

Leistungskultur statt Leistungskult

aus der Führungslehre, Iv. Kap., 4. (S. 140 - 147)

"4. Leistungen als Bildungs- und Erziehungsmittel; Leistungskultur, nicht Leistungskult!

'Leistungen' sind in unseren Schulen zu etwas geworden, das das Verhältnis Lehrer:Schüler vergiftet. Sie sind zu den Maßstäben für das Können wie für die menschliche Persönlichkeit der Schüler geworden, zu etwas Meßbarem, in Zahlen Ausdrückbarem, an denen errechnet werden kann, wie ein Schüler steht, wer und was er ist, versteht und kann. Die 'objektive' Leistung dieser Art liegt dem ganzen Zensuren-, Prüfungs- und Versetzungssystem der Schulen zugrunde. Und infolge dieser Verbindung mußte die Leistung herab-gewürdigt werden und schließlich mit in das ausgeklügelte System der Strafen einrücken, das in den Schulen entwickelt worden ist.

Nun müssen Leistungen sein und gefordert werden. Ganz unbedingt müssen wir objektiv feststellbare, selbst auch meßbare Leistungen von jeder Schularbeit erwarten. Das ist so selbstverständlich, daß das nervöse, vordringliche Suchen nach diesen Leistungen ... nur bezeugt, wie die Leistungsforderung zu einem Krampf, zu einer Krankheit geworden ist. Ein solcher kann schon auf nichts anderes mehr sehen; ja vom Wesentlichen sieht er dann in der Regel nichts...

Leistungen sind andererseits nun auch etwas, das dem Menschen voll entspricht, und zwar von früh auf ihn anspricht. Welches Kind... möchte nicht gern etwas leisten, viel leisten, viel können, viel verstehen? Die pädagogische Voraussetzung ... für unsere Arbeit und Hilfstätigkeit, deren einzige, aber auch sichere Hoffnung bildet gerade die Leistungsbereitschaft, ja der Leistungshunger | von Kindern und Jugendlichen. Diese Bereitschaft ist dem Menschen von der Geburt an mitgegeben... Ihm eignet nicht nur jener allbekannte Tätigkeitsdrang, sondern damit ist ... das Streben nach Leistungen verbunden, sonst wäre es nichts weiter als ein allgemeines, ziellos gerichtetes, ein vagierendes Tätigsein. Nein, das Kind will von früh auf tätig sein, 'um - zu'; d.h. um zu werden wie, zu können wie, zu verstehen wie usw. usw.

Wir müssen und dürfen hier reden von echter Tätigkeit aus sich heraus, um ein 'strukturell bedingtes' Tätigsein, d.h. durch die eigene Anlage und den jeweiligen Entwicklungsstand bedingt. Also ist es mehr als nur Reaktion, als reizbedingtes Antworten eines Wesens. Denn die Aktion ist gewiß auch eine Antwort auf einen Reiz, allein dieser Reiz ist nicht verantwortlich dafür, daß es zur Tätigkeit kommt. ...

[angeborener Drang zur Selbsttätigkeit]

Die Funktionen sind danach so geladen, daß sie zielfest tätig werden und zu der ihnen gemäßen Leistung hinstreben; sie wollen etwas leisten. Es wäre darum auch ganz falsch, zu glauben, dies führe nur zu einem reinen Funktionalismus, zu einem Kult der Funktionen, der auf Kosten der echten, der objektiven Leistung gehe. [in Schule sind immer bestimmte soziale und nationale Aufgaben gesetzt]... weil wir die Kindheit endlich im Ganzen des Lebensablaufes sehen lernen, ihren Anteil und ihre Bedeutung für ein Lebensganzes. Und da stellen wir fest, 'daß bis weit in die Pubertät hinauf und oft genug noch über sie hinaus funktionale Betätigung und noch nicht planmäßige Leistung das eigentliche Lebenselement des jungen Menschen ist. Materialbearbeitung zum bestimmten Ergebnis als vorherrschende Betätigungsform wird erst im Laufe eines weit in das Leben hineinreichenden Entwicklungsprozesses selbstverständlich' (Bühler). [kann lange ausgedehnt sein: Berufswechsel, Studienwechsel]...

Innerhalb des Hauses, der Kinderfamilie ... und dann in den Schulen vermehrt jedes Kind seine Kenntnis von Leistungen, d.h. davon, was einer kann und nicht kann. Die Zahl, die Arten und die Wertigkeit von Leistungen wachsen lebenslang für jedermann, zugleich damit das Wissen darum, daß man nicht alle, ja nur eine

kleine Auswahl von Leistungen selber erlernen und verwerten kann. Dem Kinde scheint noch keine Schranke gesetzt, und wo sie erscheint, kann es sie in seiner Einbildung überfliegen, kann es sich mit später, 'wenn ich groß bin', vertrösten. So liegen innerhalb der natürlichen Gemeinschaften für jedermann von Kind auf unzählige Antriebe, seine Tätigkeit in bestimmte Bahnen zu lenken, auf bestimmte Leistungen hin. An derselben Stelle aber liegt auch der natürliche Wettbewerb, der Wetteifer mit Gleichaltrigen, mit dem Erwachsenen schlechthin, der im Besitz des angestaunten Könnens ist.

Die Unterrichtsführung muß daher an beides anknüpfen. Sie muß

A. immer und überall an den angelegten Tätigkeitsdrang anschließen... und
B. die Gruppengemeinschaft sich so gestalten lassen, daß darin ein gesunder Wettbewerb gepflegt, wirksam gemacht und erhalten wird, sowie eine kräftig wirksame, recht angesetzte Menge von Leistungsanreizen, je nach Art, Zahl und Wertigkeit der entwickelten jugendlichen Kraft angepaßt.

...

Zu A: [Die ganze Lehrertätigkeit ist fest aufs Ziel eingestellt... I weiß um die Leistungen selbst, kann helfen, hinleiten... Von alledem weiß und kann das Kind nichts...]

Darum ist es wiederum dem Pädagogen so schwer, der doch so oft erhobenen, seit Jahrhunderten selbstverständlichen Forderung zuzugreifen, an die Tätigkeit des Kindes anzuknüpfen. Er muß nämlich in einer besondern Weise auf sich selbst verzichten können, sich unterordnen, richtiger vielmehr, sich dem kindlichen Wegesuchen und Tätigsein einfügen, einreihen, beifügen, zuordnen als die immer regelnde, fördernde anspornende, mittragende und mittreibende Kraft. ... Es gilt also von jedem Erzieher: er muß mit höchstmöglicher Feinfühligkeit seine methoden den Wachstums- und Entwicklungsstufen des K i n d e s, dem gesetz, das im Menschen waltet, anpassen.

[Zwei Unterschiede zum Tätigkeitsdrang des Erwachsenen] die Wachheit der Sinne und der viel größere Bewegungshunger. ... Das Kind aber begehrt noch sehnlichst nach dem Neuen, sieht, hört, ertastet viel, viel mehr als der Erwachsene rings um sich herum und eben auch an dem, was ihm gerade aufgegeben, im Schulraume an Reizen gegeben ist. Seine Neugierde ist mithin noch näher dem echten, tiefen Sich-Wundern, das aller Philosophie Anfang sein soll. Welcher methodische Fehltritt daher, dem Kinde regelgebundene Wege beim Anschauen, beim denkenden Erarbeiten usf. zu weisen und die wachen Sinne für Arbeiten und Aufnehmen in den Schulen matt und stumpf zu machen! Da ist es kein Wunder, daß Kinder außerhalb der Schule wer weiß wie geschickjt, klug, wissend, kenntnisreich sein können, aber in den Schulstuben 'dumm', wie ein Allerweltswort voller Gedankenlosigkeit lautet. Das Salz ist in der Tat dumm gemacht, und nun: womit soll man's salzen? ... Wachheit der Sinne, die wir in den Schulen spielen lassen müssen, und die pädagogische Aufgabe wird es, diesem Spiel der Sinne zu lauschen, mithineinzugehen und die großen Gelegenheiten zu packen, wenn sich mitten innerhalb der Gemeinschaftskräfte jedes Spiel der Sinne in die schulischen Formen von Arbeiten und Leistung von selber einreihet. Wach sind auch genau so die Denkfähigkeit, das ganze schauende Vermögen, die Einfühlungskraft in Menschen und in das gesamte künstlerische Schaffen und künstlerisch Gestaltete. So ist das Kind zugleich wirklichkeitsnäher als der Erwachsene; das Kind will gerade die Welt kennenlernen, wie sie wirklich ist, nach allen Seiten, mit allen ihm angeborenen Funktionen sie aufnehmen, sie in sich hineinzuholen.

Dazu kommt der stärkere Bewegungstrieb. Das hängt damit zusammen, daß das Kind ... noch ungebrochener Lebensseinheit ist, daß die Lebensäußerungen in alles und alles mithineingehen. Deswegen ist es eine vordringliche Aufgabe unserer Tage, die Gesamtheit der Lebensäußerungen des Kindes in allen schulischen Aufgaben zu beachten, nein, mitaufzunehmen. Der Unterricht muß immer mehr sich auch auf Bewegung aufbauen und dabei zu einer rhythmischen Bildung werden....

[L wird dann darauf halten,] daß jede pädagogische Situation, die nicht von seiner Tätigkeit beherrscht wird (durch Vortrag, Verkündigung, Vorspiel u. dgl.), von den Schülern tätig begonnen wird. Sie dürfen gar nichts anderes kennen, als daß sie in jedem Kurs, jeder Gruppenarbeit usw. sofort im Raume alsbald nach Betreten sich zur Arbeit ordnen, alles vorbereiten und nun ohne Aufforderung anfangen. Es muß zur täglich geübten Regel werden, daß kein Lehrer mit seiner Tätigkeit, seinem Herumgehen zur Hilfeleistung, zur Durchsicht usf. beginnt, bevor nicht der letzte Schüler begonnen hat zu arbeiten. Voraussetzung ist dafür, daß jeder Schüler täglich beim Betreten des Schulraumes weiß, was er zu tun hat. ... Sofort ändert sich das ganze Gesicht des Unterrichts. Nun wartet der Lehrer an einer überschauenden Stelle, bis alle an der Arbeit sind, und läßt dafür einen Spielraum von 3 - 4 Minuten. Dann erst setzt er sich in Bewegung, steuert zunächst auf solchen Schüler oder eine Gruppe los, die anscheinend noch nicht in Arbeit sind, um zu sehen, wie hier zu helfen ist, baldigst zum Arbeitsbeginn zu kommen. Nun erst setzt er sich seinem Plane entsprechend selber ein. Endlich ist somit dieses traurige Kapitel geschlossen, daß jede Klasse wartet, bis der Lehrer das Zeichen zum Anfang gibt, sagt, was getan werden muß, und daß die Klasse nichts tut, wenn er nicht da ist oder das Zimmer verläßt.

Zu B. Hierher gehört zunächst alles, was dazu dient, innerhalb der Gruppen das gegenseitige Sich-Helfen zu entwickeln: daß Schüler im Arbeitskreis vor der Tafel einander helfen, aufeinander achten, ob jeder Kamerad verstanden hat, worum es ging; daß sie im Kreise bei der Gesprächsleitung aufeinander warten lernen; daß sie lernen, nicht sofort auf das Negative, das den Andern Herabsetzende loszusteuern, sondern daß es getzt und Regel wird, immer zuerst auf das Gute und Anerkennenswerte zu achten und dieses herauszuheben. Das System von 'Helfern' und 'Paten' hat sich bestens bewährt und geholfen, die Gemeinschaft als Ganzes zu bereichern. Wie steigt der Wunsch, zur höheren Leistung zu kommen, wenn man sich mit einem gutren Kameraden messen kann! Und alles erscheint so viel erreichbarer, wenn der nur ein oder zwei Jahre ältere Helfer einführt, vorschreibt, anleitet; ihn fragen, macht alles leichter, weil es | auch kindgemäßer beantwortet wird, die Sprache kindtümlicher, also die Auskunft kindnäher ist. Kameradschaftliches helfen erlangt seine volle Ehre in unseren Schulstuben, und wir verstehen und billigen Comenius, der das stärkste Zuchtmittel angewendet wissen wollte, wenn ein Schüler einem Kameraden beim Lernen die Hilfeleistung verweigere; das rechnete er unter die schweren sittlichen Vergehen in einer Schule!

Für alles, was den Wettbewerb anfeuern soll, ist das beste Vorbild der edle Sport, das anständige Spiel und die anständig und ehrlich beachtete Spielregel. Dies alles bedeutet zugleich eine wichtige Lebenserziehung schlechthin.

...

Welche Forderungen sind nun an die Leistung als solche zu stellen? [Daraus Richtlinien für den L]

Die Leistung sei sachlich, ordentlich und ehrlich. Sachlich heißt, um der Sache willen getan, an die Sache hingegeben und von der Sache her bestimmt. Solches sachliche Arbeiten ist nicht möglich, wenn nicht angemessene Muße, Ruhe zum Eingehen in die Sache dem Schüler gegönnt wird. Wir müssen die Liebe zur Sache entwickeln, die Fähigkeit, sich auf lange Zeit mit einer Sache zu befassen, sie von vielen Seiten zu sehen und anzupacken; Schüler und Sache müssen weitgehend miteinander eins werden wollen [?]. Nur dann pflegen wir die Kunst, aus der Sache zu lesen und von daher die Worte zu gewinnen, die dem, was in der Sache liegt, voll entsprechen; wir vermeiden es aber, die Kunst zu lehren, wie man über die Sache Worte macht oder um die Sache herumredet. [Kriterien für technisch-künstlerische Leistungen auf kulturelle übertragen! - ?]

Die Leistung sei ordentlich, besagt, daß sie in der äußeren Form gut angelegt, gut gehalten sei, ehrlich aber, daß sie das eigene Können des Schülers enthalte, weder nachgeahmt noch nachgemacht sei, sondern Ergebnis eigenen Gestaltens bis ins Letzte. Hier gilt es, Vertrauen zum Schüler zu haben, Ehrlichkeit

vorauszusetzen, vor allem ihn selber und sein Werk ernstzunehmen. Eine Leistung, welche diese drei Forderungen erfüllt, wäre als gewissenhafte Leistung zu bezeichnen, als ein Beweis dafür, daß solcher Schüler der echten Pflichtarbeit entgegenreift.

...

Des Lehrers Blick strebt nicht mehr in erster Linie hin zur objektiven Leistung, sondern verfolgt, liebevoll mitgehend, deren Werdegang. So kommt es zu einer Kultur der Leistung und | wird jeder Leistungskult vermieden. Leistung erscheint jetzt nicht mehr so einseitig und schlechthin als das Unterrichtsziel. Die Leistung bleibt natürlich Unterrichtsziel, aber wir gelangen jetzt zu diesem Ziele dadurch, daß wir die Leistung zu einem Erziehungsmittel machen und dieses Mittel in die feinste Pflege nehmen, es sorgfältig kultivieren. Das hat hochbedeutsame pädagogische Folgen.

Der Lehrer kommt in eine ganz andere Stellung und Haltung seinen Schülern gegenüber. Er stellt nicht fortwährend Leistungen fest, womöglich um sie einzutragen, in Noten festzuhalten und als Noten, Zensuren weiterzugeben, den Schüler daran zahlenmäßig einzureihen und zu bewerten. Die Leistung wird nicht mehr mißbraucht, zu einem Zucht-, ja Disziplinmittel gemacht und so erniedrigt. Der Lehrer fragt nicht zuerst, ob der Schüler dies oder das kann, ist, versteht, sondern was er kann, ist und versteht und wie er schafft. Und er läßt die erkundete Art, als Eigenart mit Eigenrecht, bestehen, sucht nur, sie in sich selber zu steigern; denn es gibt zuletzt nur die individuelle Leistung, auch dort, wo die Mannschaftsleistung gefordert wird, ist sie begründet in der einzeln geschulten Leistung, die voraufgehen mußte.

Dadurch, daß der Lehrer ferner mithineingeht in alle einzelnen Leistungen seiner Schüler, berät, anstachelt, aushilft usf., wird er vom Schüler als derjenige erlebt, welcher des Schülers Leistungen sich steigern und erhöhen, sie wertiger werden läßt. Ihm dankt jeder Schüler diese Steigerung. Welche Wandlung der Schulwelt, wenn jeder Schüler sich mit den Gefühlen der Dankbarkeit und Kameradschaft seinen Lehrern gegenüber erfüllt! Welche Wandlung in der sozialen Geltung der Lehrerschaft als Ganzes, wenn sie sich so in den Dienst heranwachsender Jugend stellt! Den Lehrer interessiert nun an erster Stelle das Leisten, die Art und Weise des Zustandekommens von Leistungen, dann erst diese selbst. Aber wie anders interessiert ihn jetzt auch diese, wo er so genau um ihre Entstehung weiß! Darum: wie liebevoll reden solche Lehrer von den Schülerarbeiten, wie verteidigen sie sie und sind fähig geworden, ihre verborgensten Schönheiten und den ganzen Reichtum dem Betrachter zu enthüllen! Warum? weil sie eben die Geschichte aller dieser Arbeiten kennen, selber dabei waren, in ihnen sich auch selber wiederentdecken, sich dessen entsinnen, wie sie an diesen Sätzen, diesen Bildern, diesen Schmuckleisten, diesen Karten mitwirkten, berieten, freudig blickend dabei standen, wie jedes entstand. Teile aus des Lehrers eigener Lebensgeschichte, sein eigenstes Erleben liegt immer irgendwie nun mit in diesen Schülerarbeiten. Sie sind in wunderbarer Weise auf ein großes Stück hin eins geworden. Er half die kindliche Leistung zu veredeln und liebt sie darum, wie ein Gärtner die Bäumchen, an denen seine selbstgesteckten Propfreiser sitzen. ...

| Aber nicht minder groß sind der Gewinn und die Wandlung ganz auf den Schüler gesehen. Jeder Schüler erlebt... so ... stets das Positive seines Leistens, und dieses stärker, öfter und nachhaltiger als das Versagen. Er erlebt sein Wachsen, den Fortschritt. Denn der so den Unterricht führende Lehrer wird stets das Positive betonen, von da ausgehen, um die Leistung zu sichern. Standen sonst immer der Mangel voran, die 'Fehler' und die Schlechtigkeit, so nunmehr das an jedem Wertvolle und Gute. Jeder Schüler erlebt mithin an erster Stelle das Werthaltige, die Steigerung seiner eigenen Werthaltigkeit; und - kann es anders zu einem gesunden Werterleben kommen? Nur so wird ein Menschenkind gehoben, gelangt es zur inneren Ordnung, zu einem Aufbau, und zwar zu seinem, seiner Art gemäßen Aufbau der geistigen wie der körperlichen Kräfte. Er sieht, daß man

seine Leistung will, sie bejaht, und das heißt immer, daß man ihn selber, ihn, diesen kleinen Menschen, bejaht und will, auch ihn braucht. So begegnen sich Schüler und Lehrer auf der höchsten Ebene, und Pädagogie wird abermals hoher Lebensdienst dadurch, daß sie Menschentum, es auch anerkennend in dem Kleinsten und noch in der bescheidensten Leistung, würdigt." (Führungslehre, S. 140 - 147)

aus: Der Kleine Jena-Plan. Weinheim 1980 (56 - 60), S. 63 - 65

"Bewertung der Leistungen

Noten und Zeugnisse werden nicht erteilt. Damit ist aber nur das Problem verschoben: Wann bedarf das Kind der Bewertung seiner Leistung? ... wann ein Kind von sich aus nach der Bewertung verlangt..., weil es eine Sicherheit im eigenen Wachstum und Fortschreiten braucht, einen Maßstab für sich selbst und sein Tun, den es sich nicht selber beschaffen kann oder nicht in sich empfindet.

Eigen- und Fremdbewertung

Dies Verlangen [w' nach Fremdbewertung] tritt überall dort auf, wo sich in der Schulwelt keine Hilfen zur Selbstbewertung befinden, die einem Kinde verständlich, deutlich, anschaulich, sichtbar, hörbar usw. sind. [z.B. kein Verlangen nach Fremdbewertung im Schreiben, weil Kind seine mit anderen, auch Musterschriften, vergleichen kann; im Rechnen wird 'Schlüssel' aufgelegt, kein Geheimnis des Lehrers]... Dagegen bedarf das Kind der Fremdbewertung ... im Kopfrechnen, Einmaleins, kurz in allem Mechanisch-Gedächtnismäßigen, für dessen Übung häufig die Uhr, Spiele und sportmäßiges Üben verwandt werden. In allem Technisch-Künstlerischen genügt die gemeinsame Kontrolle, d.h. alle 'Werke' werden ausgestellt und von den Schülern gegenseitig, aber auch von den Lehrern, Eltern, Besuchern gelegentlich, still, seltener planvoll bewertet. Sie bilden bereits, aufgereiht auf den Borten, eine sehr beredte Bewertung der individuellen Leistungen... Dazu kommt das stets vor den Augen der Kinder befindliche Werk älterer, befähigter Mitschüler und der Sonderbegabten... [besondere Anlässe: halbjährliche Gruppenausstellungen] | Im Lesen wird die Bewertung durch den Lehrer bis ins vierte Schuljahr hinein immer wieder verlangt, und das ist auch psychologisch völlig berechtigt; denn es ist den Kindern dieses Alters weder allein noch in einer Gruppenbesprechung möglich, Lesen 'gerecht' zu beurteilen. ... Im Lesen kommt auch vom Kinde selbst am häufigsten die Frage: 'War es heute besser?' als spontane, innerlich notwendige Frage. Es ist ja klar, daß Kinder jener Jahre nicht den Anteil des Rhythmischen, des Ausdrucksvollen, geschweige denn die bisweilen doch unausbleibliche kleine kindliche Tragik in den Ursachen, die zu einem Versagen führten, weder das 'zu schwer' oder 'zu leicht' des gewählten Lesestoffes in seiner rechten Beziehung auf den lesenden Kameraden beurteilen können. Erst in den älteren Jahrgängen genügt die stille Eigen- und Gruppenkritik auch für das Lesen. Ähnlich liegt es auf anderen Gebieten.

Gefahr der Zensur

Die Gefahr der Zensur durch den Lehrer kann als nicht groß genug bezeichnet werden. Sofort befördert sie die Einstellung des Lernens auf den Lehrer und verdirbt die eigene Arbeitslinie des Kindes und verstört das eigene sittliche Urteil, die Sicherheit der eigenen Stimme im Kinde. ...

Objektiver und subjektiver Bericht

Am Schlusse jedes Jahres wird eine Charakteristik eines jeden Kindes angefertigt. Ich unterscheide dabei zwischen dem objektiven und dem subjektiven Bericht. Für die objektive Charakteristik tragen alle Lehrer, die mit dem Kinde zu tun hatten, ihre Beobachtungen und Urteile über das Kind ein und stellen sie den Eltern zur Einsicht, zur kritischen Stellungnahme und zur schriftlichen Gegenäußerung frei. Den Eltern wird eingeschärft, zu bedenken, daß alles, was dort niedergelgt sei, für sie und nicht für ihre Kinder bestimmt sei. Der objektive Bericht soll dazu dienen, die Eigenart des Kindes, seine Begabungen, seine guten und schlechten Neigungen so vielseitig wie nur möglich im rechten Lichte erkennen zu lassen, damit die beste gemeinsame Erziehungsarbeit an ihm daheim und in der Schule in gleicher Front und nach gleichen Grundsätzen einsetzen kann.

Auf der Grundlage des objektiven verfaßt jeder Gruppenführer den subjektiven Bericht, dazu bestimmt, dem Kinde in die Hand gegeben | und von jedermann gelesen zu werden, dem Eltern und Kinder ihn geben wollen. Es bildet die Aufgabe des Lehrers, nur das dem Schüler zu sagen, was nach seiner besten Überzeugung für dieses Kind das beste ist, was die reinste erzieherische Wirkung auszuüben imstande sein mag. So muß manches verschwiegen, anderes milder oder stärker gesagt werden als im objektiven Berichte. Übrigens wissen wohl die meisten Schüler um die objektiven Berichte, ohne daß die Eltern ihnen ... daraus erzählen sollen. Sie wissen ja auch, daß mündlich viel zwischen Eltern und Lehrer über sie gesprochen wird, ohne daß es das Vertrauensverhältnis zerstörte.

Die erste Charakteristik wird am Ende des 3. Schuljahres ausgestellt; auch das dient mit dazu, in den so entscheidungsvollen ersten Schuljahren eine ruhige Entwicklung des Kindes zu gewährleisten."