

Leistung in der Schule – Unsere Kinder zwischen Förderung und Belastung

Impulsreferat AG 4 (SSD Edgar Reinert)

1. Leistung – Annäherung an den Begriff

Je nachdem, in welchem Kontext wir den Begriff „Leistung“ gebrauchen, hat dieser eine ganz unterschiedliche Bedeutung:

- **Physikalisch** wird „Leistung“ als Quotient von Arbeit und hierzu benötigter Zeit definiert,
- die **elektrische „Leistung“** – gemessen in Watt – ergibt sich rechnerisch aus der Formel „Spannung x Strom“
- und **juristisch** ist „Leistung“ der Inhalt einer schuldrechtlichen Verpflichtung, die im Tun oder Unterlassen bestimmter Dinge wirksam wird.
- Im **Betrieb** versteht man unter „Leistung“ den Ertrag körperlicher oder geistiger Arbeit im Verhältnis zum Arbeitsaufwand,
- und Spitzensportlerinnen sowie Nobelpreisträger bekommen Auszeichnungen für besondere „Leistungen“: Siege, Rekorde, Erfindungen und wissenschaftliche Forschungsergebnisse.
- In der **Psychologie** erfasst „Leistung“ drei Dimensionen:
 - *Individuell* wird mit der Selbsteinschätzung eigener Fähigkeiten und deren Entwicklung eine persönliche Leistung konstituiert;
 - aus dem Vergleich mit anderen - in der Familie, Schulklasse oder diversen gesellschaftlichen Gruppen - resultiert eine *soziale Norm*;
 - und in der individuellen Lebensplanung – d.h. bei den Berufszielen und Karrierewünschen sowie in der Bereitschaft, für deren Verwirklichung etwas zu tun – wird eine *zielorientierte Dimension* sichtbar.

Selbst in der **Pädagogik** gibt es keine einfache Formel für den komplexen Begriff „Leistung“, denn bei der Bewertung schulischer Leistungen geht es zum einen um das Ergebnis einer Tätigkeit, ein *Produkt* im weitesten Sinne, dessen Qualität an einem bestimmten Maßstab gemessen wird; zum anderen aber auch um den Verlauf, den *Lern- und Aneignungsprozess*, eine geistige oder körperliche Tätigkeit, die mit einer gewissen Anstrengung verbunden ist.

Und wenn wir als Lehrkräfte oder Eltern von unseren Kindern und Jugendlichen „Leistung“ verlangen, dann tragen wir *von außen* an sie bestimmte *Erwartungshaltungen* heran; gleichzeitig ist es aber der Wunsch jedes Menschen – auch unserer Kinder – *selbst* etwas herzustellen, zu bearbeiten, zu lernen, zu vollbringen und dies mit Freude zu tun. Eine gelungene Leistung schafft dem Menschen Befriedigung und Sinnerfüllung, vermittelt Achtung und Anerkennung, stärkt Selbstbewusstsein und Identität.

Bevor ich die „Leistungen unserer Kinder in der Schule“ und die Frage, was sie in diesem Zusammenhang fördert und belastet, näher untersuche, lassen Sie mich einige Vorbemerkungen machen.

2. Notwendige Vorbemerkungen

a) „Bildung“ und „Leistung“ beginnen nicht erst in der Schule und enden nicht hier.

Schon lang vor ihrem Schuleintritt vollbringen Kinder enorme Leistungen – denken wir nur an das Einüben körperlicher Fertigkeiten oder den Spracherwerb, meist in häuslicher Umgebung. Und im Kindergarten werden im Miteinander-Spielen und Aufeinander-Hören, im Erkunden und Basteln sowohl soziale Kompetenzen als auch manuelle Fertigkeiten erworben.

Nach dem Besuch einer allgemeinbildenden Schule schließt sich in der Regel die Berufsausbildung oder ein Studium an – Zeiten, in denen erneut ganz unterschiedliche Leistungen erbracht werden müssen. Und alle, die im Arbeitsprozess stehen, wissen: Wir leben in einer Leistungsgesellschaft, „lebenslanges Lernen“ ist gefordert – und selbst unsere Senioren besuchen Volkshochschulkurse oder stellen sich neuen Herausforderungen, indem sie noch im Alter den Umgang mit dem Computer lernen.

b) **„Bildung“ und „Leistung“ gibt es nicht nur in den dafür vorgesehenen Einrichtungen.**

Kinder und Jugendliche erwerben Kompetenzen auch im Rahmen „non-formaler Bildungsangebote“ oder auf informelle Art und Weise.

Was lernen Jugendliche nicht alles in einem Sport- oder Musikverein, in einer kirchlichen Jugendgruppe oder im Rahmen unterrichtsergänzender Ganztagsangebote? Häufig stellen sie sich ja freiwillig den damit einhergehenden Anforderungen, erwerben hier Teamgeist und Organisationstalent, Rücksichtnahme und Regelbewusstsein, erproben die Übernahme von Verantwortung – und erleben dabei nicht selten Erfolg und die Stärkung ihres Selbstwertgefühls.

Nicht geringe soziale und emotionale Leistungen müssen Kinder auch erbringen, wenn es z.B. gilt, sich an den neuen Partner der Mutter zu gewöhnen. Motorisches Geschick ist beim Reparieren des Fahrrads erforderlich und auch das selbstständige Zubereiten des Mittagessens sowie der Umgang mit dem Computer erfordern vielfältige Kompetenzen.

c) **Die Rahmenbedingungen, unter denen sich „Bildung“ und „Leistung“ in Deutschland vollziehen, haben sich in den letzten Jahrzehnten außerordentlich verändert.¹**

- **Demographischer Wandel**

Wir leben in einer schrumpfenden und schnell alternden Gesellschaft. Die Auswirkungen des demographischen Wandels werden zurzeit offensichtlich:

Weniger Kinder – das bedeutet weniger Schüler, was wiederum eine Konzentration im Bildungswesen nahe legt (wohnotnahe Schulen werden geschlossen; weniger Lehrkräfte werden eingestellt; das differenzierte Schulwesen ist in Gefahr).

Weniger Kinder – das bedeutet auch weniger Berufsanfänger. Und so gilt es, stärker als bislang Begabungsreserven auszuschöpfen, d.h. Kinder und Jugendliche - aber auch ältere Erwerbspersonen - in stärkerem Maße zu qualifizieren, als dies bisher der Fall war.

Aber: Der formale Anstieg von höheren Schulabschlüssen (1960 machten ca. 6 % eines Jahrgangs das Abitur, heute sind es über 30%; und diese Zahlen gelten auch für den mittleren Bildungsabschluss in der Realschule) bedeutet nicht automatisch einen sicheren Arbeitsplatz

- **Sinkendes Wirtschaftswachstum**

Das Wirtschaftswachstum in Deutschland ist in den letzten Jahrzehnten kontinuierlich schwächer geworden; Arbeitsplätze werden abgebaut - und die Belastungen durch Schuldendienst, Pensionszahlungen und Sozialausgaben als Folge höherer Arbeitslosigkeit rufen bei den öffentlichen Haushalten zunehmend Engpässe hervor. Es ist zu befürchten, dass dies in Zukunft zu Lasten der Ausgaben für Bildung und Erziehung gehen wird.

- **Internationalisierung und Globalisierung**

Deutschland verzeichnet in Europa die stärkste Zuwanderung von Migranten in Europa. Auf der anderen Seite suchen und finden immer mehr junge Deutsche einen Arbeitsplatz im Ausland. Deshalb ist es unumgänglich, dass unsere Bildungs- und Lehrpläne, aber auch Schul- und Studienabschlüsse internationalen Standards angepasst werden. Die Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen an Fachhochschulen und Universitäten sind ein wichtiger Schritt in diese Richtung.

¹ vgl. u.a. Konsortium Bildungsberichterstattung (2006), S.5 ff

Und noch eine Beobachtung: Wie bei kaum einem anderen Land ist die Wirtschaft des „Exportweltmeisters“ Deutschland in den Welthandel eingebunden: Die Zusammenarbeit mit Firmen in anderen Staaten und Erdteilen erfordern nicht nur vom Management Fähigkeiten zu internationaler Kooperation, sondern zunehmend auch von der Belegschaft. Hier ist unser Bildungswesen gefordert, in höherem Maße als bisher Sprachfertigkeit einzuüben und Weltoffenheit sowie interkulturelle Kompetenz zu fördern.

- **Von der Industrie- zur Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft**

Waren 1970 die meisten Menschen in Deutschland noch als Industriearbeiter beschäftigt, übt heute fast die Hälfte aller Erwerbstätigen einen Beruf im Wissens- und Informationssektor (z.B. Ingenieur, Unternehmensberater, Lehrer, Wissenschaftler) oder im Bereich personenbezogener Dienstleistungen (z.B. Seelsorge, Körperpflege, Gastronomie) aus.

Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit sowie sicherer Umgang mit Computer und Internet werden in diesen Berufen als selbstverständlich vorausgesetzt, zunehmend wichtig werden analytisches Wissen und Reflexionsvermögen, die Fähigkeit zur Selbstorganisation und –verantwortung sowie die Beherrschung vielfältiger Methoden des Lernens und Problemlösens.

Unsere Zeit ist - wie keine zuvor - geprägt durch rasante Entwicklungen im Bereich von Forschung und Technik sowie durch eine enorme Wissensexplosion. Angesichts der stetig größer werdenden Informationsfülle genügt es nicht, wenn Schule sich darauf beschränken würde, lediglich Fachwissen zu vermitteln.

- **Veränderung von Familienstrukturen und Lebensformen**

In den vergangenen Jahrzehnten hat sich das häusliche Umfeld von Kindern gravierend verändert: Wir konstatieren eine wachsende Zahl von Ehescheidungen, Patchwork-Familien, Alleinerziehender - und die Quote erwerbstätiger Mütter mit Kindern im Alter zwischen 6 und 14 Jahren stieg innerhalb der letzten 30 Jahre in Deutschland von 44 % auf knapp 70 %. ² Gleichzeitig nimmt die Armut zu: „Zweieinhalb Millionen Jugendliche unter 18 Jahren werden [derzeit] in materiellen Verhältnissen groß, die nach offizieller Lesart als „Armut“ bezeichnet werden.“³

Macht man sich bewusst, dass die Leistungen und der Bildungserfolg junger Menschen nach wie vor in hohem Maße von den soziokulturellen und ökonomischen Ressourcen der Herkunftsfamilie abhängen – dies ist ein Ergebnis der PISA-Studien, auf die ich noch zu sprechen komme – , so ergibt sich dringender Handlungsbedarf. Ich nenne stichwortartig: längere, verlässlichere und flexible Öffnungszeiten in Kindergarten und Schule; Ganztagesbetreuung; bildungsrelevante Unterstützung im (außer)schulischen Bereich.

- **Wachsende Ich-Bezogenheit und steigender Medienkonsum ⁴**

Hinzu kommen bei vielen Kindern und Jugendlichen eine starke Ich-Bezogenheit und der Drang nach sofortiger Befriedigung ihrer spontanen Bedürfnisse. Das Leben orientiert sich nicht mehr an einer als unsicher empfundenen Zukunft, sondern spielt sich im „Hier“ und „Jetzt“ ab. Dies gilt es auszukosten! Die tägliche Bilder- und Animationsflut in den Medien tut ein Übriges. Und nicht nur bei unseren jungen Menschen ist das „Haben“ wichtiger als das „Sein“.

So überlagern die aktuellen Lebensprobleme vieler Schülerinnen und Schüler deren Lern- und Leistungsvermögen. Den Lehrkräften bleibt oft gar nichts anderes übrig, als fachliche Inhalte zunächst zurückzustellen und z.B. durch Konzentrationsübungen, Konfliktmanagement, Maßnahmen zur Gewaltprävention sowie durch Einüben sozialer und methodischer Fertigkeiten überhaupt erst die Voraussetzung für inhaltliches Lernen zu schaffen.

² KONSORTIUM BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (2006), S.17

³ GASCHKE (2006)

⁴ vgl. REINERT und ZIMMERMANN (2000), S.13

Bei der Schilderung dieser Megatrends wurde an manchen Stellen bereits deutlich, dass sich Kinder und Jugendliche heute anderen Anforderungen ausgesetzt sehen als wir in unserer Jugendzeit und dass sie heute veränderte Leistungen erbringen müssen.

Die hauptsächliche Herausforderung besteht darin, sich in einer stetig im Wandel begriffenen und durch Unsicherheit geprägten Gesellschaft zurechtzufinden und darin offen, lernbereit, flexibel, selbstbewusst, aber auch kooperativ zu agieren. Dies ist keine leichte Aufgabe - denn auch wir Erwachsenen versuchen oft, Neuem und Unbekanntem aus dem Weg zu gehen, weil dies in uns Ängste weckt bzw. Unsicherheit verursacht und uns vor allem Veränderungen abverlangt.⁵ Und zur Veränderung braucht es Mut!

3. Was sollen unsere Kinder hierfür in der Schule lernen?

Zwar kann man mit manchen Publizisten fragen, ob die Schule überhaupt „*der geeignete Ort [ist], um das zu lernen, was junge Menschen in ihrem Vergesellschaftungsprozess brauchen*“⁶ - aber diese Institution besitzt – nicht nur wegen der gesetzlich verankerten Schulpflicht – immer noch eine Schlüsselrolle im Bildungsprozess: für den Erwerb von Wissen und Fertigkeiten, für die Entwicklung der Persönlichkeit und für die Teilhabe am kulturellen und gesellschaftlichen Leben. Zudem wächst der Schule angesichts der wachsenden Bedeutung außerschulischer – vor allem auch medialer Lernwelten – immer mehr die Aufgabe der Orientierung und Systematisierung zu.

Welche Leistungen sollen und müssen unsere Kinder deshalb hier erbringen? Was und wie sollen sie in einer allgemeinbildenden Schule lernen?

Dies zu beantworten wird immer schwieriger. Das „Morgen“ ist für viele Jugendliche unbekannt - und es gibt keine einheitliche Antwort auf die Frage, was heute zur „Allgemeinbildung“ gehört.

- Ist z.B. eine Sprache wie Latein im Fächerkanon eines allgemeinbildenden Gymnasiums noch zeitgemäß, wenn es im heutigen Globalisierungszeitalter primär um weltweite Verständigung geht?
- Ist es notwendig, dass Schüler im Erdkundeunterricht lernen, sich mit Hilfe des Atlas oder einer Karte zu orientieren, wenn in unseren Autos satellitengesteuerte Navigationssysteme Einzug halten?
- Müssen Schüler noch Kopfrechnen sowie die schriftliche Multiplikation und Division lernen, wenn Taschenrechner und –computer diese Arbeit wesentlich schneller erledigen?

Ein gesellschaftlicher Konsens darüber, was wissenswert ist – wenn es diesen je gab?! – existiert heutzutage in Deutschland nicht: Die unterschiedlichen Bildungspläne der einzelnen Bundesländer – und dort wiederum in den einzelnen Schularten – machen dies deutlich.

Einigkeit besteht jedoch darin, dass sich Schule nicht auf bloße Faktenvermittlung beschränken darf. Kinder und Jugendliche müssen Grundqualifikationen, Einstellungen und Verhaltensweisen erwerben, „*die es ihnen ermöglichen, erfolgreich die persönlichen und kommunikativen Anforderungen im Leben – nicht nur im Berufsleben! – zu bestehen.*“⁷

Es geht – so brachte es der 2001 verstorbene Psychologe Franz Emanuel WEINERT auf den Punkt - um die Aneignung *intelligenten und anwendungsfähigen Wissens*, um den Erwerb von *Lernkompetenz* sowie *variabel nutzbarer Schlüsselqualifikationen* und schließlich um das Aneignen *sozialer Kompetenzen* und *Wertorientierungen*.

⁵ „Zur Bewältigung der aktuellen Herausforderungen sind drei Fähigkeiten erforderlich:

- Die Fähigkeit kontinuierlichen Lernens
- Die Fähigkeit sich zu verändern (persönlich und organisational)
- Die Fähigkeit mit Unsicherheit umzugehen.

Viele Erwachsene vermeiden diese Fähigkeiten, da sie Ängste – vor Unbekanntem, vor Veränderung, vor Unsicherheit) erzeugen.“ (Jim HARRIS nach: SCHRATZ und WEISER, S.21)

⁶ SCHRATZ und WEISER (2004), S.21

⁷ FEIKS und KRAUB (1992), S.13

Wenn wir zu beschreiben versuchen, was Kinder und Jugendliche in der Schule leisten sollen, müssen wir uns vergegenwärtigen, dass Leistung ganz unterschiedliche Dimensionen erfasst, die miteinander in einem Wechselwirkungszusammenhang stehen und verschiedene Lernformen erfordern:⁸

- Zum einen müssen Schülerinnen und Schüler nach wie vor **Wissen** erwerben. Die Praxis vieler Lehrkräfte legt nahe, dass dies am effektivsten durch **faktenbasiertes, reproduzierendes Lernen** geschehe: Der Lehrer trägt vor und erklärt, die Schülerinnen und Schüler hören zu, schreiben mit oder versuchen, sich mit Hilfe eines Schulbuchs Vokabeln, Merksätze, Formeln oder Jahreszahlen einzuprägen. Sicher wird bei einer solchen Vorgehensweise – Frontalunterricht und fragend-entwickelndes Unterrichtsgespräch sind dabei beliebte Sozial- bzw. Aktionsformen – Zeit gespart. Aber das Lernen einzelner Fakten, ohne dass Sinn, Zusammenhang und Lebensbezug deutlich werden, verpufft häufig und das „Gelernte“ wird schnell wieder vergessen.
- Leistung in der Schule bedeutet auch: **Verstehen** von Einzelphänomenen und komplexen Zusammenhängen, von Prinzipien und Strukturen. Dies wird am besten angebahnt, wenn Schüler und Schülerinnen die Gelegenheit erhalten, interessante Aufgaben möglichst eigenständig zu lösen und ein exemplarisch ausgewähltes Thema tiefgreifend zu durchdringen. Die Erfahrungen, die bei solch **forschendem Lernen** gemacht werden, die Reflexion über das Vorgehen, die Diskussion verschiedener Lösungswege sind eine wichtige Grundlage für Denken und Handeln in neuen und noch unbekanntem Situationen.
- In einer sich immer schneller verändernden Welt ist es wichtig, **Problemlösungs- und Methodenkompetenz** zu besitzen. Leistungen, die darauf zielen, komplexe Situationen analysieren zu können und unter Verwendung entsprechenden Fachwissens kreative Lösungen zu finden, müssen deshalb in der Schule gefördert werden. Handlungsorientierte Unterrichtsformen wie z.B. Projekte fördern **problem- und anwendungsorientiertes Lernen**.
- Eine Leistung ist es auch, wenn Schülerinnen und Schüler lernen, sich mit eigenen Lernfortschritten und –hemmnissen auseinanderzusetzen, persönliche Stärken weiter zu entwickeln und Schwächen abzubauen und zunehmend gewährte Entscheidungsspielräume verantwortlich zu nutzen. Hierzu bedarf es **selbstreflexiver Lernformen** sowie individueller Rückmeldung und Leistungsbeurteilung.
- Neben der persönlichen Entwicklung ist auch das **Zusammenleben und –arbeiten mit anderen** etwas, was – allerdings nicht erst und nicht ausschließlich in der Schule – gelernt werden muss. Eine Aufgabe in der Gruppe zu lösen, Regeln für die Arbeit im Klassenzimmer zu entwickeln und diese auch einzuhalten, einen Streit zwischen Klassenkameraden zu schlichten, sich gegenseitig ein ehrliches, konstruktives Feedback zu geben und einander zu helfen – all dies sind Leistungen, die heute in der Schule nicht als selbstverständlich vorausgesetzt werden dürfen, sondern oft mühevoll im Sinne **kooperativen Lernens** erarbeitet werden müssen.
- Bei allen Lerninhalten und –prozessen darf meines Erachtens ein Aspekt nicht außer Acht gelassen werden. Sowohl der **Erwerb ethischer Grundhaltungen und Wertvorstellungen**, die das Leben und Verhalten des Einzelnen in die Verantwortung Gott und dem Nächsten gegenüber stellen, als auch das alltägliche Handeln auf der Basis dieser Werte ist eine Leistung, die es einzuüben gilt. Dabei spielen **Eigenerfahrung und Reflexion**, das **Lernen am Beispiel**, eine wichtige Rolle. Wertevermittlung und Religion bzw. Ethik dürfen deshalb nicht aus dem schulischen Fächerkanon verschwinden – die Art und Weise der Unterrichtspraxis darf jedoch durchaus einer kritischen Reflexion unterzogen werden.⁹

Meiner Beobachtung nach wird die Leistung von Kindern und Jugendlichen in der Schule vielfach noch stark unter dem Aspekt „abrufbares Wissen und Verstehen fachwissenschaftlicher Fakten und Strukturen“ gesehen, die individuell abgeprüft und in Form von Noten fixiert wird.

⁸ vgl. SCHRATZ und WEISER (2004), S.15

⁹ vgl. SPITZER (2002), S.423 ff

Die Gefahr, dass Leistung damit primär ergebnis-, konkurrenz- und selektionsbezogen verstanden wird, ist groß. Als Pädagogen müssen wir auch andere Aspekte in unsere Überlegungen und vor allem in die schulische Leistungsmessung und –beurteilung einbeziehen.

Von Thorsten BOHL – Professor für Erziehungswissenschaft an der PH Weingarten – stammt die folgende Umschreibung eines „**pädagogischen Leistungsbegriffs**“¹⁰ :

Ein pädagogisch erweiterter Leistungsbegriff beruht auf einer vertrauensvollen Beziehungsstruktur, benötigt institutionelle und systemische Unterstützung, ist individuell und solidarisch, vielfältig und sieht Leistung als ein zu vereinbarendes Konstrukt an, welches niemals wertfrei definiert werden kann.

Was ist damit gemeint?

Ziel der Schule muss es sein, Kinder und Jugendliche mit Handlungskompetenz in ethischer Verantwortung auszustatten, die ihnen hilft - heute und auch zukünftig - die Aufgaben zu bewältigen, vor die sie zuhause, in Schule und Beruf, in Freizeit und Gesellschaft gestellt werden. Deshalb dürfen Leistungen in der Schule nicht auf Fach- bzw. Sachkompetenz eingeeengt werden; auch Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz sowie das Erstellen von Produkten und der Vollzug von Prozessen sind zu berücksichtigen. Es gilt also, **vielfältige** schulische Leistungen zu fordern und zu fördern, zu messen und zu beurteilen.

Dabei muss der **individuelle** Lernprozess eine wichtige Rolle spielen. Die persönliche Leistung des einzelnen Kindes darf nicht aus dem Blick geraten, nur weil wir es gewohnt sind, erbrachte Leistungen an vorgegebenen Standards zu messen oder Noten im Vergleich mit dem Klassendurchschnitt mitzuteilen.

Daneben sollte Unterricht auch so gestaltet werden, dass **kooperative und solidarische Leistungen** möglich werden – ein deutlicher Gegensatz zum in unserer Gesellschaft vielfach vertretenen Konkurrenzprinzip und zu einer rücksichtslosen Selbstverwirklichung.

Was als Leistung bezeichnet und anschließend meist bewertet wird, ist niemals objektiv oder wertfrei zu beschreiben. Nur wenn die Beteiligten – also die Lehrerin mit ihrer Klasse, ein Lehrerteam oder Kollegium – immer wieder darüber nachdenken und sprechen, wenn Bewertungskriterien offen gelegt und gemeinsam vereinbart werden, kann Leistungsmessung auch zur Persönlichkeitsbildung beitragen. Kommt es zu keinem solchen **gemeinsamen Reflexions- und Verständigungsprozess**, ist die Gefahr groß, dass Schülerinnen und Schüler die erbrachten Leistungen unrealistisch einschätzen und ungeeignete Erklärungsmuster suchen.

Klar ist auch, dass schulisches Lernen in hohem Maße davon abhängt, ob sich Kinder und Jugendliche in einer Klasse und bei einem Lehrer wohl fühlen. Leistung setzt eine **vertrauensvolle Beziehungsstruktur** voraus. Ist diese nicht gegeben, werden Lernprozesse von anderen Aspekten und Problemen überlagert.

Und ein Letztes: Die Leistungsfähigkeit von Schülern und Schülerinnen – aber auch von Lehrkräften – steigt, wenn es einer Schule gelingt, ein breites und differenziertes **Unterstützungssystem** aufzubauen, das z.B. außerunterrichtliche Angebote, Schulsozialarbeit und gezielte, bedarfsorientierte Fortbildung ebenso einschließt wie außerschulische Experten und Kooperationspartner.

4. TIMSS, PISA und die Folgen

Vor dem Hintergrund dieses pädagogischen Leistungsbegriffs einige Anmerkungen zu PISA und anderen Studien, die in den letzten Jahren die Schlagzeilen füllten, weil sie den Schulen in Deutschland kein gutes Zeugnis ausstellten und demzufolge bei Bildungspolitikern die Alarmglocken klingeln ließen.

a) Was ist PISA?

¹⁰ vgl. dazu BOHL (2004), S.26-30

Seit dem Jahr 2000 werden unter diesem Kürzel - „**Programme for International Student Assessment**“ - in allen Mitgliedsländern der OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) sowie in einigen Partnerländern internationale Vergleichsstudien durchgeführt - und zwar in 3-jährigem Turnus. Dabei werden die Leistungen 15-jähriger Jugendlicher in den Kompetenzbereichen Mathematik, Lesen und Naturwissenschaften untersucht. Ergänzend hierzu gibt es jeweils Erhebungen zu aktuellen Problemfeldern wie z.B. Soziale Herkunft und Migration (2000), Vertrautheit mit dem Computer oder fächerübergreifendes Problemlösen (2003).

Wichtig ist nun zu wissen, dass bei diesen Tests nicht – wie häufig bei Klassenarbeiten – Kenntnisse über ganz bestimmte fachliche Inhalte, die unmittelbar zuvor im Unterricht behandelt wurden, überprüft werden, sondern Kompetenzen, über die Schülerinnen und Schüler nachhaltig verfügen sollten. Eine Kompetenz umfasst dabei „*netzartig zusammenwirkende Facetten wie Wissen, Fähigkeit, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung und Motivation. Sie wird verstanden als Disposition, die eine Person befähigt, konkrete Anforderungssituationen eines bestimmten Typs zu bewältigen, und äußert sich in der Performanz, also in der tatsächlichen Leistung.*“¹¹ Hierzu gehört nach Ansicht der Bildungsforscher z.B. „Literacy“, d.h. die Fähigkeit, „*Probleme zu lösen und dann mit anderen Menschen darüber zu reden. Oder umgekehrt.*“¹²

Wie schon einige Jahre zuvor bei TIMSS (**T**hird **I**nternational **M**athematical **S**cience **S**tudy) löste das für Deutschland vergleichsweise negative Ergebnis der PISA-Studie 2000 einen Schock aus:

- Unter 31 teilnehmenden Staaten erreichte Deutschland in Mathematik und in den Naturwissenschaften jeweils nur den 20. Platz und im Lesen sogar nur Platz 21, wobei es – wie gesagt – nicht primär um bestimmte Kenntnisse, sondern anwendungsbezogen um das Lösen von komplexen Aufgabenstellungen und Problemen ging.
- Drei Jahre später waren die Ergebnisse der PISA-Studie in Mathematik und in den Naturwissenschaften geringfügig besser, die Leistungen im Bereich Lesekompetenz blieben jedoch gleich, und nur beim fächerübergreifenden Problemlösen lag Deutschland über dem OECD-Durchschnitt. Insgesamt ist zu bilanzieren: Die Leistungen deutscher Schülerinnen und Schüler sind im internationalen Vergleich weiterhin nur Mittelmaß.
- Und was in beiden Studien zum Ausdruck kam, brachte Bundespräsident Horst KÖHLER vor einigen Wochen in seiner Berliner Rede auf den Punkt:

*„Ein Kind aus einer Facharbeiterfamilie hat im Vergleich zu dem Kind eines Akademikerpaars nur ein Viertel der Chancen, aufs Gymnasium zu kommen, [...] fast jeder fünfte ausländische Jugendliche [verlässt] die Schule ohne Abschluss [...], vier von zehn jungen Menschen mit Migrationshintergrund [haben] keine abgeschlossene Berufsausbildung [...] und die Chance, eine qualifizierte Ausbildung zu bekommen, [ist] für ausländische Jugendliche nur halb so hoch ist wie für deutsche.“*¹³

Neben Defiziten in grundlegenden Kompetenzbereichen zeigte sich also wie bereits 1964, als der Philosoph und Pädagoge Georg PICT „Die Bildungskatastrophe“ beklagte, dass - unabhängig von Intelligenz und Leistungsvermögen – in hohem Maße die soziale Herkunft über Schullaufbahn, Bildungschancen und letztlich Verteilung von Einkommen entscheidet. Von Chancengerechtigkeit also auch heute keine Spur!

b) Bildungspolitische Maßnahmen zur Förderung schulischer Leistungen nach PISA

Intensive Debatten über Unterrichtsqualität und viel Hektik kennzeichneten in den letzten Jahren die Bildungspolitik – was das Klima in unseren Schulen nicht immer nur positiv beeinflusste. Aber den Worten folgten Taten, wobei ein Erfolg derzeit noch nicht abzusehen ist. In folgenden Bereichen sind Aktivitäten wahrnehmbar:

¹¹ HECHENLEITNER und SCHWARZKOPF (2006), S.1

¹² DARNSTÄDT (2001), S.

¹³ KÖHLER (2006)

- Bereits im *vorschulischen Bereich* versucht man die *Sprachkompetenz zu fördern*, verbindliche Bildungspläne einzuführen – und dem Übergang zwischen Kindergarten und Grundschule wird mit dem Ziel einer *frühzeitigeren Einschulung* Augenmerk geschenkt.
 - Die *Grundschulbildung* soll – vor allem im Hinblick auf die *Lesekompetenz* und ein *grundlegendes Verständnis mathematischer und naturwissenschaftlicher Zusammenhänge* – *verbessert* werden. Zudem lernen die Kinder in baden-württembergischen Grundschulen bereits eine *erste Fremdsprache*: in der Regel Englisch, entlang des Rheins Französisch.
 - *Bildungsbenachteiligte Kinder und Jugendliche* - insbesondere auch mit Migrationshintergrund – sollen *wirksam gefördert* werden (Außer von Sprachtests war aber nicht weiter die Rede!).
 - Die *Bildungspläne* wurden *stofflich entfrachtet*, neue und *zeitgemäße Inhalte* - z.B. aus den Bereichen Wirtschaft und Informationstechnik - , *Methoden* wie z.B. das Arbeiten in Projekten *und neue Formen der Leistungsmessung* hielten Einzug. (In Baden-Württemberg schreibt der Bildungsplan für die Realschulen mit TA / SE / WVR / BORS vier themenorientierte Projekte verbindlich vor; Einführung von GLF und fächerübergreifende Kompetenzprüfung in den RS)
 - Um die Qualität von Unterricht und Schule zu sichern, setzen die deutschen Bildungspolitiker auf *verbindliche Standards* als neues Steuerungsinstrument, das helfen soll, über die Grenzen der Bundesländer hinweg *einheitliche und verbindliche Leistungsanforderungen* zu formulieren und unerwünschte Unterschiede im pädagogischen Angebot der Schulen zu verringern. Eine *ergebnisorientierte Evaluation* z.B. in der Form von Vergleichsarbeiten und zentralen Abschlussprüfungen gehört mit zum Programm.
 - Die Unterrichtszeit an den Gymnasien in Baden-Württemberg wurde auf 8 Schuljahre verkürzt.
 - In der *Lehrerbildung* bekommen *diagnostische und methodische Kompetenzen* sowie das Thema „*Schulentwicklung*“ einen höheren Stellenwert als bisher.
 - Im Bereich der *Schulverwaltung* herrscht – vorrangig aus finanziellen Gründen – die Tendenz zu Verschlinkung, Konzentration und Hierarchieabbau. Die „*eigenständig operative Schule*“ – allerdings mit Zwang zu Schulleitbild, Schulprogramm, Selbst- und Fremdevaluation – ist zum Modewort geworden.
 - Und schließlich – davon berichten die Zeitungen fast täglich – entstehen mit finanzieller Unterstützung des Bundes und der Kommunen schulische und außerschulische *Ganztagsangebote*. Ob es dabei jedoch über den Bau einer Schulmensa hinaus gelingt - insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit Bildungsdefiziten oder besonderen Begabungen - Bildungs- und Fördermöglichkeiten zu eröffnen, bleibt abzuwarten.
- **Haben all diese Bemühungen dazu geführt, dass sich die Leistungen unserer Kinder und Jugendlichen verbessern?**
- **Machen Eltern die Erfahrung: Leistung in der Schule – das ist heute mehr als das Pauken von Vokabeln und „sinnentleerten“ Wissensbeständen?**
- **Haben Schülerinnen und Schüler das Gefühl, dass ihre Leistungsbereitschaft und ihr Leistungsvermögen im Gegensatz zu früher individueller und gezielter gefördert wird? Wie sehen sie die neuen Formen der Leistungsmessung und -beurteilung?**
- **Und schließlich: Was halten Lehrerinnen und Lehrer von den geschilderten Reformbemühungen und dem Ziel, damit die Qualität von Unterricht und Schule zu erhöhen?**

Bevor wir über diese Fragen ins Gespräch kommen, lassen sie mich noch einige Ausführungen zum letzten Stichwort unseres Themas machen: „*Unsere Kinder zwischen Förderung und Belastung*“.

5. Leistung in der Schule – Wodurch wird sie belastet?

Der Arbeitstitel, den das Bildungswerk für meinen Beitrag ursprünglich vorgeschlagen hatte, lautete: „*Kinder unter dem Leistungsstress der Schule*“. Ich habe mich innerlich ein wenig gegen diese thesenartige Formulierung gesträubt, denn bei den meisten Jugendlichen, die ich in der Realschule unterrichtet habe, und auch bei meinen eigenen Kindern hatte ich nicht den Eindruck, dass sie unter Stress standen – einzelne Situationen und zeitlich begrenzte Phasen einmal ausgenommen.

Aber vielleicht täusche ich mich und es ist tatsächlich so, dass - wie eine Umfrage des FORSA-Instituts ergab - *„fast jedes fünfte Kind unter 18 Jahren deutliche Symptome von Schulstress wie Bauchschmerzen oder Angst vor Prüfungen“*¹⁴ zeigt. Bei dieser im Auftrag von DAK und FOCUS SCHULE durchgeführten Befragung waren 58 % der 1000 interviewten Mütter und Väter der Ansicht, dass Schülerinnen und Schüler heute in hohem Maße gesundheitsschädigendem Stress ausgesetzt seien.

Auch nach einer Studie, in der das Deutsche Jugendinstitut von 2001 - 2006 der Frage *„Wie wachsen Kinder auf?“* (KINDERPANEL) nachgegangen ist, *„empfinden über 40 % der befragten 8- bis 9-jährigen Kinder in der Schule Leistungsstress und haben Angst, Fehler zu machen“*, wobei dies Gefühl bei Kindern aus sozial schwachen Familien besonders ausgeprägt ist.¹⁵

Auf der anderen Seite erstaunt der wachsende Anteil von Eltern, die für höhere Leistungsanforderungen in der Schule plädieren¹⁶ (vgl. Grafik!). Die Antworten auf die Frage *„Leiden unsere Kinder unter Schulstress?“* fallen also durchaus unterschiedlich aus.

Was verstehen wir unter schulischem Leistungsstress? Und wodurch wird er verursacht?

a) Schulischer „Leistungsstress“ – eine Begriffsklärung

Stress ist zunächst einmal ein ganz ein natürlicher Mechanismus, der – ursprünglich einer blitzschnellen Vorbereitung auf Flucht oder Angriff dienend – instinktiv alle verfügbaren Energiereserven für eine extreme Muskelleistung mobilisiert. Dabei kommt es zur Ausschüttung bestimmter Hormone im menschlichen Körper und damit zu wahrnehmbaren „Stresssymptomen“. ¹⁷ Dosierter Stress führt in der Regel zur Leistungssteigerung (Eustress); zu vermeiden sind deshalb – auch in der Schule – nicht jegliche Anstrengungen und Leistungsanforderungen, selbst wenn sie zeitweilig zu einer Überbeanspruchung führen. Belastend, ja sogar krank machend werden dagegen Situationen erlebt, in denen Leistungen ohne Aussicht auf Erfolg, unter dauerndem Druck von außen oder in einem konflikträchtigen Umfeld erbracht werden müssen (Disstress).

b) Welche Faktoren werden von Schülerinnen und Schülern als belastend erlebt?

Im Zusammenhang mit schulischer Leistung ist an folgende mögliche Stressfaktoren zu denken:

- ein **unpädagogisches Leistungsverständnis** der Schule (d.h. z.B. Leistungsfeststellung ohne ausreichende Unterstützung und Übung; einseitige Ausrichtung des Unterrichts und der Leistungskontrollen auf kognitive Inhalte; keine Berücksichtigung individueller Lernfortschritte und mangelnde Transparenz von Beurteilungen)
- **Mängel in Unterrichtsgestaltung und –führung** (d.h. z.B. fehlende Struktur, unzureichendes Einüben von Methoden; Resignation angesichts von Widerständen und Störungen; Inkonsequenz, mangelnde Kenntnisnahme von Leistungen)

¹⁴ BERLINER MORGENPOST (2.6.2006)

¹⁵ Nach: www.freizeitblog.der-schoene-tag.de/2006/05/03/kinderpanel/

¹⁶ Von 4000 befragten Bundesbürgern hielten im Jahr 2000 40 % die Leistungsanforderungen für zu niedrig, 15 % für zu hoch (Umfrage der GEW und Hans-Böckler-Stiftung nach: www.heute.de 20.6.2002)

¹⁷ Nach dem bekannten Bioc hemiker und Stressforscher Frederic VESTER kommt es beim „Stress“ zur *„Ausschüttung dreier Hormone: des Fluchthormons Adrenalin und des Angriffshormons Noradrenalin, die beide den Kreislauf stimulieren und das Denken zugunsten vorprogrammierter Reflexhandlungen ausschalten, sowie von Hydrocortison, das die Blutgerinnung fördert, Verdauungssystem und Sexualefunktionen ruhigstellt und die Immunabwehr unterdrückt – alles, um sich auf den Kampf konzentrieren und ihn besser überstehen zu können.“* - vgl. WIATER (1995)

- das **Verhalten von Lehrkräften bei Leistungsüberprüfungen** sowie andere Angst auslösende Umstände in diesem Zusammenhang
- ehrgeizige **Erwartungshaltungen von Eltern** an die Leistungsergebnisse ihrer Kinder
- **unzureichende häusliche Lernumgebung** (Enge, Ausstattung; emotionale Spannungen zwischen den Eltern; zu wenig Zeit für Zuwendung und Unterstützung)
- **Konkurrenzdruck durch Mitschülerinnen und –schüler** – zuweilen verbunden mit Mobbing oder gar Gewalt
- eine zu hohe und **unrealistische Erwartungshaltung einzelner Schüler/innen** – was ihr Leistungsvermögen angeht – und Misserfolgserlebnisse
- bei manchen Kindern und Jugendlichen auch ein sehr **hoher Aufwand und Zeit für außerschulische Freizeitaktivitäten**, bei denen „Schule nur stört“.

Interessant sind in diesem Zusammenhang Ergebnisse einer Untersuchung, die eine Projektgruppe der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg Mitte der neunziger Jahre durchgeführt hat und bei der knapp 4000 Schülerinnen und Schülern der Klassenstufen 6 und 8 in Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien Baden-Württembergs befragt wurden. Auf die Frage nach der Belastung durch die Schule antworteten etwa zwei Drittel der repräsentativen Stichprobe im mittleren Bereich, 15 Prozent fühlten sich durch die Schule nicht oder kaum, 17 Prozent jedoch stark belastet. Dabei steigt der Grad subjektiv empfundener Belastung von Klasse 6 bis 8 an; und neben geschlechtsspezifischen Unterschieden zeigte sich auch, dass in den einzelnen Schularten Belastung in unterschiedlichem Maße wahrgenommen wird.

Was wirkt sich hauptsächlich als belastend aus?

Die Ergebnisse müssen vor allem uns Lehrerinnen und Lehrer nachdenklich stimmen. Denn an erster Stelle steht hier das **Lehrerverhalten** – und dies signifikant und in allen Schularten.

„Lehrer, die hohe Leistungsanforderungen an ihre Schüler stellen und diese nicht mit dem Bemühen um Förderung verbinden, spielen offensichtlich die Hauptrolle im Belastungserleben der Schülerinnen und Schüler. [... Letztere] sind [... auch] dann mehr belastet, wenn sie weniger Wertschätzung und mehr persönliche Kränkung durch ihre Lehrer erfahren. [...] Hier] reichen schon entsprechende Erfahrungen mit wenigen Lehrern aus. [...] Die oft gehörte Begründung, beispielsweise ein bisschen Schärfe und Ironie im Umgang mit Schülern könne mindestens nicht schaden, ist nicht gedeckt.“¹⁸

Auch das **Verhältnis zu den Eltern** ist ein Belastungsfaktor, allerdings deutlich schwächer als das Lehrerverhalten. Dabei spielen Leistungserwartungen, die die Kinder nicht erfüllen wollen oder können, eine große Rolle. Viele Eltern üben z.T. massiven Druck aus, wenn das Kind nicht die schulischen Leistungen erbringt, die sie erwarten (z.B. Nachhilfe), weil sie – obwohl auch bei höherem Schulabschluss und guten schulischen Leistungen eine aussichtsreiche berufliche Laufbahn heute keineswegs sicher ist – den sozialen Status der Familie gefährdet sehen.

„Wird ein Abschlusszeugnis mit hohem Tauschwert im Beschäftigungssystem nicht erreicht, dann sind Frustrationen für die Selbstdefinition und in der Folge Belastungen für Selbstwertgefühl und Gesundheit vorgezeichnet. Die Schulzeit kann unter diesen Umständen als eine „verlorene Lebenszeit“ definiert werden, da sie den instrumentellen Wert des Zugangs zum Beschäftigungssystem nicht einlöst.“¹⁹

Diese Einstellung und die damit einhergehende Verunsicherung überträgt sich auf Schülerinnen und Schüler bereits in der Grundschule. Zu beobachten sind vielfach die Angst, den Erwartungen des Elternhauses nicht zu entsprechen, innere Enttäuschung und Versagensgefühle sowie die Beeinträchtigung des Selbstvertrauens.

¹⁸ Projektgruppe Belastung (1998), S.230f

¹⁹ HURRELMANN (2002), S.49

Als Folge kommt es zu

- psychosomatischen Beschwerden (Kopfschmerzen, Nervosität, Konzentrations-schwierigkeiten, Magenschmerzen, Schlaflosigkeit, depressive Verstimmungen, Magersucht – häufig bei Mädchen als „befreienden“, nach innen gerichteten Ausweichhandlungen)
- nach außen gerichteten Aggressionen, abweichendem Verhalten und Kriminalität (eher bei Jungen)
- Konsum psychoaktiver Substanzen (zu beobachten ist ein anwachsender Gebrauch von Arzneimitteln mit leistungssteigernder und teilweise auch beruhigender Wirkung, immer früherer Einstieg in den Konsum von Alkohol, Nikotin und illegaler Drogen)
- Auseinandersetzungen in der Familie und häuslichen Beziehungskonflikten.

Im Vergleich zu diesen beiden Belastungsfaktoren – Lehrerverhalten und Elternerwartungen – spielen Aspekte wie Schulnoten, Zeitaufwand für Hausaufgaben, räumliche Enge und unzureichende materielle Ausstattung der Schule, Freizeitaktivitäten oder auch – vielleicht entgegen Ihren Erwartungen – die Beziehung zu Mitschülerinnen und Mitschülern eine untergeordnete Rolle. Diese Stressoren sind auch nicht für jedes Kind in gleichem Maße bedeutsam. Ob sie überhaupt als solche empfunden werden, hängt sehr von ihrer individuellen Bewertung ab.

Im Umgang mit schulischem Leistungsdruck ist deshalb - in Anlehnung an Klaus Hurrelmann²⁰ - zu fragen:

Wie können wir dazu beitragen, die empfundene Belastung von Schülerinnen und Schülern zu verringern?

- **Wie können wir als Lehrkräfte, Eltern und auch als Gemeinde Kindern und Jugendlichen - unabhängig von der Benotung schulischer Leistungen – ein individuelles Erfolgsgefühl vermitteln?**
- **Wie kann Schule zu einem wichtigen Bestandteil der alltäglichen Lebenswelt auch derjenigen Kinder und Jugendlichen werden, die mit schulischen Anforderungen im Leistungsbereich schlecht zurecht kommen?**
- **Wie können Vorentscheidungen für die Platzierung im sozialen und beruflichen Gefüge, die durch Schulabschlüsse unvermeidlich getroffen werden, so fair wie möglich gestaltet werden?**

Zwei Zitate zum Abschluss:

„Schule hat – wie auch das Elternhaus – nicht nur Leistungsbereitschaft und –fähigkeit zu fördern; sie hat auch [...] Werte und Erlebnisse zu vermitteln, Angebote zu machen, Vertrauen zu wecken, Beziehungen zu stiften, Empfänglichkeit zu fördern.“²¹

„Kinder und Uhren dürfen nicht ständig aufgezogen werden. Man muss sie auch gehen lassen.“
(Jean PAUL, 1763 – 1825)

²⁰ HURRELMANN (2002), S.49

²¹ KOMMISSION „ANWALT DES KINDES“ (o.J.) S.17

6. Literatur

- BOHL, T.: *Prüfen und Bewerten im offenen Unterricht*, Weinheim und Basel, 2004
- BROSZAT, K.: „Zur Geschichte der Leistungsbeurteilung unter besonderer Berücksichtigung von Aspekten neuer Beurteilungsformen“, in: GRUNDER, H.-U. und BOHL, T.: *Neue Formen der Leistungsbeurteilung in den Sekundarstufen I und II*, Hohengehren, 2001
- DARNSTÄDT, T.: „Start-up ins Leben. Was müssen Schüler heute können?“ in: (2001) *Der Spiegel* 14, S.66-89
- ERHARD FRIEDRICH VERLAG (Hrsg.): *Leisten und Bewerten*, 6 (2003) *Lernende Schule* 21
- FEIKS, D. und KRAUß, E.: „Schulleistung – Neubestimmung eines Begriffs“, in: 18 (1992) *Lehren und Lernen* 11, S.1-24
- GASCHKE, S.: „Erziehung ist Glückssache“ in: *Die ZEIT*, Nr.40, 28.9.2006
- HECHENLEITNER, A. und SCHWARZKOPF, K.: „Kompetenz – mehr als nur Wissen“, in: STAATSWINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG MÜNCHEN (Hrsg.): *Informationsblatt*, April 2006
- HURRELMANN, K.: „Schulischer Leistungsstress“, in: 47 (2002) *Kind, Jugend, Gesellschaft* 2, S.48-49
- KÖHLER, HORST: „Bildung für alle. Rede am 21.9.2006 in der Kepler-Oberschule Berlin-Neukölln“ – veröffentlicht unter www.bundespraesident.de (Ausdruck vom 14.10.2006)
- KONSORTIUM BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (Hrsg.): *Bildung in Deutschland*, Bielefeld, 2006
- LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND MEDIEN BRANDENBURG (Hrsg.): *Professioneller Umgang mit Leistungen in der Schule, Sekundarstufe I, Grundsätze – Instrumente – Beispiele*, Ludwigfelde, 2005
- KOMMISSION „ANWALT DES KINDES“ des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung Rheinland-Pfalz: *Leistungsstress oder Leistungsvernachlässigung in der Schule?*, Mainz, o.J. (Empfehlung 11)
- PARADIES, L. u.a.: *Leistungsmessung und –bewertung*, Berlin, 2005
- PISA-KONSORTIUM DEUTSCHLAND (Hrsg.): *PISA-2003 Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*, Münster, 2004
- PROJEKTGRUPPE BELASTUNG: *Belastung in der Schule? Eine Untersuchung an Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien Baden-Württembergs*, Weinheim, 1998
- RATZKI, A.: „Fordern und fördern in den Zeiten von PISA und Standards“ in: 8 (2005) *Lernende Schule* 29, S.4-8
- REINERT, E. und ZIMMERMANN, K.: „Methodenkompetenz im Unterricht?!“ in: 26 (2000) *Lehren und Lernen* 1, S.11-25
- SCHRATZ, M. und WEISER, B.: „Didaktik im Spannungsfeld zwischen Lernen und Lehren“ in: 30 (2004) *Lehren und Lernen* 3, S.14-22
- SPITZER, M.: *Lernen*, Heidelberg/Berlin, 2002
- WEINERT, F.E.: „Lehr-Lernforschung an einer kalendarischen Zeitenwende: Im alten Trott weiter oder Aufbruch zu neuen wissenschaftlichen Horizonten?“ in: 28 (2000) *Unterrichtswissenschaft* 1, S.44-48
- WIATER, W.: „Leistungsstress in der Schule“, in: 49 (1995) *Pädagogische Welt* 3, S.111-114