische Störungen.

Besonders interessant ist, dass Keller und Novak Prüfungsangst als ein Symptom von Lernstörung aufzählen.<sup>180</sup>

Daran zeigen sich deutlich die Schwierigkeiten in der Abgrenzung der einzelnen Begriffe.

### Leistungsdruck und Leistungsstress

Ulich gibt an, dass rund 75% der Schüler zwischen 8 und 18 Jahren Schulstress erfahren. Als Grund hierfür wird von älteren Schülern Leistungs- und Zeitdruck genannt.<sup>181</sup>

Jugendliche selber nehmen die Schule in ihrer Hauptfunktion in der Vorbereitung auf und der Vergabe von Abschlusszertifikaten, die dann Berechtigungsnachweise für weiterführende Bildungs- und Ausbildungsgänge darstellen<sup>182</sup>, also in der Selektionsfunktion.

Auch die Eltern lassen sich da nicht ausnehmen und geben einen Leistungsdruck an ihre Kinder weiter, weil sie das Beste für sie wollen, also einen hohen Sozialstatus.<sup>183</sup>

Gerade Schüler mit Versagenserlebnissen und Lernschwierigkeiten geraten unter großen Druck, weil sie sich von Schule nicht wirksam distanzieren können. Es ist für sie

---

<sup>178</sup> Vgl. Leitner und Künneth 2008, S.183

<sup>179</sup> Vgl. ebenda, S.184ff

<sup>180</sup> Vgl. Keller und Novak 2001, S.232

<sup>181</sup> Vgl. Ulich 2001, S.16-17

<sup>182</sup> Vgl. Hurrelmann 1994, S.133

<sup>183</sup> Vgl. ebenda, S.129-132

schwierig, eine konstruktive Verarbeitung dieser Erfahrungen mit den verbundenen sozialen Erfahrungen zu erleben.<sup>184</sup>

„Die Jugendlichen sind sich der Tatsache sehr genau bewußt, daß ihre Position in der Bildungslaufbahn über spätere Lebenschancen entscheidet, ohne zugleich einen Erfolg zu garantieren. Hier liegen die Ausgangsbedingungen für psychosoziale und psychosomatische Belastungen.“<sup>185</sup>

Hurrelmann weist darauf hin, dass Vorsicht geboten ist mit der Annahme, dass es eine allzu stringente Verbindung gibt zwischen Schul- und Unterrichtsorganisation, Auslese- und Beurteilungsprozessen, der Lehrinhalte und des Lehrerverhaltens auf Überforderungssymptome der Schüler. Entscheidend sei die spezifische Kombination von den gerade genannten Umständen und einer dafür empfindsamen Persönlichkeitsstruktur eines Schülers.<sup>186</sup>

Besonders bei dieser Begrifflichkeit scheint es schwer zu sein, eine klare Abgrenzung zu Leistungsängstlichkeit zu finden. Hier sind die Übergänge besonders fließend. Die Belastung durch den Schulstress sind langfristig und latenter, belasten auch ohne akute Angsterfahrungen permanenter. Vermutlich ist Leistungsstress eine Vorstufe zu Leistungsangst, allerdings kann Schulstress auch ohne Leistungs- bzw. Schulangst empfunden werden, während er hingegen einen wesentlichen Bestandteil von Leistungsangst bildet.

#### Schul-/Leistungsangst, Schulphobie (und Schuleschwänzen)

Schul- bzw. Leistungsangst werden im deutschen Sprachgebrauch der Psychiatrie und Sonderpädagogik von Schulphobie und Schuleschwänzen abgrenzt.

Ein bedeutsamer Unterschied ist, dass Schulphobie und Schuleschwänzen, wenn auch aus unterschiedlichen Motivationen mit dem Fernbleiben von der Schule einhergeht. Bei erstem mit Wissen der Eltern und beim zweiten ohne Wissen der Eltern.<sup>187</sup>

Bei Leistungsangst hingegen gibt es keine Vermeidungsstrategie, weil dies eine schlechte Benotung zur Folge hätte. Die Angst vor schlechtem Abschneiden ist aber der Kern bzw. einer der Schwerpunkte der Leistungsangst, weshalb eine Vermeidung keine adäquate

---

<sup>184</sup> Vgl. Hurrelmann 1994, S.134

<sup>185</sup> Hurrelmann 1994, S.135

<sup>186</sup> Vgl. ebenda, S.138

<sup>187</sup> Vgl. Rost und Schermer 2010, S.461

Strategie ist. Auch eine Gewöhnung an die Situation tritt bei leistungsängstlichen Schülern nicht auf.<sup>188</sup>

Die Motivation des Fernbleibens bei Schulphobie liegt in der Angst vor der Schule oder dem Unterricht begründet, während hingegen bei Schuleschwänzen dissoziale oder aggressive Gefühle die Motivation sind.

Bei der Schulphobie gibt es zwei besonders vulnerable Zeiten bzw. in diesen Zeiten ist die Auftretenswahrscheinlichkeit am höchsten, einmal Schulbeginn und dann noch einmal zwischen 11 und 12 Jahren. Dagegen steigt die Wahrscheinlichkeit zum Schuleschwänzen kontinuierlich während der Schulzeit an.<sup>189</sup>

Bei der Klassifizierung der Schulphobie hat allerdings weder das ICD-10 noch das DSM-IV eine eigene Klassifizierung, sondern ordnet sie der sozialen Phobie, Trennungsangst oder der Verhaltensstörung zu.<sup>190</sup>

### 3.3 Ursachen und Bedingungen für Leistungsängstlichkeit

Rost und Schermer tragen sieben Bedingungsfaktoren für Leistungsängstlichkeit zusammen<sup>191</sup>:

#### *Lehrerverhalten:*

Autoritäres Verhalten, Herabsetzung, Tadel, Herabsetzung, gezielte Demütigung, Nichtbeachtung

#### *Inhalt und Vermittlung des Lernstoffes:*

Komplizierte Informationsvermittlung, mangelnde oder fehlende Angaben und Präzisierung von Lernzielen, seltenes oder fehlendes Feedback, fehlende Individualisierung

#### *Schulbezogene Fähigkeiten und Fertigkeiten:*

Mangelnde oder überforderte Intelligenz, Konzentrations- und Aufmerksamkeitsstörung, allgemeine und spezifische Lernstörungen bzw. –schwierigkeiten

Suhr-Dachs fügt dieser Aufzählung noch das allgemeine Lernverhalten hinzu, also ineffektive Lern- und Arbeitstechniken und reduzierte Lernbereitschaft.<sup>192</sup>

#### *Schulleistungsbewertung:*

---

<sup>188</sup> Vgl. Suhr-Dachs 2006, S.58

<sup>189</sup> Vgl. Rost und Schermer 2010, S.462

<sup>190</sup> Vgl. ebenda, S.463

<sup>191</sup> Vgl. Rost und Schermer 2010, S.453

<sup>192</sup> Vgl. Suhr-dachs 2006, S.56



Strenge Zensuren und scharfe Auslese, soziale Bezugsnormorientierung, mangelnde Transparenz und Inkonsequenz der Bewertungskriterien, Bewertung der Person, statt der Leistung

*Gestaltung von Prüfungssituationen:*

Ungewissheit über Lehrziele, Prüfungsanforderungen und Kriterien der Leistungsbewertung, Bedrohungsmaximierung durch Ankündigung schwerer Aufgabenauswahl, Zeitdruck etc.

*Schüler-Schüler-Verhältnis:*

Rivalität und Konkurrenz statt Unterstützung und Kooperation, Hänseleien und Spott

*Verhalten und Einstellungen der Eltern:*

An Leistungserfüllung gekoppelte Zuwendung und Liebe, inkonsistentes Erziehungsverhalten, Überhöhte Leistungsanforderung, Desinteresse an Schule und Unterricht, Ablehnung von Lehrern, Lehrmethoden und Lehrerverhalten

Suhr-Dachs fügt dem noch Modellernen, Verstärkung von ängstlichem Verhalten und Sanktionen schlechter Leistung hinzu.<sup>193</sup>

Zudem stellen Rost und Schermer Zusammenhänge vor, die nicht zwingend unter die Kategorie Ursachen fallen, aber zumindest eine Ausprägung mit Erklärungsansätzen von Leistungsängstlichkeit zeigen.<sup>194</sup>

*Angst und Leistung:* ein mittleres Erregungsniveau erhöht die Leistungsfähigkeit bei einfach strukturierten Aufgaben, wohingegen sich zu hohe oder zu niedrige Erregung leistungsmindernd auswirkt. Bei schweren oder Kreativität erfordernden Aufgaben trifft dies nicht zu. Es bleibt, dass hochängstliche Schüler durchgehend schlechtere Leistung erreichen als emotional stabile Schüler.

Bei der Leistungsminderung durch Angst spielen die negativen Kognitionen (siehe kognitive Ebene bei der Angstaussprägung) eine größere Rolle, als die körperlich wahrgenommenen Symptome.

*Geschlecht:* fast alle Untersuchungen zu Angst, Ängstlichkeit und Leistungsängstlichkeit zeigen signifikante Geschlechtsunterschiede in der Ausprägung. Frauen/ Mädchen sind ängstlicher, wobei Rost und Schermer das darauf zurückführen, dass Frauen/ Mädchen die Ängstlichkeit eher eingestehen würden, weil ihnen allgemein eine höhere Emotionalität

---

<sup>193</sup> Vgl. Suhr-dachs 2006, S.56

<sup>194</sup> Vgl. Rost und Schermer 2010, S. 457-458

nachgesagt wird und sie deshalb weniger zu verlieren haben und dass Frauen/ Mädchen tatsächlich mehr Angst hätten, weil sie sozial höher motiviert sind.

*Sozialstatus:* Es zeigt sich auch ein (gering) signifikanter Zusammenhang in der Schichtzugehörigkeit. Da die Schule eine eher mittelschichtorientierte Institution darstellt, sind die Verhaltens-, Denk- und Sprachmuster ungewohnt für aus der unteren Schicht stammende Kinder und es könnte für sie von daher eine bedrohlichere Situation sein.

*Motivation und Attribution:* Leistungsängstliche sind eher misserfolgsorientiert und schreiben Erfolge dem Zufall zu, anstatt eigener Leistung. Gehäufte Misserfolge werden dem eigenen Unvermögen zugerechnet und nicht externen Faktoren. Auf diese Weise stabilisiert sich ihr negatives Selbstbild und die Leistungserfolgswahrscheinlichkeit sinkt. Dies hat Resignation und Demotivation in Bezug auf Lernaktivitäten zu Folge.<sup>195</sup>

Wenig leistungsängstliche Schüler haben ein realistisches Bild von ihren Fähigkeiten und schreiben Erfolge eher ihrem eigenen Können zu und führen Misserfolge auf Mangelnde Vorbereitung oder Pech zurück.

Insgesamt ist Leistungsangst ein komplexes Gebilde aus verschiedenen Bedingungs- und Ursachenfaktoren, die bei jedem Schüler individuell beobachtet und diagnostiziert werden müssen, um adäquate Hilfe zu schaffen. Dies wird im nächsten Kapitel genauer beschrieben.

### 3.4 Lösungsmöglichkeiten

Suhr-Dachs stellt ein multimodales Therapieprogramm vor, welches von Suhr-Dachs und Döpfner (2005) für Leistungsängstliche Kinder entwickelt wurde (THAZ-Leistungsängste).

Dies enthält verhaltenstherapeutische Elemente, besonders kognitive Interventionen, Elternintervention und wenn möglich Kooperation mit dem pädagogischen Umfeld, also einer Lehrperson.

Die kognitiven Interventionen beziehen sich auf den Abbau und die Modifikation von angstauslösenden Gedanken und die Reduktion vom subjektiven Bedrohungscharakter der Leistungssituationen. Es soll ein positiver und aufgabenorientierter interner Dialog gegen

---

<sup>195</sup> Vgl. Suhr-Dachs 2006, S.55

die Misserfolgsorientierung entstehen, und somit die Aufmerksamkeit auf die Aufgabenlösung gelenkt werden, statt der erhöhten Selbstaufmerksamkeit.

Nachdem eine intellektuelle Überforderung ausgeschlossen wurde, kann eine Vermittlung von geeigneten Lern- und Arbeitstechniken stattfinden.<sup>196</sup>

Dabei geht es um die optimale Gestaltung der Lernsituation, indem konkrete Lerntechniken mit einer leistungsförderlichen Grundeinstellung kombiniert werden.<sup>197</sup>

Dazu werden Entspannungsmethoden eingeübt, um die Nervosität und Anspannung mit übermäßiger Erregung zu bewältigen.

Bei der Elternintervention geht es darum, einen Abbau von Sanktionen und negativem Bewertungsverhalten zu erreichen. Ungünstige Modellern- und Verstärkungseffekte sollen aufgedeckt und verändert werden. Außerdem sollen den Eltern Angstbewältigungsstrategien und effektive Lern- und Arbeitstechniken nähergebracht werden, damit sie ihr Kind im häuslichen Umfeld unterstützen können.

„Auf jeden Fall muss die Rolle der Eltern im Angestgeschehen geklärt werden. Werden dysfunktionale kognitive Grundannahmen im Leistungsbereich und ungünstige Erziehungspraktiken der Eltern in der Behandlung nicht berücksichtigt, erzielen kindzentrierte Behandlungsmaßnahmen eher suboptimale Erfolge.“<sup>198</sup>

Die Kooperation mit einer Lehrperson wäre wichtig, besonders im Zusammenhang mit der Verfestigung günstigen Lernverhaltens. Meistens beginnt die Kooperation aber damit, der Lehrperson die emotionalen Probleme des Schülers überhaupt bewusst zu machen und so ein empathisches Verstehen der Situation und des Schülers zu ermöglichen.<sup>199</sup>

Wichtig ist dabei die regelmäßige Kommunikation zwischen Lehrer und Schüler, Elternhaus und Lehrer und Therapeut und Lehrer.<sup>200</sup>

In einem multidisziplinären Fachteam, wie es nach §28 SGBVIII festgelegt ist, ist diese Therapieform (mindestens in Teilen) auch in der Erziehungsberatung umzusetzen.

Auch wenn im Rahmen der Therapie für den Therapeuten nur ein geringer Handlungsspielraum im pädagogischen Umfeld besteht, „weil sie größtenteils in

---

<sup>196</sup> Vgl. Suhr-Dachs 2006, S.57

<sup>197</sup> Vgl. ebenda, S.58

<sup>198</sup> Ebenda, S.60

<sup>199</sup> Vgl. ebenda, S.66

<sup>200</sup> Vgl. ebenda, S.65

grundlegenden strukturellen Bedingungen des Schulsystems verankert sind“<sup>201</sup>, sind dort doch einige Möglichkeiten der Verbesserung der Situation des Schülers anzusiedeln.

„Schulische Misserfolge leistungsängstlicher Kinder liegen demnach nicht nur in ihrer beeinträchtigten Informationsverarbeitungs- und Konzentrationsfähigkeit in akuten Leistungssituationen begründet, sondern werden auch durch die allgemeine Lernsituation ungünstig beeinflusst.“<sup>202</sup>

Suhr-Dachs stellt verschiedene Punkte vor, die sich auf Lehrer-Schüler Situationen, den Unterricht und die Leistungssituationen beziehen<sup>203</sup>:

#### Emotional/ Physiologische Grundsätze

- Die Einstellung und das Verhalten des Lehrers sollen gerecht, berechenbar, zuverlässig und hilfsbereit sein.
- Leistungsängstliche Schüler benötigen individuelle Ansprache und behutsame Integration.
- Ein erhöhtes Maß an sozialer Verstärkung von mündlicher Beteiligung ist nötig.
- Transparente und kalkulierbare Leistungs- und Prüfungssituationen mit Fokus auf den Stoff/ Inhalt und nicht ausschließlich auf das Leistungsergebnis. (siehe Prozessorientierung und kriteriale Bezugsnorm)
- Es können Klassendiskussionen zu Themen wie >Leistungsangst< und >Konkurrenz/Rivalität< angeregt und begleitet werden.
- Ein kooperatives Klassenklima kann gefördert werden, indem z.B. Lerngruppen und AGs (*Anm.:* IGs als Interessengemeinschaften) eingerichtet werden.

Dies würde besonders helfen, wenn eine Befürchtung des leistungsängstlichen Schülers darum geht, die soziale Anerkennung seiner Klassenkameraden zu verlieren.<sup>204</sup>

#### Kognitive Ansätze

- Die individuelle Bezugsnorm sollte bei der Bewertung angewendet werden, nicht die soziale.

---

<sup>201</sup> Suhr-Dachs 2006, S.66

<sup>202</sup> Ebenda, S.55

<sup>203</sup> Vgl. ebenda, S.65

<sup>204</sup> Vgl. ebenda, S.53

- Realistische und differenzierte Rückmeldung über Stärken und Schwächen muss stattfinden.
- Eindeutige und transparente Bewertungskriterien müssen offengelegt werden.
- Es muss eine gezielte Ursachen- und Lösungsanalyse bei Leistungsproblemen von der Lehrperson durchgeführt werden. (sinnvolle pädagogische Diagnostik)
- Die aufgabenbezogene Aufmerksamkeit kann auch dadurch gefördert werden, dass spezifische Methoden der Unterrichtsgestaltung und Stoffvermittlung eingesetzt werden, die auf Eigenbeteiligung und Kooperation setzen. (Referate, Gruppenarbeit)
- Vermittlung von Techniken zur Stoffaneignung und Aufgabebearbeitung (z.B. Problemlöse-Training). (siehe auch Metakompetenzen und das Lernen lernen)

Förderung des Lernverhaltens:

- Anleitung zur Vorbereitung von Leistungssituationen (optimale Arbeitsplatzgestaltung, Zeitmanagement und Informationsbeschaffung).
- Rechtzeitige Bekanntgabe von Terminen und Inhalten von Leistungs- oder Prüfungssituationen.
- Optimale Arbeitsplatzgestaltung der Schule.
- 
- Bereitschaft und Offenheit des Lehrers, Fragen aufzugreifen und Unklarheiten zu beseitigen.
- Strukturierter Unterricht und Kompetenzerweiterung als Unterrichtsziel.

Insgesamt soll an dieser Stelle mit einer Forderung von Sacher geschlossen werden, dass es wichtig für den Menschen ist, die Leistungsorientierung nicht so weit zu internalisieren, dass er in dem Bewusstsein lebt, nur etwas wert zu sein wenn er etwas leistet. Bei Misserfolgen, Krankheit und auch bei eigenem Verschulden oder Mitverschulden von Fehlern ist ein Mensch noch wertvoll. Dies kann sich auch in der Schule (und im Elternhaus) verdeutlichen, indem durch barmherzige Liebe und Solidarität, ausgedrückt durch Ermutigung, Trost und Unterstützung, ein guter Nährboden für gesunde Leistungserbringung geschaffen wird.<sup>205</sup>

---

<sup>205</sup> Vgl. Sacher 1994, S.2

## 4. Zusammenfassung

Schon bei der etymologischen Begriffsbestimmung des Wortes >Leistung< wurde ein Schwerpunkt des Diskurses deutlich. Die gotischen Wurzeln geben Hinweise auf einen fließenden Prozess, während die romanischen Wurzeln eher eine statische, ergebnisorientierte Richtung aufweisen.

Ab der Mitte des 16. Jahrhunderts entwickelten sich Zeugnisse, die zunächst einen fürsorglichen Berechtigungscharakter für Stipendien und Freitische für Kinder mittelloser Eltern hatte. Dieses >Benefizienzzeugnis< entwickelte sich dann in den nächsten 300 Jahren im Zuge der höheren Inanspruchnahme von Bildungsmöglichkeiten auch unterer Schichten und der Einführung der Schulpflicht zu einem rechtlichen Zeugnis (mit Ziffernbewertung) mit dem heute noch bekannten Berechtigungscharakter.

Das Leistungsprinzip, in dem durch eigene Leistung soziale Positionen erlangt werden konnten, war zunächst gegenüber des bisher bestehenden Ständerechts, in dem soziale Positionen durch Geburtsrecht oder Begünstigung von Obrigkeiten verteilt wurden eine Errungenschaft. Erst später grenzte sich dadurch das Bürgertum gegen untere Schichten ab. Noch heute ist die sich daraus ergebende Selektions- und Berechtigungsfunktion aktuell.

Bei der Begriffsbestimmung von Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung wird deutlich, dass in der Praxis keine ausreichende Trennung dieser Prozesse stattfindet. Dadurch gibt es für die Schüler keine bewertungsfreien Räume, in denen auch eine Fehlerkultur entwickelt werden darf. Die wissenschaftlichen Kriterien Objektivität, Reliabilität und Validität können in Untersuchungen der pädagogischen Leistungsbeurteilung nicht zugesprochen werden. Deutlich wurde auch, dass die starke Orientierung an die soziale Bezugsnorm (Klassenvergleich) ein negatives Klassenklima schafft und der individuellen und sachbezogenen Norm nicht gerecht wird, bzw. ihnen entgegenwirkt.

Der Pädagogische Leistungsbegriff bezieht sich, anders als der gesellschaftlich-wirtschaftliche Leistungsbegriff auf die optimale Entwicklung des Individuums, nicht nur in Hinblick auf die Entwicklung zur anpassungsfähigen Wirtschaftskraft, sondern in Hinblick auf das lebenslange Lernen. Es besteht die Forderung, dass sich der pädagogische Leistungsbegriff gegen den wirtschaftlichen abgrenzen müsse.

Einigkeit besteht darüber, dass Leistung ein Ziel ist, welches in der Schule angestrebt wird und welches auch bewertet werden soll. Nur die Differenzierung in den Fragen wozu und aus welcher Motivation heraus Leistung erbracht werden soll bleibt unterschiedlich. Den einen geht es um die Reproduktion der Gesellschaft und die Anpassung an deren Herausforderungen, während hingegen die anderen durchaus die Gesellschaft verändern wollen, indem das pädagogische System schon Veränderung hervorruft und somit die Gesellschaft nicht nur reproduziert. Es sollen neue Werte in die neue Generation Einzug halten.

Es besteht also der grundsätzliche Konflikt zwischen Gesellschaftsfunktionen bzw. ob die Schule und damit die Leistungsbewertung die Gesellschaft ausschließlich reproduzieren und den Schülern helfen soll sich ihr anzupassen oder ob es auch möglich und Aufgabe der Schule ist, die Gesellschaft und ihre Missstände durch die Schule und ihre inhaltlichen Lernprozesse zu verändern und zukünftige Chefs und Angestellte mit neuen Optionen auszustatten.

Auch über die Veränderung der Gesellschaft in einer pluralistischen Welt mit nicht mehr festgelegten Wertorientierungen sind sich alle Autoren einig, allerdings fordert die eine Seite eine Öffnung des Unterrichts und der Schule hin zu mehr Selbstständigkeit, Prozessorientierung und Demokratisierung, also der Hinwendung zu flexiblen Schlüsselkompetenzen, während die andere Seite sich angesichts solcher Entwicklungen der Position entzogen sieht eine ganzheitliche Erziehung gestalten zu können, weil zu viele Sozialisationsfaktoren eine Rolle spielen und deshalb eine Rückbesinnung der Schule als Verhaltensbildung und Aufklärung, also systematischer Welterkenntnis, die ausschließlich im Unterricht stattfindet fordert.

Bei der Ausführung zu den Leistungsängsten wird deutlich, dass die Ursachen im pädagogischen Feld eben jene sind, die auch schon in der vorigen Ausführung zur Kritik an der klassischen Leistungsbeurteilung deutlich geworden sind.

Allerdings ist dies ein Faktor neben weiteren, wie individuelle Verarbeitungsmechanismen und Elternhaus.

Besonders bei der Therapie von Leistungsangst kann Einfluss auf individuelle und elternehäusliche Faktoren genommen werden. Die pädagogischen Systeme entziehen sich dem therapeutischen Einfluss und können lediglich durch eine Kooperation mit einer Lehrperson in Teilen angegangen werden.

Aus den Ausführungen dieser Arbeit ergibt sich, dass alle Hypothesen bestätigt sind.

Anzumerken ist dabei allerdings, dass sich auch aus der gesellschaftlichen Wandlung heraus zu einer pluralistischen die Forderungen nach neuer Lernkultur und Beurteilungsformen ableiten lassen. Allerdings bleibt die Selektionsfunktion als deutlichste Funktion der Gesellschaft an die Schule auch im Bewusstsein von Eltern, Schülern, Schule und Politik bestehen und die Zuwendung zu anderen Prioritäten bleibt weiterhin eine rein pädagogische, individuumbezogene Forderung.

Die Hypothese, dass Leistungsangst durch klassische Leistungsbewertung ausgelöst wird, muss insofern erweitert werden, als dass bei der Entstehung von Leistungsangst auch eine individuelle Disposition bestehen muss. Nicht jeder Schüler reagiert mit Leistungsangst auf die Anforderungen der Schule (und Gesellschaft). Allerdings nehmen 75% der Schüler Schulstress (welcher die Vorstufe zu Schulangst bildet) deutlich wahr.

Die pädagogische Situation ist ein Faktor, wenn auch ein entscheidender, neben anderen, wie z.B. der oben genannten individuellen Disposition, die elterliche Einstellung und Verhalten der Eltern.



## 5. Literaturverzeichnis

Bartnitzky, Horst/Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.): Leistungen der Kinder wahrnehmen – würdigen – fördern. In: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V.: Beiträge zur Reform der Grundschule. 2. unveränd. Aufl. Frankfurt am Main. 2008

Bieder, Inka/ Vries, Ina de: Leistungsbewertung in der Grundschule. Grenzen und Möglichkeiten der Beurteilung von Schülerleistungen im Primarbereich. Universität Oldenburg 2004, Prüfungsarbeit

Biermann, Rudolf: Schulische Selektion in der Diskussion. In: Dietrich, Theo/Reble, Albert u.a.: Klinkhardts Pädagogische Quellentexte. 8. Irg. Bad Heilbronn /OBB. 1976

Boenicke, Rose/Gerstner, Hans-Peter/Tschira, Antje: Lernen und Leistung. Vom Sinn und Unsinn heutiger Schulsysteme. Darmstadt. 2004

Bohl, Thorsten: Leistungsbeurteilung in der Reformpädagogik. Analyse und Gehalt der Beurteilungskonzeptionen. Weinheim u.a. 2005

Böhm, Thomas: Grundkurs Schulrecht III. Zentrale Fragen zur Leistungsbeurteilung und zum Prüfungsrecht. Köln u.a. 2008

Fend, Helmut: Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Nachdruck d. durchges. und erw. 3. Aufl. 2003, Wiesbaden 2005

Gasser, Peter: Neue Lernkultur: eine integrative Didaktik. 1. Aufl. Aarau. 1999

Giesecke, Hermann: Wozu ist Schule da? Die neue Rolle von Eltern und Lehrern. 3. Aufl. Stuttgart 1998

Hasselberg, Stefanie: Leistungsangst in der Schule – Präventions- und Interventionsmöglichkeiten der Schulsozialarbeit. Hochschule Neubrandenburg 2010, Diplomarbeit

Irik, Ulrike: Leistungsbeurteilung in der Grundschule. Aspekte traditioneller Beurteilungsformen und ihrer Alternativen. Universität Oldenburg 2008, Prüfungsarbeit

Jung, Manfred/Martin, Lothar R. (Hrsg.): Brennpunkte der Bildungs- und Erziehungsberatung in der Schule. 1. Aufl. Stuttgart. 1981

Jürgens, Eiko: Leistung und Beurteilung in der Schule. Eine Einführung in Leistungs- und Bewertungsfragen aus pädagogischer Sicht. Sankt Augustin 1992

Jürgens, Eiko/ Sacher, Werner: Leistungserziehung und Leistungsbeurteilung. Neuwied; Kriftel 2000

Jürgens, Eiko/Sacher, Werner: Leistungserziehung und Pädagogische Diagnostik in der Schule. Grundlagen und Anregungen für die Praxis. Stuttgart. 2008

Hoppe, Almut/Hoßfeld, Heike (Hrsg.): Bewerten als Prozess. Dialog zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung. 1. Aufl. Braunschweig. 2001

Hörmann, Georg/Körner, Wilhelm (Hrsg.): Einführung in die Erziehungsberatung. Stuttgart. 2008

Huber, Ludwig: Leistung in der Schule. Rückblicke in die Geschichte - Fragen an die Gegenwart. In: Winter, Felix/ von der Groeben, Annemarie/ Lenzen, Klaus-Dieter (Hrsg.): Leistung sehen, fördern, werten. Neue Wege für die Schule. Bad Heilbrunn 2002, S.

Hurrelmann, Klaus: Familienstress, Schulstress, Freizeitstress: Gesundheitsförderung für Kinder und Jugendliche. 2., unveränd. Aufl. Weinheim u.a. 1994

Hurrelmann, Klaus/Klocke, Andreas/Melzer, Wolfgang/Ravens-Sieberer, Ulrike (Hrsg.): Jugendgesundheitsurvey. Internationale Vergleichsstudie im Auftrag der Weltgesundheitsorganisation WHO. Weinheim u.a. 2003

Keller, Josef A./ Novak, Felix: Kleines pädagogisches Wörterbuch. Grundbegriffe-Praxisorientierung-Reformideen. Völlig überarb. und neuaktual. 8.Aufl. Freiburg im Breisgau 2001

Lederer, Andrea: Prüfungen kritisch überprüft. Probleme der schulischen Prüfungs- und Beurteilungspraxis untersucht an schriftlichen Prüfungen und Prüfungsaufgaben in ausgewählten Fächern der Realschule. Kempten. 2008

Leitner, Werner/ Künneth, Annelie: Lern-, Leistungs-, Teilleistungsschwierigkeiten. In: Hörmann, Georg/Körner, Wilhelm (Hrsg.): Einführung in die Erziehungsberatung. Stuttgart. 2008, S.182-203

Meyenberg, Rüdiger: Zensurengebung in der Schule. Eine Einführung in die Leistungsbeurteilung unter schulrechtlichen Gesichtspunkten für Lehrkräfte und Eltern. 4. überarb. Aufl. Hannover. 1997

Paradies, Liane/Wester, Franz/Greving Johannes: Leistungermessung und –bewertung. 1. Aufl. Berlin. 2005

Pekrun, Reinhard/Fend, Helmut: Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Längsschnittforschung. In: Schneewind, Klaus A./Vaskovics, Laszlo A., Wurzbacher, Gerhard (Hrsg.): Der Mensch als soziales und personales Wesen. Band 11. Stuttgart u.a. 1991

Rost, H. Detlef/ Schermer, Franz J.: Leistungsängstlichkeit. In: Rost, H. Detlef (Hrsg.): Handwörterbuch pädagogische Psychologie. Überarb. und erw. 4. Aufl. Weinheim 2010, S.451-465

Sacher, Werner: Prüfen-Beurteilen-Benoten. Theoretische Grundlagen und praktische Hilfestellungen für den Primar- und Sekundarbereich. Bad Heilbrunn 1994

Saldern, Matthias zu: Schulleistung in Diskussion. Hohengehren. 1999

Schnabel, Kai Uwe: Prüfungsangst und Lernen. Empirische Analysen zum Einfluß fachspezifischer Leistungsängstlichkeit auf schulischen Lernfortschritt. In: Rost, Detlef H. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie. Münster u.a. 1998

Schneider, Silvia: Angststörungen bei Kindern und Jugendlichen. Grundlagen und Behandlung. Berlin u.a. 2004

Schwarzer, Ralf: Streß, Angst und Handlungsregulation. Überarb. 4. Aufl. Stuttgart u.a. 2000

Solzbacher, Claudia/Freitag, Christine (Hrsg.): Anpassen, Verändern, Abschaffen? Schulische Leistungsbewertung in der Diskussion. Bad Heilbrunn/OBB. 2001

Stadler-Altmann, Ulrike/Schindele, Jürgen/Schraut, Alban (Hrsg.): Neue Lernkultur – neue Leistungskultur. Bad Heilbrunn/OBB. 2008

Steinhausen, Hans-Christoph (Hrsg.): Schule und psychische Störungen. 1. Aufl. Stuttgart. 2006

Suhr-Dachs, Lydia: Schule und Leistungsängste. In: Steinhausen, Hans-Christoph (Hrsg.): Schule und psychische Störungen. 1. Aufl. Stuttgart. 2006, S.52-S.67

Ulich, Klaus: Einführung in die Sozialpsychologie der Schule. Weinheim und Basel 2001

Valtin, Renate: Was ist ein gutes Zeugnis? Noten und verbale Beurteilungen auf dem Prüfstand. Weinheim u.a. 2002

Weinert, Franz E.: Leistungsermessungen in Schulen. 2. unveränd. Aufl. Weinheim u.a. 2002

Winter, Felix: Schüler lernen Selbstbewertung. Ein Weg zur Veränderung der Leistungsbeurteilung und des Lernens. In: Lang, Peter: Europäische Hochschulschriften. Reihe XI Pädagogik. Bd. 480. Frankfurt am Main u.a. 1991

Winter, Felix/ von der Groeben, Annemarie/ Lenzen, Klaus-Dieter (Hrsg.): Leistung sehen, fördern, werten. Neue Wege für die Schule. Bad Heilbrunn 2002

Winter, Felix: Leistungsbewertung: eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. 4. Unveränd. Aufl. Baltmannsweiler 2010

Ziegenspeck, Jörg W. (unter Mitarbeit von Lehmann, Jens): Handbuch Zensur und Zeugnis in der Schule. Historischer Rückblick, allgemeine Problematik, empirische Befunde und Bildungspolitische Implikationen. Bad Heilbrunn 1999

## **Eidesstattliche Erklärung zur Bachelorarbeit**

Ich versichere, die Bachelorarbeit selbstständig und lediglich unter Benutzung der angegebenen Quellen und Hilfsmittel verfasst zu haben.

Ich erkläre weiterhin, dass die vorliegende Arbeit noch nicht im Rahmen eines anderen Prüfungsverfahrens eingereicht wurde.

Neubrandenburg,

den \_\_\_\_\_