

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 65 (1978)
Heft: 3

Artikel: Remotion in der Schule
Autor: Herzog, Walter
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-526404>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 20.01.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

1. *Je mehr Unterrichtszeit für direkte Unterweisung im Klassenverband für Rechnen und Sprache verwendet wird, desto besser werden die Lernleistungen.* Je stärker der Unterricht durch spielähnliche Situationen, durch unstrukturierte Einzelarbeiten oder *Gruppenarbeiten ohne genaue Aufsicht des Lehrers sowie soziale Aktivitäten* (z. B. Diskutieren von Konflikten im Klassenganzen) *unterbrochen wird, desto geringer werden die Lernleistungen.*
2. Der Einsatz des Lehrers und seine Unterrichtsstrategie sind von grösster Bedeutung. *Je zielstrebig er Fragen stellt und Probleme entwickelt, also den Unterricht steuert, desto besser werden die Lernleistungen.* Je stärker er seinen Unterricht um Schülerinteressen herum organisiert, er als gleichgestellter Partner an den Aktivitäten der Schüler teilnehmen will und die Schüler mitbestimmen, was sie lernen wollen, desto geringer bleiben die Lernleistungen.
3. Je besser es dem Lehrer gelingt, *Neues im Klassenunterricht in kleinen Schritten zu entwickeln*, und je mehr *Übungsgelegenheiten* er den Schülern gibt, desto besser sind die Lernleistungen. Besonders wichtig ist dabei der *Dreischritt* (1) *Erklären* – (2) *Üben ohne Variationen (=Drill)* – (3) *Üben mit Variationen (=Überlernen)*. Besonders deutlich wird hervorgehoben, dass für die Festigung dem *zweiten Schritt* (Üben ohne Variationen) *grössere Bedeutung zukommt*, als man in letzter Zeit annahm. Einzelne Autoren vertreten sogar die Auffassung, der katastrophale Leistungsabfall der amerikanischen Jugend in Sprachkenntnissen und Rechenfertigkeit sei auf mangelnde Übungsgelegenheiten ohne Variationen (=angemes-

sene drillmässige Übungen) zurückzuführen.

4. *Gruppenarbeiten beeinflussen Lernleistungen nur dann positiv, wenn sie vom Lehrer genau angeleitet und überwacht werden.*
5. Alle diese Erkenntnisse gelten für Schulklassen mit Kindern *aus unteren sozialen Schichten* noch viel stärker als für solche mit Kindern aus oberen sozialen Schichten.

Betrachtet man diese Ergebnisse seriöser amerikanischer Untersuchungen mit Aussagen aus älteren amerikanischen und neueren deutschen pädagogischen Lehrbüchern, die noch stärker programmatische Erklärungen denn gesicherte Erfahrungen wiedergeben, so erkennen wir eine erneute Pendelbewegung – dieses Mal aber rückwärts. Diese Feststellung ist indessen mit einer *deutlichen Warnung* zu verbinden. Nur zu gerne wird diese Pendelbewegung als Bestätigung des Bisherigen in der Schule ausgelegt. *Eine solche Interpretation ist wiederum zu einfach*, denn die Forschungsergebnisse rechtfertigen nicht eine Schule, in welcher der Lehrer mit allerlei Druckmitteln formale Autorität ausübt, sondern sie verlangen einen Unterrichtsstil, bei welchem die *Lehrer den Schülern Lernziele vorgeben*, sie auf dem Weg dorthin *bestimmt anleiten und führen*, für einen *geordneten Unterrichtsbetrieb* sorgen, dies aber in entspannter, sachlicher Atmosphäre tun und dem Schüler mit Wohlwollen begegnen. Mit andern Worten liegt der *richtige Pendelausschlag bei gut strukturierendem, bestimmt gelenktem Unterricht*, der mit *grossem menschlichem Wohlwollen des Lehrers* abläuft.

Remotion in der Schule*

I. PSYCHISCHE UND INSTITUTIONELLE BEDINGUNGEN DES SCHULVERSAGENS

Walter Herzog

In der obligatorischen Volksschule gehört die Verweigerung der Promotion, das Sit-

* Mit freundlicher Druckerlaubnis entnommen der Neuen Zürcher Zeitung vom 17./18. Dez. 1977 (Nr. 296) und vom 7./8. Jan. 1978 (Nr. 5).

zenbleibenmüssen, 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. Im zweiten wird die Problematik des Sitzenbleibens selbst ausgeleuchtet. 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 Öffentlichkeit, 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 $\frac{1}{3}$ 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 weiteren wird heute die Intelligenz nicht mehr als einzelne Fähigkeit betrachtet, sondern als ein Fähigkeitskomplex, 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 erfolgsoversichtlichen 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 erfolgsoversichtliche 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. Neben der bereits erwähnten Leistungsmotivation ist beispielsweise auch die Intelligenzentwicklung vom familiären Milieu abhängig, ebenso die Ängstlichkeit 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 wich-

tige 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 den Schulerfolg oder das 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 ku-

mulierenden 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 Bedingungs-komplex 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 Ausschlagen aus diesem altersbezogenen Entwicklungsablauf wird nicht als Normalfall, sondern als Abwei-

chung 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 Überforderung. Das Prinzip der Jahrgangsklasse ist somit für jene Schüler Bedingung ihres Versagens, die der unterstellten Normentwicklung nicht genügen können.

Das Zensurierungssystem

Als eine weitere institutionell verankerte Ursache des Schulversagens muss das Zensurierungssystem bezeichnet werden. Der Zensurierung 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, sondern 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

Masstabs 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 Beurteilungsmasstab bevorzugen. Damit aber muss er versuchen, allen Masstäben 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 Masstab ausgeht, gibt es zwangsläufig eine Gruppe schlechter Schüler, nämlich jene, die unterhalb der durchschnittlichen Klassenleistungen liegen. 2. Das Analoge gilt für einen gesamtgesellschaftlichen Masstab. 3. Ein klassenbezogener Masstab 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, das heisst die Leistungsschwäche ist kein objektives Faktum, sondern eine Konsequenz des Leistungsvermögens der Mitschüler. 4. Sowohl bei einem gesamtgesellschaftlichen wie bei einem klassenbezogenen Masstab 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 Verrechnungsschlüssel 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 Rechtschreibkenntnisse 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 Anregebungsbedingungen 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?

II. SITZENBLEIBEN IN DER VOLKSSCHULE

Claudio Casparis

Im Januar wurden wie alljährlich im Kanton Zürich die Zwischenzeugnisse fällig. Laut zürcherischem Schulgesetz (1974, S. 364) muss den Volksschülern, «die voraussichtlich nicht in die nächste Klasse befördert werden können, bis spätestens Ende Januar» ein Zwischenzeugnis ausgestellt werden. Hinter dieser Bestimmung, die sinngemäss auch in anderen schweizerischen Schulgesetzen zu finden ist, verbirgt sich eine Problematik, die in der bildungspolitischen Diskussion meist nicht zur Sprache kommt. Es handelt sich um die Frage: Welche organisatorischen Massnahmen soll und kann die Schule treffen, wenn Schüler dem Unterricht nicht zu folgen vermögen? Im Kanton Zürich z. B. lautet die offizielle Antwort hierauf: Diese Schüler «können auf den

Vorschlag des Lehrers am Schluss des Schuljahres in der gleichen Klasse zurückbehalten, ausnahmsweise auch im Laufe des Jahres in eine untere Klasse versetzt werden» (Zürcher Schulgesetz 1974, S. 282).

In der folgende Analyse soll der Frage nachgegangen werden, weshalb Volksschüler sitzenbleiben und welche pädagogischen Folgen diese Massnahme für das Kind haben kann. Das Problem der Remotion ist heute deshalb aktuell, weil seit der Rezession der Leistungsdruck in der Schule vielerorts angestiegen ist, weil im weiteren Eltern gelegentlich hoffen, durch die Wiederholung eines Schuljahres werde dem Kind der Eintritt in eine höhere Schule später erleichtert, und weil uns ein Untersuchungsergebnis zu denken gibt, wonach von allen Repetenten der Volksschulen Zürichs lediglich 10 Prozent den Einstieg in eine Sekundarschule schaffen und praktisch keine ins Gymnasium kommen. Das heisst entweder, dass die Kriterien, nach denen Lehrer ihre Schüler beurteilen, wenn sie eine Remotion verfügen, ausserordentlich gültig sind, um die schulisch schwächeren Kinder zu bestimmen, oder aber, dass die Tatsache des Sitzenbleibens dazu führt, dass ein solcher Schüler mit einer 90prozentigen Wahrscheinlichkeit seine Schullaufbahn in einer Sonder-, Ober- oder Realschule beendet.

Dient ein Sitzenbleiben dem Schüler?

Auch wenn die Massnahme der Remotion eine sehr lange Tradition hat, ist damit noch keine Gewähr dafür geboten, dass diese Methode der Behandlung von Lern- oder Leistungsschwächen heute noch angebracht ist. Zur Zeit, als die allgemeine Schulpflicht eingeführt wurde, bestand die übliche Unterrichtsmethode darin, dass die Schüler den Lernstoff so häufig repetierten, bis sie ihn auswendig konnten. Für einen solchen Unterricht mag die zusätzliche Möglichkeit der Repetition beim Sitzenbleiber eine wirkungsvolle Behandlung von Leistungsschwächen gewesen sein. Wir fragen uns, ob sie dies heute noch ist, da trotz sehr grundlegenden Veränderungen, die im Schulsystem seit jener Zeit stattgefunden haben, auch heute noch Sitzenbleiber an unseren Schulen zu finden sind.

Welches sind die Gründe, die man heute an-

führen kann, wenn noch immer zu dieser Massnahme gegriffen wird? Als legitimste Begründung betrachten wir entwicklungspsychologische Überlegungen. Durch eine Remotion erhält das Kind ein zusätzliches Jahr, um in seiner kognitiven, körperlichen und sozialen Entwicklung mit seinen Klassenkameraden gleichzuziehen, ähnlich wie bei einer Rückstellung vor dem Eintritt in die erste Klasse. Eine solche Begründung ist natürlich nur stichhaltig, wenn effektiv gravierende Entwicklungsrückstände nachweisbar sind; denn die Bandbreite dessen, was in der Altersstufe von 7 bis 15 als normal gelten muss, ist grösser, als üblicherweise angenommen wird.

Bei anderen Kindern kann eine solche Massnahme dadurch ihre Berechtigung haben, dass in der repetierten Klasse plötzlich der zu hohe Leistungsdruck wegfällt, was zu einer Stressverminderung führt und zur Folge haben kann, dass der Schulbesuch wieder attraktiver wird. Daneben wird nach einer Repetition und Vertiefung des Stoffes die Wahrscheinlichkeit einer Leistungssteigerung natürlich grösser sein. Verbunden mit einer Leistungssteigerung ist in der Regel auch eine Verbesserung der relativen Position des Schülers in der Klasse. Das heisst, die demoralisierende Schlusslichtposition kann aufgegeben werden zugunsten einer höheren, die dann der Schüler auch häufig zu halten versuchen wird. Eine weitere Überlegung, die vor allem von den Schülern und deren Eltern angestellt wird, betrifft nicht nur die Remotion, sondern einen Klassenwechsel generell. Hier wird der Vorteil eines Wechsels darin gesehen, dass der Schüler zu einem anderen Lehrer kommt, der aus fachlichen oder charakterlichen Gründen dem Schüler zu einem neuen Leistungsaufschwung verhelfen kann.

Obwohl also auch heute stichhaltige Gründe für Remotionen ins Feld geführt werden können, erachten wir diese Massnahme als weitgehend unnötig sowie aus lern- und sozialpsychologischen Überlegungen heraus als nur beschränkt nützlich und vielfach sogar als kontraproduktiv. Die wichtigsten Gründe hiefür sehen wir in motivationspsychologischen Mechanismen, die in sehr differenzierten Studien aufgedeckt worden sind. So hat es sich etwa gezeigt, dass das

Verhalten von Menschen besser erklärt werden kann, wenn von der Annahme genereller Motive abgewichen wird zugunsten eines Konzeptes von situativ unterschiedlichen Motivationen, die durch Informationsverarbeitungsprozesse gesteuert werden. Als zentrale Steuerungsfaktoren treten hierbei die folgenden Komponenten auf: In Leistungssituationen kommt es in der Regel zu einer Evaluation der Aufgabe, das heisst, auf Grund früherer Erfahrungen besteht eine Selbsteinschätzung bezüglich des vorhandenen Potentials an Begabung und Anstrengung. Diese Information wird in Verbindung gesehen mit der persönlichen Anspruchsniveausetzung, und schliesslich werden die Attraktivität sowie die Wahrscheinlichkeit eines Erfolgs oder Misserfolgs abgeschätzt.

Für die Situation von Sitzenbleibern ist dies insofern von Bedeutung, als Schulleistungen sehr stark durch Motivationen bedingt sind. Ist ein Schüler erst einmal in einer Klasse durchgefallen, so wird ihn diese Erfahrung gelehrt haben, dass er weniger Begabung und/oder ein geringeres Anstrengungspotential besitzt als seine Mitschüler. Seine Leistungen werden häufig durch Furcht vor weiteren Misserfolgen motiviert sein, und es konnte nachgewiesen werden, dass solche Kinder unrealistisch tiefe oder gelegentlich zu hohe Anspruchsniveausetzungen treffen. Bei zu tiefem Anspruchsniveau ist die Wahrscheinlichkeit eines Misserfolgs sehr tief, bei einem zu hohen kann dagegen kaum mit Erfolg gerechnet werden; ein derart wahrscheinlicher Misserfolg wird demnach auch nicht schwer wiegen.

In einer repetierten Klasse bedarf es von seiten des Lehrers besonders pädagogischen Geschicks und vieler Geduld, dem Schüler das Selbstvertrauen in sein Begabungs- und Anstrengungspotential zurückzugeben, damit er zu einer realistischen Anspruchsniveausetzung zurückfindet und erfolgsmotivierter werden kann. Dies ist deshalb besonders schwer, weil dem Repetenten in der Regel das Stigma des Schulversagers, des unbegabten Schülers anhaftet, sowohl beim Schüler selbst als auch bei den neuen Klassenkameraden, den Eltern und beim neuen Lehrer. In unermem Schulsystem der Jahrgangsklassen verliert zudem ein repetierender Schüler häufig seine Freunde

gleichen Alters, und er wird wahrscheinlich Schwierigkeiten haben, sich eine neue positive Bezugsgruppe aufzubauen. Der Grund dafür liegt darin, dass, wie eine deutsche Untersuchung gezeigt hat, repetierende Schüler meist eine unbeliebte Aussenseiterposition in einer Klasse einnehmen. Wie soll sich ein so verunsichertes Kind ein positives Selbstbild aufbauen und zu einer Erfolgsorientiertheit zurückfinden?

Eine Zukunft ohne Sitzenbleiber?

Eine Behandlung dieser Frage muss ausgehen von den Aufgaben der öffentlichen Schulen gegenüber der Gesamtheit ihrer Schüler, insbesondere betreffend Erziehung und Bildung, Lehrstoffvermittlung und Selektion. Unter Berücksichtigung der oben dargelegten Zusammenhänge erscheint es als äusserst fraglich, ob diese Aufgabe beim Schüler, der dem Unterricht nicht zu folgen vermag, durch die generelle Massnahme des Sitzenlassens erfüllt wird. Es gibt zwar Schüler, die vom geminderten Leistungsdruck, von einem zusätzlichen Entwicklungsjahr oder von der wiederholten Bearbeitung des Lernstoffes genügend profitieren, um eine solche Massnahme zu rechtfertigen. Aber eine Leistungssteigerung nach einer repetierten Klasse ist noch kein Garant dafür, dass dem Schüler als einem zu bildenden Menschen damit geholfen wurde; denn es ist nicht auszuschliessen, dass durch das Sitzenbleiben das Kind lediglich angepasster gemacht wurde, angepasster an eine Schule, die sich in vielen Bereichen grundlegend vom täglichen Leben unterscheidet. Einer dieser Unterschiede kann sich für die Betroffenen besonders stark auswirken. Gemeint ist hier die zentrale Bedeutung, die in der Schule der Sprachbeherrschung und der Rechenfähigkeit zukommt. Auf der Basis dieser beiden Fähigkeiten werden auf der Volksschulstufe Remotionsentscheide gefällt, die die Kinder offiziell zum Schulversager stempeln beziehungsweise via Erwartungseffekte und/oder lernpsychologische Mechanismen zu Schulversagern machen können. Den Lehrern der Sonder-, Ober- oder Realschulen bleibt es dann meist überlassen, zu retten, was noch zu retten ist. Die Frage drängt sich daher auf, weshalb so wichtige Selektionsentscheide allei-

ne auf der Basis von Kriterien getroffen werden können, die für den späteren Lebenserfolg häufig nicht zentral sind. Dazu kommt, dass der Schulerfolg meist als ein Zeichen von Begabung verstanden wird, bzw. bei mangelndem Schulerfolg wird am ehesten auf mangelnde Begabung geschlossen. Derartige Tendenzen, Generalisierungen vorzunehmen, bringen es auch mit sich, dass in erster Linie der Schüler für den Schulerfolg verantwortlich gemacht wird und dass der Beitrag, den der Lehrer hiezu leistet, in der Regel vernachlässigt wird.

Wie sinnvoll ist nun die Frage nach einer Zukunft ohne Sitzenbleiber? Unseres Erachtens muss diese Frage gestellt werden, und die Antwort sollte lauten, dass im Prinzip eine solche Zukunft anzustreben ist. Daran anschliessen sollte die Frage, ob eine solche Forderung sich im gegebenen Rahmen der schulischen Bedingungen überhaupt verwirklichen liesse. Wir glauben, dass dies eigentlich möglich sein sollte. Denn wir sind der Ansicht, dass auf Grund der oben angestellten Überlegungen die folgenden Massnahmen wahrscheinlich zu einer weitgehenden Lösung der Remotionsproblematik führen können, ohne den bestehenden organisatorischen Rahmen zu sprengen.

Das Problem wäre lösbar

Durch eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen der Vorschule und der Primarschule sowie den Schulberatungsstellen sollte es möglich sein, eine sorgfältigere Abklärung der Schulreife vor dem Eintritt in die erste Klasse vorzunehmen. Denn wie Untersuchungen in Deutschland gezeigt haben, nimmt die Zahl der späteren Sitzenbleiber bedeutend ab, wenn vermehrt Kinder mit Anzeichen mangelnder Schulreife vor ihrer Einschulung zurückgestellt werden. Durch solche Rückstellungen wird die Gefahr gemindert, dass ein Kind bereits in den ersten Schuljahren überfordert wird, und die oben diskutierten negativen Folgen des Sitzenbleibens dürften bedeutend schwächer sein, da eine solche Rückstellung noch kein Schulversagen in sich schliesst.

Hinter der häufig aufgestellten Forderung nach mehr Differenzierung oder Individualisierung im Unterricht steht der Gedanke,

dass jedes Kind vermehrt als Einzelfall behandelt werden sollte. Jeder Schüler bringt andere Lernvoraussetzungen mit und eine eigene Persönlichkeit, auf die der Lehrer eingehen muss, will er ihm voll gerecht werden und ihn optimal fördern. Unserer Ansicht nach bietet die heutige Situation, in welcher die Lehrer mehr Unterrichtsstunden haben als die einzelnen Schüler, sehr günstige Voraussetzungen für eine vermehrte Individualisierung. Eine notwendige Bedingung hiefür ist aber, dass vom strikten sogenannten Alternieren abgewichen wird und der Lehrer vermehrt mit kleinen Gruppen intensiv arbeitet. Diese Gruppen müssten regelmässig ihre Zusammenfassung ändern, damit es nicht zu Etikettierungseffekten kommt, wie dies bei Nachhilfestunden leicht der Fall ist. Während eines solchen Kleingruppenunterrichts bekommt der Lehrer eher die Möglichkeit, durch den engen Kontakt zum Schüler seine Beurteilungen differenziert zu treffen, etwaige Lernhemmungen oder -schwächen früh zu erfassen, deren Ursachen exakter abzuklären und therapeutische Massnahmen zu treffen. Es sollte dabei auch möglich sein, den Schüler bei sehr vielen verschiedenen Tätigkeiten zu beobachten und zu fördern, so dass unter anderem die grosse Bedeutung des verbalen Verhaltens etwas abgebaut werden könnte.

Eine notwendige Voraussetzung für die Erfüllung einer solchen diagnostischen und therapeutischen Funktion ist die Ausbildung der Lehrer, sei dies in ihrer Grundausbildung oder berufsbegleitend, was wahrscheinlich wirkungsvoller sein dürfte. Im Bereich der Legasthenie z. B. ist in verschiedenen Regionen der Schweiz bereits viel in dieser Richtung getan worden, nur fehlt es auch hier offenbar an Therapeuten, da die speziell ausgebildeten Lehrer meist vollamtlich unterrichten müssen. Eine Ausbildung von nichtberufstätigen Lehrern zu Therapeuten könnte diese Lücken schliessen und eine früh einsetzende Therapie sicherstellen, eine notwendige Bedingung für möglichst grossen Erfolg bei kleinerem Aufwand. Überhaupt erscheint uns die Früherfassung von Lernstörungen oder -hemmungen in der Diagnose und Therapie von grösster Wichtigkeit.

Eine weitere Massnahme, die zur Verminde-

rung der Zahl von potentiellen Sitzenbleibern führen dürfte, wäre die teilweise Abkehr vom heute meist üblichen Benotungssystem. Dieses System hat nicht nur grosse Schwächen, was die Zuverlässigkeit und Gültigkeit der Noten als objektives Zeugnis für Leistungsfähigkeit betrifft, sondern vom motivationspsychologischen Gesichtspunkt aus betrachtet erlaubt es für die mittleren und schwächeren Schüler praktisch nur eine negative Sanktionierung ihrer Leistungen. Mit anderen Worten, bei solchen Schülern würde durch ermunternde, lobende Kommentare viel eher eine Motivations- und Leistungssteigerung erreicht, als dies mit mittleren oder tiefen Noten möglich ist. Verbale Beschreibungen der Leistungen lassen zudem eine differenziertere Beurteilung zu, also eine Beurteilung, die dem Schüler viel eher gerecht werden kann. Wenn schon – etwa für ein Zeugnis – Noten verwendet werden müssen, dann sollten diese in erster Li-

nie vom Gesichtspunkt des «zielerreichenden Lernens» ausgehen, wobei die Ziele allgemein bekannt und unabhängig von der jeweiligen durchschnittlichen Klassennorm sein müssten.

In Anbetracht der verschiedenen Massnahmen, die wahrscheinlich das Entstehen von gravierenden bzw. kumulativen Schulleistungsschwächen auf der Volksschulstufe effektiv verhindern könnten, scheint uns die Forderung nach einer Zukunft ohne Sitzenbleiber nicht utopisch. Die einzigen Fälle, in denen die Massnahme einer Klassenrepetition eventuell noch in Betracht gezogen werden dürfte, wäre bei Kindern mit eindeutigen Entwicklungsrückständen, bei deren Diagnose der Schulpsychologe beigezogen werden müsste. In den übrigen Fällen von Leistungsschwächen sollte es möglich sein, durch spezielle Förderung die Kinder ohne Sitzenbleiben die Volksschule durchlaufen zu lassen.

Umschau

Wie beurteilen Schweizer Bürger unser Schulsystem?

Wie beurteilt die Schweizer Bevölkerung unser Schulsystem? Was möchte sie daran ändern? Dies wollte die Aktion Gemeinsame Schul- und Bildungsplanung (AGSB) mit einem umfangreichen Fragebogen, den sie vor zwei Jahren verteilte, in Erfahrung bringen. Nach der Auswertung von 8610 Fragebogen aus allen Landesteilen liegen nun die Ergebnisse in einer Broschüre vor, die den Titel trägt: «Die Schweizer planen ihre Schule». Wichtigste Ergebnisse: Die Befragten sprechen sich eindeutig für mehr Gelegenheiten zur Elternmitarbeit und eine wirksame Schulkoordination aus.

Repräsentativ sind die Prozentzahlen allerdings nicht, wie Vertreter der AGSB bei der Pressekonferenz in Zürich betonten: Die Antworten zu den Themen Vorschulbereich, Volksschule, Hausaufgaben, Noten und Prüfungen, Koordination sowie Eltern und Behörden sind eher «Trendmeldungen», wie der Untertitel der im Verlag «Wir Eltern», Zürich, erschienenen Broschüre heisst. Immerhin haben sich Angehörige aller Alters- und Bevölkerungsschichten – mit Schwerpunkten bei den Frauen, den Eltern von Kindern im Schul- und Vorschulalter und bei Personen mit langer Ausbildungsdauer – der Mühe unterzogen,

den detaillierten Fragebogen auszufüllen. Die Antworten repräsentieren damit zumindest den in bildungspolitischen Fragen engagierteren Teil der Bevölkerung.

Bedürfnis nach Vorschulerziehung

Unter den fünf Millionen Einzeldaten, die per Computer ausgewertet wurden, finden sich sowohl Ergebnisse, die von den Fragestellern erwartet werden konnten, wie auch unerwartete. Negative Pauschalurteile («früher war die Schule besser als heute») werden deutlich abgelehnt, feststellbare Schwächen hingegen ebenso deutlich kritisiert («unsere Schulhäuser sind zu teuer gebaut» fanden 36 Prozent, zum Teil 45 Prozent). Ein eindeutiger Trend zeichnet sich zugunsten vermehrter Vorschulerziehung in kleinen Gruppen ab, wobei bei 92 Prozent der Antworten die «Kontaktförderung» als erstes Ziel genannt wird. Bei den 15 Wahlmöglichkeiten über Aufgaben und Ziele der Volksschule rangieren an erster Stelle Werte wie «zur Zusammenarbeit befähigen» (92 Prozent), «Verantwortungsbewusstsein und Rücksicht fördern» (89 Prozent), «kritisch denken lernen» (89 Prozent) und «lehren, wie man lernt» (88 Prozent). Am Schluss der Rangliste stehen Sexualerziehung, religiöse Erziehung und «zum Wettbewerb erziehen».

Bildungspolitisch aufschlussreich sind die Wünsche nach einer Orientierungsstufe (Ja 67 Prozent, Nein 21 Prozent), nach kleineren Schulklassen (74 Prozent für Klassen von 20 bis 24