Remotion in der Schule I.

Psychische und institutionelle Bedingungen des Schulversagens

In der obligatorischen Volksschule gehört die Verweigerung der Promotion, das Sitzenbleibenmüssen, zu den einschneidendsten pädagogischen Massnahmen. Es wirkt deshalb befremdlich, dass in den Reformdiskussionen so wenig die Rede ist von der Remotion. Diese Feststellung hat uns veranlasst, zwei Mitarbeiter des Pädagogischen Instituts der Universität Zürich um eine Stellungnahme zu bitten. In einem ersten Artikel werden die Bedingungen des Schulversagens allgemein untersucht. In einem zweiten, der folgen wird, soll dann die Problematik des Sitzenbleibens selbst ausgeleuchtet werden. Zur Kritik beider Autoren an der Dominanz der Sprachbildung, in welcher der Einfluss der Untersuchungen Basil Bernsteins spürbar wird, mag hier nur so viel angemerkt werden, dass die Philosophische Anthropologie, unseres Erachtens mit Recht, die Sprache und die Kommunikationsfähigkeit mittels der Sprache als wichtigstes Merkmal der menschlichen Spezies betrachtet. *Die Redaktion*

Schlechte Schüler sind eine permanente Herausforderung an unsere Schulen und Lehrer. Sie zwingen zur Frage nach den Ursachen ihres Versagens. Ist es vielleicht so, dass es ein bestimmtes Ausmass an schlechten Schülern geben muss, weil die naturgegebene Begabung nicht bei allen Schülern gleich verteilt ist? Oder ist es vielmehr so, dass die Schule selber durch ihre institutionellen Bedingungen oder durch das Verhalten des Lehrers die schlechten Schüler schafft? Ist das Schulversagen ein *Versagen des Schülers* oder ein *Versagen der Schule?*

Schulversagen tritt dann ins Bewusstsein der Oeffentlichkeit, wenn es nach aussen sichtbar wird. Das ist der Fall beim Sitzenbleiben, bei der Einweisung in eine Sonderschule oder bei der Zurückversetzung von einem Schultyp an einen anderen (z. B. vom Gymnasium an die Sekundarschule). Was aber sind die Faktoren, die für solches Schulversagen verantwortlich sind? Eine Antwort zu finden für den konkreten Fall ist nicht einfach. Grundsätzlich stellt sich nämlich das Schulversagen als ein höchst komplexes Phänomen dar. Man kann jedoch drei Bereiche unterscheiden, aus denen sich im einzelnen die Bedingungsfaktoren schulischen Versagens rekrutieren dürften: die *Persönlichkeit des Schülers,* die *Familie des Schülers* und die *Schule.*

Bedingungen auf seiten des Schülers

Mit dem Schüler ist zugleich diejenige Ursache angesprochen, die im öffentlichen Bewusstsein vorherrschend mit Schulversagen verknüpft wird, nämlich die mangelnde *Intelligenz.* Tatsächlich stellt die Intelligenz im Bedingungsgefüge der Schulleistung einen gewichtigen Faktor dar. Trotzdem kann man aber lediglich etwa ⅓ der Variabilität in den Schulleistungen mit Hilfe der Intelligenz erklären. Das bedeutet, dass eine niedrige Intelligenz nicht in jedem Fall und vor allem nicht zwangsläufig zu schulischem Versagen führen muss. Im weitern wird heute die Intelligenz nicht mehr als einzelne Fähigkeit betrachtet, sondern als ein Fähigkeits*komplex,* der verschiedenste Leistungsbereiche abdeckt. Für das Problem des Schulversagens ist dabei von besonderer Wichtigkeit, dass vor allem die *sprachlichen* Intelligenzfaktoren einen entscheidenden Einfluss haben auf den Schulerfolg. Schulversager schneiden vor allem in jenen Bereichen der Intelligenz schlecht ab, die sprachliche Leistungen erfordern.

Mangelnde Intelligenz kann durch andere Faktoren in einem gewissen Rahmen kompensiert werden. Beispielsweise durch eine hohe *Leistungsmotivation.* Die Leistungsmotivation kann je nach den familiären Erziehungsbedingungen der Schüler sowohl quantitativ wie qualitativ unterschiedlich ausgeprägt sein. Qualitativ kommt der Unterscheidung von erfolgszuversichtlichen und misserfolgsängstlichen Schülern besondere Bedeutung zu. Bei den ersteren zeigt sich eine Tendenz, in Leistungssituationen eher Erfolg als Misserfolg zu erwarten, bei den letzteren ist es gerade umgekehrt. Darüber hinaus schreiben erfolgszuversichtliche Schüler eintretenden Erfolg eher den guten eigenen Fähigkeiten zu, Misserfolg jedoch eher den äusseren Umständen (z. B. Pech) oder mangelnder Anstrengung. Misserfolgsängstliche Schüler dagegen tendieren dahin, Misserfolge auf mangelnde eigene Fähigkeiten zurückzuführen. Die Bedeutung, die diese subjektiven Erklärungspräferenzen für das Problem des Schulversagens haben, ist offensichtlich: Misserfolgsmotivierte Schüler haben, unabhängig von ihrem objektiven Intelligenzniveau, *ein schlechtes Bild ihrer Leistungsfähigkeit.* Dieses Bild aber wirkt sich aus auf ihr weiteres Leistungsverhalten, so dass ein eigentlicher Teufelskreis in Gang gesetzt wird, der schliesslich im völligen Schulversagen enden kann.

Ein weiterer Bedingungsfaktor des Schulversagens ist die *Angst* des Schülers. Sie kann sich äussern in einer generellen Angst der Schule gegenüber oder in einer spezifischen Angst vor Leistungssituationen. Angst hat insbesondere Auswirkungen auf die Intelligenz: «Angst macht dumm» (H. Zulliger). Dabei ist eine Minderung der Intelligenzleistung insbesondere im Bereich der sprachlichen Faktoren festzustellen. Am stärksten beeinträchtigend wirkt die Angst denn auch in jenen Lernsituationen, die sprachliche Ausdrucksfähigkeit, Sprachverständnis oder Lesen verlangen.

Nebst diesen drei Faktoren Intelligenz, Leistungsmotivation und Angst hat die Pädagogische Psychologie eine Reihe weiterer individueller Bedingungen des Schulversagens aufgezeigt, beispielsweise das *Interesse* des Schülers an der Schule und an einzelnen Fächern, *mangelnde Anpassung* an die Normen der Schule, *geringes Selbstwertgefühl* (Minderwertigkeitsgefühl), *neurotische Fehlentwicklungen, organische Störungen* usw.

Bedingungen in der Familie

Relativ viel ist darüber bekannt, was die Familie dem Schüler an Eingangsvoraussetzungen für den Schulbesuch vermittelt. Nebst der bereits erwähnten Leistungsmotivation ist beispielsweise auch die Intelligenzentwicklung vom familiären Milieu abhängig, ebenso die Aengstlichkeit des Schülers, seine Interessen, moralischen Haltungen, sprachlichen Verständigungsmöglichkeiten usw. Wo die Förderung des Kindes den Anforderungen der Schule nicht gerecht wird, zeigt sich beim Schüler ein *Defizit an Voraussetzungen,* dem Unterricht adäquat folgen zu können. Macht die Schule dieses Defizit nicht wett – und normalerweise kann sie es gar nicht, da sie für kompensatorische Massnahmen nicht eingerichtet ist –, sind schlechte Leistungen und Schulversagen die wahrscheinlichste Konsequenz.

Die Familie spielt aber nicht nur im Bereich der Vorbereitung auf die Schule eine wichtige Rolle; sie ist ein ebenso wichtiger *Stützfaktor während der Schulzeit des Kindes.* Beispielsweise in ihrer Einstellung zum Wert der Bildung, zur Schule, zum Lehrer, zu den Leistungen des Schülers usw. Je nachdem, wie diese Einstellungen ausgeprägt sind, kann die Familie dem Schüler eine wichtige motivationale Stütze sein in seinem Schulbesuch oder auch nicht.

Schliesslich kann die Familie eventuelle Mängel der Schule dadurch ausgleichen, dass sie Lehrerfunktionen übernimmt, etwa durch *Hilfe bei den Hausaufgaben,* durch *Nachhilfeunterricht* u. ä. Fehlen solche Hilfen, so kann unter Umständen die Familie der entscheidende Faktor sein, der über Schulerfolg oder Schulversagen befindet.

Unterricht und Lehrer als Bedingungen des Schulversagens

Als ein erster Bedingungskomplex für Schulversagen auf seiten der Schule ist das *Instruktionsverhalten des Lehrers* und allgemein die *Qualität seines Unterrichts* zu nennen. So trivial es klingen mag, so wesentlich ist es jedoch, dass zwischen Schüler und Lehrer keine Verständigungsschwierigkeiten bestehen. Wie relevant dieser Faktor gerade für den leistungsschwachen Schüler ist, zeigen Untersuchungen, in denen allgemein für die Unterrichtsqualität gezeigt werden konnte, dass intelligenzmässig schwache Schüler von schlechtem Unterricht stärker betroffen werden als intelligenzmässig starke.

Ein wesentlicher Aspekt der Unterrichtsqualität ist die Beachtung von *Lehrstoffhierarchien* seitens des Lehrers. Die Inhalte des Schulstoffes stehen normalerweise nicht beziehungslos nebeneinander, sondern weisen eine bestimmte, zumeist hierarchische Ordnung auf. Die Behandlung eines neuen Lehrinhaltes setzt damit seitens des Schülers die Beherrschung einer Reihe anderer Inhalte voraus. Hat nun ein Schüler bezüglich dieser vorausgesetzten Inhalte Kenntnislücken, so wird er mit grosser Wahrscheinlichkeit den neuen Lehrstoff nicht adäquat bewältigen können. Ist des weitern dieser neue Lehrstoff Voraussetzung für das Erreichen eines weiteren Lernzieles, so ergibt sich, dass Schulversagen die *Folge eines sich kumulierenden Lerndefizites* sein kann. Der Schüler versagt nicht, weil ihm beispielsweise die intellektuellen Voraussetzungen fehlen, sondern er versagt, weil er sich auf einer oder auf mehreren Ebenen der Lehrstoffhierarchie den Stoff nicht vollständig erarbeiten konnte. Von den Folgen eines solchen unvollständigen Lernens werden insbesondere jene Schüler betroffen, die zur Erarbeitung des Lernstoffes mehr als die vorgesehene Lernzeit benötigen. Die Schule bietet jedoch diesen *langsamen Lernern* keine institutionellen Möglichkeiten, ihren Bedarf an Lernzeit einzulösen, so dass sie die Mitverantwortung trägt für das Versagen dieser Schüler.

Ein recht diffiziler Faktor im Ursachengeflecht des Schulversagens kann der *Lehrer* sein. Dabei zeichnen sich vor allem zwei wichtige Punkte ab: Als erstes zeigen verschiedene Untersuchungen, dass der Lehrer vom schlechten Schüler ein *negatives Bild* hat. Der schlechte Schüler wird als faul, dumm, laut, unruhig, unartig, grob gesehen. Als zweites werden diese Eigenschaften des schlechten Schülers als *nicht beeinflussbar* betrachtet, d. h. der Lehrer tendiert dazu, die Verantwortung für die mangelnde Leistung eines Schülers diesem selbst zuzuschreiben. Ursachen in der Familie des Schülers, in der eigenen Unterrichtsgestaltung oder bei sich selbst zu suchen, ist für den Lehrer atypisch. Dadurch wird schulisches Versagen als etwas identifiziert, bei dem man nichts machen kann, das es hinzunehmen gilt. Diese Abwehrhaltung dem schwachen Schüler gegenüber kann nun aber über den Weg einer sich-selbst-erfüllenden Prophezeiung das völlige Versagen des Schülers bewirken. Leistungsschwache Schüler stehen aber im allgemeinen nicht nur einer Abwehrhaltung des Lehrers gegenüber, sondern werden auch von ihren *Mitschülern* abgelehnt und in eine *Randposition* abgedrängt, so dass sie innerhalb der Schule eigentlich keine Möglichkeit mehr haben, ihr Selbstwertgefühl zu stärken.

Bedingungen in der Schule als Institution

Die institutionellen Bedingungen des Schulversagens werden im allgemeinen wenig bis gar nicht gesehen. Das ist allerdings nicht erstaunlich, denn Institutionen sind für den Menschen so etwas wie eine zweite Natur und nehmen daher sehr rasch den Charakter von *Selbstverständlichkeiten* an. Aber gerade weil der institutionelle Bedingungskomplex so wenig offensichtlich ist, ist er wichtig, und er soll daher etwas ausführlicher dargestellt werden.

Fragt man nach den institutionellen Ursachen, so muss man zunächst einmal feststellen, dass es sich beim Schulversagen im Grunde genommen um *ein sehr häufiges Phänomen* handelt. Versteht man nämlich unter Schulversagen nicht allein das öffentlich ausgewiesene Versagen, sondern jedes Nicht-Erreichen oder nur teilweise Erreichen der schulischen Lernziele, so ist prinzipiell jede Zensur unter 6 Ausdruck dieses Versagens. Allerdings wird dieses allgemeine Versagen kaum noch als solches wahrgenommen. Eingebürgert hat sich nämlich, erst dann von Schulversagen zu sprechen, wenn eine bestimmte Grenze unterschritten wird, die Note 4. Offenbar ist die Schule bereit, eine bestimmte Form des Versagens als normal hinzunehmen, nämlich jene, wo der Schüler zwar das Lernziel nicht völlig erreicht, aber immerhin in seinem Leistungsniveau wenigstens auf eine 4 zu liegen kommt. Erst wenn das Leistungsversagen diese Grenze unterschreitet, glaubt sich die Schule zu Massnahmen gezwungen. So betrachtet, stellt sich die Frage, weshalb die Grenze für institutionelle Interventionen bei der Note 4 liegt und nicht beispielsweise schon bei der 5 oder erst bei der 3. Dieser Frage soll hier nicht nachgegangen werden; es bleibt aber festzuhalten, dass *in der weitgehenden Willkürlichkeit,* mit der die Schule die Grenze zwischen Erreichen und Nicht-Erreichen ihrer Lernziele festlegt, eine erste institutionelle Bedingung schulischen Versagens gesehen werden muss.

Eine zweite institutionelle Bedingung liegt im *Prinzip der Jahrgangsklasse,* nach dem unsere Schulen organisiert sind. Dieses Prinzip geht davon aus, dass sich die kindliche Entwicklung altersabhängig vollzieht. Die Schule unterstellt einen «normalen» Entwicklungsverlauf der Schüler, der sich synchron zum chronologischen Alter verhält. Individuelles Ausscheren aus diesem altersbezogenen Entwicklungsablauf wird nicht als Normalfall, sondern als Abweichung gewertet. Sucht man in der modernen Entwicklungspsychologie nach entsprechenden Aussagen, so muss man feststellen, dass das Jahrgangsklassenprinzip theoretisch und empirisch nur noch schlecht abgestützt ist. Vorsichtig formuliert ist man heute der Ansicht, dass die individuellen Unterschiede im Entwicklungsverlauf bei weitem grösser sind, als es die Annahme einer altershomogenen Entwicklung unterstellt. Das aber heisst, dass in einer Schulklasse Schüler mit zum Teil recht unterschiedlichen Entwicklungsvoraussetzungen sitzen, so dass lediglich für eine *mittlere Gruppe* eine *«Passung»* zwischen Unterrichtsangebot und entwicklungsbedingter Aufnahme- und Verarbeitungsfähigkeit gegeben ist. Für die übrigen Schüler ist der Unterricht eine mehr oder weniger *permanente Unter- oder Ueberforderung.* Das Prinzip der Jahrgangsklasse ist somit für jene Schüler Bedingung ihres Versagens, die der unterstellten Normentwicklung nicht genügen können.

Das Zensierungssystem

Als eine weitere institutionell verankerte Ursache des Schulversagens muss das *Zensierungssystem* bezeichnet werden. Der Zensierung werden die verschiedensten Aufgaben zugeschrieben (z. B. Evaluation, Selektion, Motivation), zwischen denen zu vermitteln praktisch ein Ding der Unmöglichkeit ist. Zensieren kann man als *Spezialfall* von *Beurteilen* verstehen. Urteile setzen einen *Massstab* voraus, an dem sie orientiert werden können.

Woran nun soll das Leistungsverhalten des Schülers gemessen werden? Geht man von der *Selektionsaufgabe* der Schule aus, so kann das nur heissen, die Schüler müssen bezüglich der Knappheit bestimmter Güter (z. B. höhere Bildung, Berufsbildung, Arbeitsplätze) beurteilt werden. Die Leistungen der Schüler interessieren dann nur insoweit, als sie zur Selektion und Zuteilung gemäss gesellschaftlich verfügbaren Gütern dienen können. Der Massstab, nach dem der einzelne Schüler gemessen wird, ist ein externer, *gesamtgesellschaftlicher.*

Geht der Lehrer jedoch von der *Evaluationsfunktion* der Note aus, so stehen ihm prinzipiell drei Möglichkeiten der Orientierung offen. Erstens kann er die *Leistungsverteilung in der Klasse* als Massstab nehmen; dann werden jene Schüler eine gute Note erhalten, die verglichen mit der durchschnittlichen Klassenleistung zu den Leistungsguten gehören, und jene eine schlechte Note, die zu den Leistungsschlechten gehören. Der Massstab, nach dem der einzelne Schüler beurteilt wird, ist auch hier ein externer, allerdings nicht mehr ein gesamtgesellschaftlicher, sondern ein *auf die jeweilige Klasse bezogener,* in der der Schüler sitzt. Zweitens kann der Lehrer die Leistungen seiner Schüler daran messen, ob sie ein *vorher festgelegtes Ziel* erreicht haben oder nicht. Der einzelne Schüler wird nicht mit seinen Mitschülern verglichen, sondern mit einem Kriterium, das vom Lehrer oder vom Lehrplan vor der Durchführung der Unterrichtseinheit festgelegt worden ist. Beurteilt wird der Schüler danach, ob er das klar umschriebene Lernziel erreicht hat oder nicht. Auch hier ist der Massstab extern, aber weder gesamtgesellschaftlich noch klassenbezogen, sondern *kriteriumsorientiert.* Eine dritte Möglichkeit der Evaluation ergibt sich, wenn der Massstab nicht mehr extern, sodern intern, *im Schüler,* festgemacht wird. Ein Schüler wird dann völlig individuell danach beurteilt, ob er hinsichtlich seiner Leistungsfähigkeit oder seiner bisherigen Leistungen besser oder schlechter gearbeitet hat. Der Schüler wird also nicht an einem irgendwie gearteten externen Kriterium gemessen, sondern an sich selber, an seinen bisher erbrachten Leistungen. Letztlich ist die Motivationsfunktion der Note an dieser Beurteilungsmöglichkeit orientiert.

Die *Problematik* ergibt sich nun nicht daraus, dass das Notengeben an so verschiedenen Massstäben ausgerichtet werden kann, sondern dass sich diese *Massstäbe* zum grossen Teil *gegenseitig ausschliessen.* Für den Lehrer stellt sich daher die Frage, welchen Beurteilungsmassstab er gerechterweise verwenden soll. Doch diese Frage lässt sich nicht befriedigend beantworten, denn sie führt in ein *Dilemma:* Insofern nämlich die verschiedenen Massstäbe mit verschiedenen Aufgaben der Schule verknüpft sind (beispielsweise sind der gesamtgesellschaftliche und der klassenbezogene Massstab mit der Selektionsfunktion verbunden), würde der Entscheid zugunsten des einen Massstabs eine Abkehr von bestimmten schulischen Aufgaben mit sich bringen. Will aber der Lehrer an den tradierten Aufgaben der Schule festhalten (und er ist ja dazu verpflichtet), so kann er in seiner Notengebung keinen bestimmten Beurteilungsmassstab bevorzugen. Damit aber muss er versuchen, *allen* Massstäben irgendwie gerecht zu werden. Dass das nicht ohne Probleme geht, ist offensichtlich. Die «Fragwürdigkeit der Zensurengebung», von der in der Pädagogischen Psychologie seit einiger Zeit die Rede ist, hat hier ihre institutionelle Grundlage.

Die *Auswirkungen der Notenproblematik auf das Schulversagen* lassen sich folgendermassen zusammenfassen: 1. Insofern der Lehrer von einem klassenbezogenen Massstab ausgeht, gibt es *zwangsläufig* eine Gruppe schlechter Schüler, nämlich jene, die unterhalb der durchschnittlichen Klassenleistung liegen. 2. Das Analoge gilt für einen gesamtgesellschaftlichen Massstab. 3. Ein klassenbezogener Massstab hat zur Folge, dass ein Schüler, der in einer leistungsschwachen Klasse zu den guten Schülern gehört, in einer leistungsstarken Klasse zu den schlechten gehören kann, d. h. *die Leistungsschwäche ist kein objektives Faktum,* sondern eine Konsequenz des Leistungsvermögens der Mitschüler. 4. Sowohl bei einem gesamtgesellschaftlichen wie bei einem klassenbezogenen Massstab kann sich die *Quote der Schulversager* abhängig von zeitlichen Faktoren ändern; im ersten Fall kann sich beispielsweise die Zugänglichkeit zur höheren Bildung ändern, im zweiten Fall kann sich die Grenze, die zwischen Schulerfolg und Schulversagen trennt, verschieben.

Bevorzugte Fächer

Eine letzte institutionell verankerte Bedingung des Schulversagens liegt in der Tatsache, dass die verschiedenen Schulfächer nicht im gleichen Ausmass über Erfolg oder Versagen entscheiden. Der Grund dafür sind die Schulgesetze, die – wenigstens auf der Primarstufe – im allgemeinen im Verrechungsschlüssel für die Zeugnisgesamtnote die Fächer *Sprache und Rechnen höher bewerten* als die übrigen Fächer. Das bedeutet, dass aus der Sicht der Schule vor allem derjenige ein schlechter Schüler ist, der über mangelnde Rechtschreibekenntnisse und ungenügende Rechenfertigkeiten verfügt. Diese institutionelle Höherbewertung von Sprache und Rechnen spiegelt sich in der *Benotungspraxis der Lehrer,* die ausgerechnet in den sprachlichen Fächern und im Rechnen die strengsten Noten erteilen. Setzt man diese schulische Perspektive in Beziehung zu den individuellen und familiären Bedingungen des Schulversagens, so ergibt sich eine eindeutige Konvergenz: Die mangelnden sprachlichen Anregungsbedingungen der Familie, die schlechten Leistungen in den sprachlichen Intelligenzfaktoren, die grössere Anfälligkeit sprachlicher Leistungssituationen gegenüber Schulangst, die strengere Benotungspraxis der Lehrer bei sprachlichen Leistungen und die institutionell verordnete Höherbewertung der sprachlichen Fächer lassen das Schulversagen *vor allem als ein Versagen im sprachlichen Leistungsbereich* erscheinen. Damit aber manifestiert sich in unseren Schulen ein Bildungsideal, das höchst anachronistische Züge trägt: Ist nicht eine Bildung, die sich als philologische Bildung versteht, angesichts der Probleme einer modernen Gesellschaft elitär und antiquiert?

Walter Herzog, lic. phil.
Pädagogisches Institut
der Universität Zürich

Anzeige