

1

Einleitung und Problemaufriss

Leistungserhebung und Leistungsbewertung gehören traditionell zu den Grundaufgaben und Kernbereichen des öffentlichen Schulsystems, wobei diese Funktionen zeitweise in den Bildungsdiskursen von anderen Schwerpunktsetzungen an den Rand der öffentlichen Wahrnehmung gedrängt wurden. Aktuell wäre hier das Ringen um eine inklusive Schule, die Fokussierung auf die veränderte Kindheit und die damit vermeintlich wachsende Heterogenität und der stärkere Einbezug sozialerziehlicher Momente durch den Ausbau der Ganztagschulen zu nennen. Allerdings stehen diese anderen Aufgaben und Zielsetzungen fast unausweichlich in engem Zusammenhang mit Fragen der Leistungsfeststellung und -bewertung oder haben zumindest deutliche Auswirkungen auf diese, so dass der Komplex Leistung als pädagogisches Alpha-Thema sich ebenso beharrlich wie prägend durch die Bildungslandschaft zieht. Spätestens seit dem Ende der 1990er Jahre sind Leistungsfähigkeit und Leistungserziehung zweifellos ebenso zentrale wie umstrittene und vieldiskutierte Themenbereiche in der (Grund-)Schule, und das nicht erst seit den großen, internationalen Bildungsver-

gleichsstudien wie TIMSS (1997), PISA (ab 2000) und IGLU (ab 2001, international als PIRLS bezeichnet), welche die Leistungsfähigkeit oder zumindest den messbaren Kompetenz-Output des deutschen Schulwesens einer kritischen Analyse unterzogen.

Da Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung sowohl dem gesellschaftlichen wie auch dem pädagogischen Auftrag der Schule zu genügen haben, bergen die daraus resultierenden Diskussionen zwangsläufig eine entsprechend emotionale Aufladung und Vehemenz, die oftmals lediglich eine überpointierte und konfrontative Parteinahme pro oder contra soziale Leistungsvergleiche zu ermöglichen scheinen. Gerade die Auseinandersetzung um Noten oder Verbalbeurteilungen wird oft mit außerordentlicher Schärfe geführt, wobei der Verzicht auf Ziffernnoten beinahe automatisch zum pädagogischen Qualitätskriterium für reformorientierte oder alternative Schulen erhoben wird. Aber auch der Versuch, sich diesen mitunter plakativen und oberflächlichen Frontstellungen zu entziehen und stärker grundsätzliche Möglichkeiten und Konsequenzen von Leistungsbewertung aufzuzeigen, bleibt möglicherweise brisant genug.

Dennoch ist es Anliegen dieses Bandes, vor dem Hintergrund eines denkbar weit gespannten Argumentationshorizonts zu einer Versachlichung und Fundierung der Diskussion beizutragen. Dafür wird zunächst eine Einbettung in den langwierigen historischen Entstehungsprozess und die aktuelle gesellschaftliche Bedeutung des Leistungsprinzips vorgenommen werden, um dessen Auswirkungen auf die mitunter ein wenig politik- und gesellschaftsabstinent positionierte Schulpädagogik besser verstehen zu können. Gerade die Fülle unterschiedlichster „Leistungen“, die eine pluralistische und hochdifferenzierte Gesellschaft verlangt und honoriert, bringt für die Schule mit ihrem Anspruch auf Lebensnähe und Alltagsrelevanz eine Vielzahl zusätzlicher Herausforderungen, bedenkt man dem gegenüber den überschaubaren Rahmen der tradierten Fächer und der traditionellen Lehr- und Bildungspläne. Dies gilt besonders für die Grundschule als der für alle verbindlichen, ersten und gemeinsamen Schulstufe, in der die Orientierung an den lebensweltlichen Erfahrungen und Anforderungen einen ganz zentralen pädagogischen und didaktischen Bezugspunkt darstellt (vgl. Fölling-Albers 2008).

Aus diesem Anspruch heraus ergibt sich die Schlussfolgerung, eine umfassende Darstellung und Analyse des pädagogischen Leistungs-

begriffes mit allen Folgerungen und Konsequenzen anzugehen. Dies scheint notwendig, da die mit der pädagogischen Leistungsbewertung eingeforderte Ganzheitlichkeit und Orientierung am einzelnen Individuum und seinen je eigenen Leistungsprozessen in der Komplexität ihrer Auswirkungen noch kaum überschaut und nur in Ansätzen empirisch beforscht worden ist.

Die ersten sechs Kapitel des Buches gelten also eher grundsätzlichen Überlegungen und Darstellungen, bei denen die Entstehung und Bedeutung des Leistungsbegriffes und der Zusammenhang mit schulischen Aufgaben und Lernsituationen durchleuchtet werden soll, wobei die konkreten Auswirkungen auf das Bildungswesen gleich mit in den Blick genommen werden müssen.

In den folgenden Kapiteln werden dann noch konkreter gleichsam die schul- und unterrichtspraktischen Konsequenzen aus diesen theoretischen Grundlagen gezogen und die Folgen für das schulische Alltagshandeln in Lern- und Leistungssituationen erläutert. Hier geht es um Gütekriterien und Maßgaben für Tests und Leistungserhebungen und ihre Umsetzung in verschiedenen Formen und Möglichkeiten der Leistungsbewertung in Regel- und Reformschulen. Dabei sollen auch die seit langem bekannten Mess- und Beurteilungsfehler und Probleme noch einmal gebündelt vorgestellt werden, jedoch ohne eine argumentative Beschränkung und Engführung auf die Mängel der üblichen Ziffernbenotung vorzunehmen. Innovative Rückmeldungsmodelle wie Lernentwicklungsberichte, Selbstbeobachtungsbögen oder Portfolios, die ja an Alternativ- und Reformschulen bereits seit Jahrzehnten Verwendung finden, werden vorgestellt, diskutiert und nach ihrem Potenzial untersucht. Die Kernfrage nach Praktikabilität und Nutzen im Regelschulalltag soll dabei erkenntnisleitend sein. Das Hauptaugenmerk wird sich dabei immer wieder auf die Grundschule richten, da sich hier, in der Initiationsinstitution des Bildungswesens, also der ersten, verpflichtenden und gemeinsamen Schule für alle Schüler, die Schwierigkeiten und Anforderungen einer pädagogischen Leistungserziehung für Lehrkräfte wie Schulanfänger besonders nachdrücklich und prägend konkretisieren.

Konsequenterweise gilt es deshalb in dem abschließenden Teil des Buches zum einen Handlungsalternativen für die Beurteilungspraxis aufzuzeigen, die den vielfältigen und teilweise divergenten Anforderungen

zumindest in Ansätzen zu genügen vermögen, zum anderen einen möglicherweise relativierenden Ausblick über die Grenzen des Leistungsanspruchs hinaus zu wagen.

2

Geschichte und Genese des Leistungsprinzips

Zu den fundamentalen Notwendigkeiten jeder modernen, d. h. arbeitsteiligen, pluralistischen, mobilen und dynamischen Gesellschaft gehört ein allgemein akzeptables Grundprinzip für die Besetzung gesellschaftlich differenter und damit oft auch hierarchisierter Positionen und Funktionen. Lediglich in Gesellschaften oder Gemeinschaften, die sich selbst als vollkommen egalitär und kommunitaristisch verstehen, kann auf eine derartige Zuweisung zumindest kurzzeitig verzichtet werden. Allerdings sind selbst die Versuche einer weitgehend hierarchiefreien und gleichrangigen Gesellschaftsordnung in den meisten Fällen eher kurzlebige Versuche geblieben oder beschränken sich auf tendenziell überschaubare Sozietäten. Auch der interessanten Idee, öffentliche Ämter und Führungspositionen vollkommen unabhängig vom Können und Vermögen der Personen einfach durch Losentscheid besetzen zu lassen, wie im antiken Athen des 5. vorchristlichen Jahrhunderts üblich, war aus nachvollziehbaren Gründen kein dauerhafter Erfolg beschieden (vgl. Reble 1975, 23).

Etwa bis zur Zeit der Französischen Revolution, also ungefähr bis zur Wende des 18. zum 19. Jahrhundert, wurden die jeweils erforderlichen gesellschaftlichen Positionen in erster Linie nach den traditionellen Maßgaben des Geburtsstandes bzw. nach der Zugehörigkeit zu bestimmten Schichten oder Berufsgruppen vergeben. Diese Positionierungsmechanismen wurzeln in der Lehnspyramide und dem ausdifferenzierten Ständewesen des ausgehenden Mittelalters, das sich etwa in den klar geregelten Zunftordnungen einen elaborierten Ausdruck gab. Diese statische Gesellschaftsordnung lässt sich bis in die frühneuzeitliche Standesgesellschaft stringent weiterverfolgen, wo das Überwinden der Standesgrenzen über Jahrhunderte hinweg das Grundmotiv literarischer Dramatik (exemplarisch in Schillers „Kabale und Liebe“) zu liefern vermochte. Wie dieses klassische Beispiel zu illustrieren vermag, blieben die fixen Grenzen und festgefühten Ordnungen der umrissenen Gesellschaftsstruktur in aller Regel unüberwindbar, so dass das Zerbrechen an ihnen zum festen Topos in der Selbstdefinition des entstehenden Bürgertums wurde. Nur in den wenigsten Ausnahmefällen, wie beispielsweise bei Künstlern wie Tilman Riemenschneider oder bei der Regensburger Bürgerstochter Barbara Blomberg, der Geliebten Karls V. und damit der Mutter von Don Juan de Austria, konnten die Separationsmechanismen dieser statischen Gesellschaft durch geschickte Eheirat, Schönheit oder herausragende Tüchtigkeit zumindest zeitweilig außer Kraft gesetzt werden. Im umgekehrten, also privilegierten Falle behielt aber auch noch Mitte des 18. Jahrhunderts ein offensichtlich gemütskranker und damit vollkommen leistungsunfähiger Regent wie Christian VII. von Dänemark zumindest formal seine angeborene und ererbte Königsmacht in Händen (vgl. Jung 2005).

Das gesamte Schul- und Bildungswesen konnte dementsprechend bis weit ins 19. Jahrhundert von der gesellschaftlichen Positionszuweisung weitgehend abgekoppelt bleiben. Seit dem Beginn des 18. Jahrhunderts bestand zwar vielerorts eine offizielle, regional zudem sehr unterschiedlich ausgeprägte Unterrichtspflicht, die jedoch aus pragmatischen Gründen kaum überwacht oder durchgesetzt werden konnte, so dass der Erwerb von Bildung eher als persönlicher Luxusartikel oder repräsentatives Standesprivileg in den allermeisten Fällen eine reine Privatsache blieb. Ein höheres Bildungsniveau war oft auch nur durch die nicht unproblematische Anstellung von Hauslehrern zu erreichen.

Die Abgangszeugnisse der Schulen wurden daher normalerweise nicht als graduell unterschiedliche Leistungsnachweise im heutigen Sinne verstanden, sondern ermöglichten eher als Benefizienzeugnisse ihrem Besitzer die Inanspruchnahme von bestimmten mildtätigen Sachleistungen. Dazu zählte vorzugsweise das Gastrecht am Freitisch eines wohlhabenden Bürgers, das die kostenlose Nahrungsversorgung begabter Schüler gewährleisten sollte (vgl. Breitschuh 1993).

Allerdings zeichnet sich gerade bei den letztgenannten Beispielen schon ein Wandel in den gesellschaftlichen Grundvorstellungen ab. Montesquieu und Rousseau entwickelten die Idee eines abstrakt gedachten Gesellschaftsvertrags zwischen grundsätzlich gleichwertigen Individuen, der die staatliche Macht beschränken und konstitutionell einbinden sollte. Diese neuen Vorstellungen mussten die konventionellen Standesgrenzen zwangsläufig ignorieren, fanden jedoch im Umfeld des (aufgeklärten) Absolutismus zunächst nur einen geringen Niederschlag, um aber schließlich in der bekannten Trias der französischen Revolution von *liberté, égalité, fraternité* umso radikaler zu explodieren. Gerade die postulierte Gleichheit („*égalité*“) fegte die überkommenen Privilegien und die herausgehobene Stellung des Geburtsadels zur Seite und formulierte damit eine der großen und zentralen Verheißungen der Moderne: Das Versprechen nämlich, dass jeder Mensch, unabhängig von Herkunft und Stand, je nach seiner persönlichen Tüchtigkeit einen unabweisbaren Anspruch auf jede Stelle und jede Position im Staat erwerben könne. Dass nach der amerikanischen Unabhängigkeitserklärung 1776 gleichsam ein greifbares Modell für dieses Versprechen in den politischen Wahrnehmungshorizont trat, verlieh dieser Idee sicherlich eine zusätzliche Attraktivität und Durchschlagskraft.

Diese eher ideengeschichtlichen Entwicklungen und Verwerfungen wurden zudem flankiert von pragmatischen Forderungen, die sich aus der beginnenden Industrialisierung und Modernisierung gegen Ende des 18. Jahrhunderts in Europa ergaben. Beispielsweise erfolgte die preußische Heeresreform 1806/14, die bürgerlichen Kandidaten gegen den erheblichen Widerstand des Adels nach der katastrophalen Niederlage gegen Napoleon zum ersten Mal die Offizierslaufbahn ermöglichte, auch aus der schlichten Einsicht heraus, dass nur die tüchtigsten und leistungsfähigsten Militärführer auch erfolgreich im Felde stehen würden.

Ganz ähnlich utilitaristisch konnte die ökonomische Argumentation der Manufakturen und Industrieunternehmen gelesen werden, die mit der beginnenden Globalisierung, der Konkurrenz um Standorte und Ressourcen, ein Betätigungsfeld für den Wettbewerb der fähigsten (oder auch nur der durchsetzungsfähigsten) Köpfe bereitstellte. Entsprechend leistungsorientiert und funktionalisiert wurde dadurch das gesamte Bildungswesen, das mit der flächendeckenden Durchsetzung der Schulpflicht zum Verteilungsprinzip für gesellschaftliche Positionen wurde. Diese Funktionalisierung stellte natürlich dann im Folgenden nur noch ein Zerrbild des in der deutschen Klassik etwa von Goethe oder Humboldt formulierten (Selbst-)Bildungsideals dar. Schulzeugnisse, die zunächst nur Nachweise für überhaupt erfolgten Schulbesuch gewesen waren, wurden jetzt zur Zugangsberechtigung für bestimmte Aufstiegsberufe wie das Theologie-, Jura- und Medizinstudium oder die militärische Karriere und die höheren Beamtenlaufbahnen.

Mit Blick auf das bürgerliche 19. Jahrhundert lässt sich resümierend festhalten, dass sich während dieses Zeitraumes das Leistungsprinzip in der Gesellschaft etabliert und durchgesetzt hatte und die Platz-, Rang- und Positionszuweisungen prinzipiell davon abhängig gemacht wurden, was das einzelne Individuum zu leisten vermochte; der Aufstieg der sogenannten „Industriebarone, Eisenbahn- und Stahlkönige“ (!) aus bürgerlicher Herkunft an die Spitze der gesellschaftlichen Hierarchie macht auch bereits mit der Betitelung die Ablösung des alten Geburtsadels überdeutlich.

Dem Leistungsprinzip wurden dadurch zwei Hauptfunktionen zugewiesen. Als Erstes gewährleistete es die Selektion der Tüchtigsten im Dienste einer optimalen Reproduktion, Erhaltung und Weiterentwicklung von Staat und Gesellschaft, als Zweites ermöglichte es jedem Staatsbürger, als eines der großen Versprechen der Moderne, die individuelle Höherpositionierung bzw. Selbstverwirklichung durch persönliche Leistung.

Die Industriegesellschaft und der demokratische Wandel erforderten als emanzipatorisches Prinzip also das Leistungsprinzip als Ersatz für das Geburtsprinzip; d.h. der jeweils Tüchtigste für eine bestimmte Position sollte darauf den ersten Anspruch haben. Allerdings geriet durch die Wahl des Bildungsabschlusses zur Verteilungsinstanz dieser auch zum Abschottungsinstrument der Bourgeoisie gegenüber dem

nachdrängenden vierten Stand, dem Proletariat, welches die durch das Bürgertum festgelegten Bildungsinhalte und Ziele, also etwa die Beherrschung der alten Sprachen Latein und Griechisch, kaum erreichen konnte (vgl. Klafki 1994). Die Etablierung des Leistungsprinzips lässt sich also, wie Urbanisierung und Individualisierung, als eine der unausweichlichen Folgeerscheinung der Industrialisierung und der Demokratisierung der Gesellschaft im 18. und 19. Jahrhundert identifizieren.

„Die moderne Industriegesellschaft bedurfte eines funktionalen und zweckrationalen Verteilungsprinzips für Berufs- und Lebenschancen sowie für Besitz, Einfluss und Macht, das höchste Effektivität und Mobilität ermöglichte. Dazu war eine weitgehende Ablösung der Verteilungschancen von sozialer Herkunft und von Privilegien der Geburt unabdingbar, welche im Mittelalter und in der Frühen Neuzeit die gesellschaftliche Position bestimmten“ (Sacher 2001, 219).

Die Orientierung an objektiv feststellbaren Leistungen schaffte zumindest grundsätzlich die Möglichkeit für Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit. Die soziale Positionierung wurde unumkehrbar aus dem Erbhof der Geburt gelöst, so dass nicht die zufällige Abstammung die weiteren Lebenschancen bestimmte. Es konstituierte sich stattdessen vielmehr nun die nach wie vor gültige Grundüberzeugung des „modernen“ Menschen, dass jedermann seinen Lebensweg selbst in die Hand zu nehmen vermöge und dass damit eben auch jeder, um mit Gottfried Keller zu sprechen, zum Schmied seines Glückes werden könne. Der eher schicksalhaften oder religiösen Fremdbestimmung, aber auch der Einbindung in überindividuelle, große Menschheitserzählungen von kollektiver Führung und Erlösung, sollte damit der Boden entzogen werden. Mit diesem Vertrauen auf die eigene Leistung, die aber auch eine Verpflichtung zur Leistungswilligkeit mit einforderte, formierten sich die inzwischen vertrauten Formen der eigenen Selbstverwirklichung und Selbstbestimmung und gehörten fortan zum Kern des neuzeitlichen Bildungsverständnisses.

Mit dieser emanzipatorischen Selbstverpflichtung zu Tätigkeit, Tüchtigkeit und Leistung kommt ein zusätzliches entscheidendes Moment der Moderne ins Spiel und man versteht nur dann angemessen,

warum die Vergabe von Lebenschancen an das Erbringen von Leistungen geknüpft wird, wenn man sich der Bedeutung der Arbeit für das neuzeitliche Selbst- und Weltverständnis bewusst wird (vgl. Fischer 1987). Die Hochschätzung der Arbeit beginnt ja bereits mit dem Aufschwung der Städte im 12./13. Jahrhundert. Reich und mächtig gewordene Handwerker und Kaufleute stellten das Lob eines tätigen und arbeitsamen Lebens in den Vordergrund. Bis weit ins 19. Jahrhundert hinein prägte dieses allumfassende Arbeitsethos die Entwicklung der europäischen Zivilisation, die sich als Arbeits- und Leistungsgesellschaft definiert, auch wenn damit keineswegs die Restriktionen einer ständischen Gesellschaft außer Kraft gesetzt wurden. Viele der heute ja wieder vermehrt eingeforderten Sekundärtugenden wie Fleiß, Anstrengungsbereitschaft, Sorgfalt, Gründlichkeit, Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, Sparsamkeit und Ordnungsliebe werden dementsprechend als die klassischen bürgerlichen Tugenden definiert. Für ein sittlich erstrebenswertes und damit sowohl persönlich wie auch gemeinschaftlich sinnerfülltes Arbeitsleben war dieser Tugendkanon von zentraler Bedeutung und wurde daher auch im Bildungswesen als Summe der erforderlichen Charaktereigenschaften erzieherisch institutionalisiert (vgl. Bollnow 1947).

Für den Bildungsbereich ist dabei die Transformation eines gesellschaftlich-ökonomischen Kontextes auf die Ebene des Subjekts und damit dessen Verinnerlichung interessant. Das Arbeitsleben wartet nicht nur mit bestimmten zweckgebundenen Anforderungen auf. Die Struktur der Arbeit wird zugleich übertragen auf die innere Einstellung und damit gleichsam von innen heraus legitimiert: Galt in der griechischen und römischen Antike Arbeit als etwas Negatives, das mehr Sache der unfreien Sklaven war, so wird Arbeit in der Moderne zum Sinn des Daseins. Unterstützt wird dieser Anspruch durch religiöse Interpretationen des Arbeitsbereiches. So ergibt sich nach der jüdisch-christlichen Tradition die Arbeit aus einem göttlichen Auftrag. Seit der Mensch aus dem Paradies vertrieben wurde, muss er im Schweiß seines Angesichts hart arbeiten und mühsam um seinen Lebensunterhalt kämpfen. Die eigentliche Bewährung liegt in der Anerkennung dieser Fron (vgl. Jung & Nießeler 2011).

Mit der calvinistisch-puritanischen Prädestinationslehre wird dieses Arbeitsethos zum elaborierten Sinngefüge einer systematisch-rationa-