

**Zeitschrift:** Schweizer Schule  
**Herausgeber:** Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz  
**Band:** 50 (1963)  
**Heft:** 16

**Artikel:** Leistung und Leistungsschwäche : Vortrag  
**Autor:** Schönenberger, Walter  
**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-536323>

#### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. 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. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

#### **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. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

#### **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. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

**Download PDF:** 28.01.2026

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

## Leistung und Leistungsschwäche\* Dr. Walter Schönenberger, Hohenrain

### *I. Einführung*

Leistung und Leistungsvermögen stehen stark im Zentrum unseres heutigen Denkens und Handelns. Die Forderungen nach Leistungen und die Klagen über ungenügende Leistungen prägen unsere heutige schulische Situation weitgehend. Es ist deshalb sicher nicht unnütz, über die Leistung und ihre Bedeutung in der Schule nachzudenken.

Steckt denn unsere Schule – ganz speziell die Mittel-

\* Dieser Vortrag, gehalten an der 7. Arbeitstagung der IMK in Winterthur vom 7./8. Oktober, bildete die Einführung in das Konferenzthema: Leistungsmessung auf der Mittelstufe. Wir glauben, mit dem Abdruck dieses Referates unsren Lesern einen Dienst zu erweisen, da es ein Problem angeht, mit dem sich jeder Lehrer auseinanderzusetzen hat. Allgemein darf wohl gesagt werden, daß heute die Forderungen an die Schule zu hoch und zu spezialisiert sind. Die Folge davon sind überforderte Kinder, die zu keiner harmonischen Reife gelangen können und seelischen Schaden nehmen. Es ist daher wichtig, daß wir die Leistungsfähigkeit unserer Kinder kennen und daraus die entsprechenden Konsequenzen ziehen, wozu es oft Mut, vor allem aber Verständnis braucht. Zu einem späteren Zeitpunkt soll vom selben Verfasser ein Artikel über die IMK-Prüfungsreihe erscheinen, die – wohl verstanden – eine reine Leistungs- und keine Intelligenzmessung ermöglicht.

*Die Schriftleitung*

stufe unserer Primarschule, jene Stufe, wo der Anschluß an die höhern Schulen gesucht und erreicht werden muß – nicht in einer großen Not in bezug auf die Leistungsforderungen? Diese Forderungen stammen nicht nur als Mindestforderungen an die Grundausbildung von den höhern Schultypen, unsere ganze Zivilisation stellt immer größere Ansprüche an die Schule, an das Kind und an den Lehrer. Man hört und liest heute dauernd von Zumutungen von Außenstehenden an die Schule; es sind politische Instanzen, wirtschaftliche Kreise, Zweckverbände usw., die der Schule neue Aufgaben überbürden oder doch die volle Verantwortung für das Erreichen von bestimmten Ansprüchen abtreten möchten. Wir stehen heute oft vor dem Dilemma der vermehrten Leistungsforderung bei verminderter Leistungsfähigkeit!

Meine Ausführungen möchten auch darauf hinweisen, wie wir uns als Erwachsene, als Erzieher zu diesen Forderungen an das Kind stellen. Wir müssen uns immer wieder fragen, ob wir dem Kinde gerecht werden oder ob wir Tendenzen nachgeben, die nicht im Interesse des Kindes liegen. Unserer Zeit haften nicht bloß Gefahren für das Kind, sondern auch sol-

---

Fülle der weihnachtlichen Freude und Gnade wünschen wir Ihnen, liebe Mitarbeiter und Leser der «Schweizer Schule», von Herzen

Schriftleitung und Zentralvorstand

che für den Lehrer an. Es ist zuoft eben der bequeme Weg, unsachlichen Zumutungen nachzugeben! Ein kleines Beispiel hiefür: Ein Kollege hat mir zu Beginn der Sommerferien erzählt, sein eigener Kna-be, der seit dem Frühling die fünfte Klasse besuche, habe bis zu den Ferien bereits über hundert Klau-suren und Prüfungen über sich ergehen lassen müssen. Das macht mehr als eine Prüfung pro Schultag! Warum dieses «Ausquetschen» der Kinder? Doch wohl in erster Linie, um als Lehrer wenn nötig «Re-chenschaft» über das Leistungsvermögen jedes Kin-des ablegen zu können.

Der Zweck dieser Ausführungen ist der, das Kind und sein Leistungsvermögen in einer ganzheitlichen Schau zu umreißen und Gründe für Leistungsschwächen und Leistungsversagen aufzuzeigen. Es genügt nicht, partielle Leistungsstärken oder -schwächen zu sehen; Führung und vor allem Hilfe ist nur beim Erfassen der gesamten Persönlichkeit des Kindes mög-lich. Es wird vom Erzieher verlangt, daß er sich total für das Kind entscheide und unsachliche Werbun-gen und Zumutungen oder gar Drohungen abschlage. Das setzt aber Mut voraus; diesen Mut findet nur jener, der sich bestimmt auf dem richtigen Wege weiß.

Ich muß nun vorausgehend erklären, was ich mit dem Begriff *Leistung* meine, damit wir uns im Ver-laufe der weiteren Ausführungen richtig verstehen:

*Leistung* soll nicht ein spezifisch vorbestimmter Be-griß sein. Ich meine damit,

1. was an tätigen Äußerungen beim Schulkind *vor-handen* ist und

2. was vom Schulkind an tätiger Auseinandersetzung mit der Welt *gefordert* wird.

Es geht mit andern Worten um die *Schulleistungen*, um die Fähigkeit oder Unfähigkeit, die schulischen Anforderungen zu erfüllen.

Die Leistung ist ein sehr komplexes Phänomen. Es soll daher zuerst nach den hintergründigen Motiven und nach den psychischen Vorgängen gefragt wer-den, die der Leistung zugrunde liegen oder die Leistungsschwäche verschulden. Wir werden die Leis-tung auf verschiedenen Ebenen betrachten, um den Forderungen nach der ganzheitlichen, personalen Schau gerecht zu werden.

Uns Lehrern fehlt ja oft der Blick aufs Ganze; durch unsere tägliche Arbeit laufen viele von uns Gefahr, sich im Detail zu verlieren, andere verfallen einem

Utilitarismus, indem sie nur noch darnach fragen, was in bezug auf die allernächsten Ziele (Klassen-stoff, Übertritt in höhere Schule usw.) zweckdienlich ist.

Ich möchte zuerst die Leistung von verschiedenen Seiten beleuchten, bevor ich auf Fehlleistungen zu sprechen komme. Für den Erzieher ist selbstver-ständlich die pädagogische Sicht die aufschlußreich-ste, weil sie zur direkten Wegbereiterin wird. Es ist aber unerlässlich, zu wissen, womit man es zu tun hat; also muß auch der psychologische Aspekt be-trachtet werden.

So bleibt noch, das Phänomen der Leistung auf die oberste Stufe zu tragen und nach der anthropologi-schen Bedeutung zu fragen. Damit möchte ich be-ginnen.

## *II. Leistung in anthropologischer Sicht*

Der Mensch ist handelndes Wesen. Jede seiner täti-gen Äußerungen ist Ausdruck von Erkennens-, Wol-lens- und Fühlensakten. Das Handeln, die Leistung, ist beim Menschen nicht wie beim Tier einfach ein biologisch gegebener Instinktablauf. Der Mensch ist in seinem Handeln frei; er ist ja das einzige «nicht festgelegte Wesen».

Der Mensch wird von den Biologen als instinktarmes «Mängelwesen» dargestellt, das behaftet mit «Or-ganprimitivismen» und im Zustand einer allgemei-nen «Fötalisierung» (Bolk, Schindewolf. Siehe Kel-ler, 6) in die Welt tritt. Diese minimale biologische Ausstaffierung hat ihre entscheidende Bedeutung für die Seinsweise des Menschen: damit ist der nötige Spielraum geschaffen für die Entfaltung des Geistes, durch welchen sich der Mensch eindeutig vom Tier abhebt.

Der Mensch wird – wieder nach den Aussagen der Naturforscher – als biologische Frühgeburt (Port-mann, 14) in die Welt gesetzt. Bei der bereits erwähnten Instinktschwäche ist der menschliche Säugling hilflos der Pflege und Fürsorge der Um-gebung ausgeliefert. Diese Unfertigkeit, dieses Nicht-festgelegtsein zwingt den Menschen zur tätigen Übernahme seines Seins. Er muß sich – allerdings in einem langen Entfaltungsprozeß – der Welt und ihren Anmutungen öffnen, um in der menschlichen Um- und Mitwelt seine je eigenen Seinsmöglichkei-ten zu vollziehen. Dem Menschen, der als geistiges und damit seismäßig überlegenes Wesen handelt, steht ein großer Spielraum an Entfaltungs- und Ent-

scheidungsmöglichkeiten offen. Gerade dadurch wird er zur je eigenen Entscheidung gezwungen. Sich entscheiden bedeutet aber auch wagen, sich exponentieren. Und in jedem Wagnis steckt auch die Verantwortung für das, was man zu vollziehen im Begriffe ist.

Ich habe vorhin von der Instinktschwäche des Menschen gesprochen. Ich muß ergänzen, daß die gesamte Triebstruktur beim Menschen eine andere ist als beim Tier. Das Tier ist seinen Trieben ausgeliefert; sie sind so stark und so artspezifisch entwickelt, daß der Fortbestand gesichert ist. Es bedarf beim Tier nur des auslösenden Signales, um die ganze Triebhandlung ablaufen zu lassen.

Wir sollten deshalb beim Menschen nicht von Trieben, sondern von *Antrieben* oder *Strebungen* (6, 8) reden. Der Mensch verspürt diese Antriebe als Aufforderung zum wagenden, verantwortungsvollen Handeln. Solange er ihrer inne wird, solange befindet er sich in einem unerfüllten Zustand, der nach Erfüllung und Erlösung drängt. Aber dieser Strebenvollzug ist eben nicht eine einfache Reaktion auf das Bedürfnis. Der Mensch zeichnet sich dadurch aus, daß er seine ‹Trieben› (vor allem die niedern Vitaltriebe) zu zügeln und zu lenken vermag. Die vitalen Antriebe rufen die geistigen Instanzen zur Entscheidung auf. So können religiöse, ethische, soziale, ökonomische, überhaupt kulturelle Motive den Ablauf oder den Vollzug eines Triebbedürfnisses hemmen oder verhindern.

Der Mensch hat die Möglichkeit, zu seinen Antrieben und Strebungen selbst Stellung zu nehmen, wogegen das Tier ihrer nicht inne wird. Antriebsimpulse aktivieren die erkennende und fühlende Stellungnahme, und in Wollensakten geschieht der Vollzug der Anmutungen. Der Mensch *will* sich aus dem unerfüllten, drängenden Zustand befreien.

Die menschlichen Antriebe sind durch eine bestimmte Zielgerichtetheit ausgezeichnet, zwar nicht so wie die Triebe des Tieres, die auf eine Anmutung von Seiten der Umwelt ausgelöst werden und ungehemmt durch die Instinktbahnen zur direkten Befriedigung führen. Beim Menschen braucht es die reale Begegnung mit dem erstrebten Ziel (Tier – Futter) nicht, bis er handeln kann; auch des auslösenden Signalreizes bedarf er nicht. Die Antriebe bekommen schon an ihrem Ursprung – weil sie erlebt werden – ein Ziel, auf welches sie ausgerichtet werden. Dieses Ziel kann den bloßen Kausalbezug (z.B. Hunger – Essen) übersteigen (Askese, Hungerstreik). In der

Zielsetzung und -erfüllung zeigt sich die Weite der menschlichen Handlungsmöglichkeiten.

Das *Handeln* auf bestimmte Ziele hin ist somit wesentliche Seinsgrundlage der menschlichen Existenz. Der Mensch ist handelndes Wesen; er muß es sein, solange er sein eigenes Sein vollzieht, das heißt solange er existiert. Die menschliche Handlung ist aber nicht schon in ihrer vollen Ausprägung dem Kinde verfügbar. Im Gegenteil: es muß handelnd zu immer intensiverem und anspruchsvollerem Handeln befähigt werden. Jede geglückte und erfüllte Handlung bringt es in den Möglichkeiten des Seinsvollzuges weiter. Jeder Rückschlag verhilft ihm auf dem Wege des Lernens und Sichanpassens zur Vermeidung von weiten Umwegen. Damit ist aber bereits gesagt, worauf hin der Mensch handelt, nämlich auf den optimalen Vollzug seiner Seinsmöglichkeiten.

Mensch-Sein ist nicht möglich ohne Bezug zum *Du*. Die mitmenschliche Umwelt ist vorerst, für den Säugling, existenzsichernde Instanz, sie wird später zur führenden und schützenden Macht und schließlich zum Partner. Das Du tritt dem Menschen sowohl als individueller Lebens-Partner als auch als vielschichtige Gemeinschaft gegenüber. So wird klar, daß das Ziel des menschlichen Handelns inhaltlich gesehen das Streben nach dem Du und damit nach den kulturellen Gütern und Werten ist. Der Weg dazu ist die Bildung (in ihren weitesten Aspekten).

Die Leistungen des Schulkindes müssen nun in diesen weitesten Rahmen gestellt werden. Beim Vollzug seines Seins kommt das Kind zum Handeln, zum Leisten. Auch die schulischen Leistungen sind als Ausdruck dieses Seinsvollzuges zu verstehen. Es darf nicht übersehen werden, daß jede tätige Äußerung, jede Leistung des Kindes aus der Aktivität der ganzen Person resultiert. Vielen Urteilen über Schülerleistungen haftet auch heute noch jene elementaristische Auffassung an, wonach eine bestimmte Leistung das Produkt der Aktivität eines einzelnen ‹Vermögens› ist (der Intelligenz, des Willens usw.). Jeder Willensleistung zum Beispiel ist vorangegangen das gemüthliche Angesprochensein von einer Aufgabe, das Bedürfnis, den bisherigen Seinshabitus in einer bestimmten Richtung, auf ein bestimmtes Ziel hin zu verändern. Es ist aber ebenso unabdingbare Voraussetzung, daß der Weg, das Ziel, die Ansprüche durch Denkakte erfaßt werden und dadurch den Wollens-Vollzug ermöglichen.

Wie oft hört man heute bei Urteilen über Schülerleistungen die Meinung: «Er könnte mehr leisten,

wenn er nur wollte», oder «Wenn er nicht so faul wäre, würden seine Leistungen genügen.» Nein, es ist eben nicht einfach so, daß das Kind *könnte*, wenn es nur *wollte*. Seine voluntativen Möglichkeiten können im Gesamten seines persönlichen Seinsvollzuges eingeschränkt, geschwächt sein. Deshalb kann nicht einfach irgendwo, partiell, eine Mehrleistung erwartet oder gefordert werden.

Wir können nun diese Betrachtungsweise verlassen und uns konkreter mit dem Phänomen der Leistung befassen.

### III. Leistung in psychologischer Sicht

Was ist die Leistung im Bereich der psychologischen Betrachtung? Wo ist der Ursprung der Leistungen im Insgesamt aller psychischen Ausdrucksmöglichkeiten? Und wie zeigt sich dieses Leisten in seiner realen Ausprägung? – Wenn wir diesen Fragen nachgehen, dann werden wir neben den positiven Möglichkeiten auch die Ausfälle und Schwächen kennenlernen.

Der Mensch als geistbegabtes Wesen kommt zur Leistung in der Auseinandersetzung mit der ihn umgebenden Welt. Die Welt mit ihren vielschichtigen Aspekten ist das Vis-à-vis des Menschen; von ihr wird er angesprochen, angeregt und zum Handeln aufgefordert. Diese Begegnung mit der Welt *erlebt* der Mensch, wie wir bereits im letzten Abschnitt gehört haben. Und aus der erlebten Weltbegegnung resultiert auch – psychologisch gesehen – die Aktivität, das Tätigsein des Menschen.

Dieses Wechselverhältnis zwischen Mensch und Welt hat *Philipp Lersch* (8) in einer einfachen Skizze festgehalten (Bild 1).

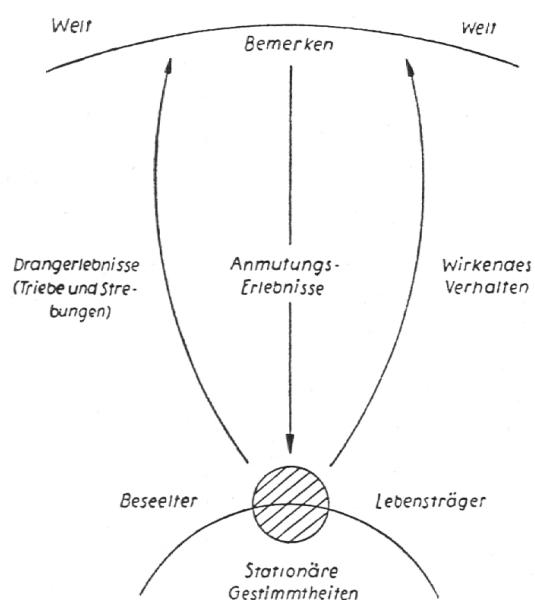


Abb. 1

Der «beseelte Lebensträger» (der Mensch, das Individuum) stößt durch seine Drangerlebnisse vor zum Welthorizont, wo er je nach der Struktur seiner Bedürfnisse bestimmte Ausschnitte der Umwelt bemerkt. Das Bemerkeln ist die Antwort auf das Suchen, das in jedem Drangerlebnis wirksam ist. Damit ist die Aktion aber nicht beendet, denn was erlebt wurde, erhält eine bestimmte Bedeutung als Wert oder Unwert. Durch die Rückmeldung des bedeutsamen Erlebnisses an die «Lebensmitte» kommt es zum «Anmutungs-Erlebnis». Und dadurch wird als Reaktion das «wirkende Verhalten», also die Leistung, ausgelöst. Dieses prozeßhafte Geschehen ist eingebettet in die gesamte seelische Gestimmtheit, die als nicht-akzentuierter Hintergrund und Träger des Erlebens wirkt.

Lersch sieht das Seelenleben des Menschen schichtenartig aufgebaut. Auch in bezug auf das Tätigsein findet er einfachere Äußerungsformen, die von anspruchsvolleren überhöht werden.

In der tiefsten Erlebenssphäre – im «endothymen Grunde», wie Lersch sie nennt – ist der «Bereich der Stimmungen und Gefühle, der Affekte und Gemütsbewegungen, der Triebe und Strebungen». In dieser Schicht stoßen wir auf den *Tätigkeitsdrang*. Er ist die «Urfunktion des Lebens», indem in ihm die stete Selbstbewegung des Lebens zum Ausdruck kommt. Der Tätigkeitsdrang ist noch nicht auf ein Ziel ausgerichtet oder mit einem Sinn erfüllt, er läuft noch planlos ab, er ist reine Funktionsfreude. Der Tätigkeitsdrang ist beim Kleinkind am reinsten entfaltet. Es spielt mit Händen und Füßen, aus Lust an der Bewegung seiner Glieder, es lallt, um seine Stimmorgane zu betätigen. Später rennt und hüpfst es, um eben diesem Drang nach dem Tätigsein gerecht zu werden.

Auch im erwachsenen Menschen ist der Tätigkeitsdrang noch spürbar. Er fällt vor allem dort auf, wo er in gesteigerter Form auftritt, nämlich bei Menschen, die rastlos tätig sein müssen und dabei doch nicht viel leisten. Wir reden dann von *Betriebsamkeit*. Der Tätigkeitsdrang kann auch reduziert sein. Wir alle kennen beschauliche Menschen, die nur in einem minimalen Sinne tätig sind.

Die aufgezeigten Antriebsdifferenzen in dieser tiefsten Personenschicht zeigen sich auch beim Schulkind. Sehr oft wird eben ein antriebsschwaches Kind einfach als faul und bequem taxiert. Es ist jetzt auch ohne weiteres einsichtig, daß es nicht möglich ist, ein solches Kind schadlos zu forcieren, da in ihm das

tiefgründige Bedürfnis nach dem Tätigsein fehlt.

Über dem Tätigkeitsdrang, als höhere Äußerungsform, sieht Lersch den *Schaffensdrang*. Er ist nicht mehr bloß diffuses Sich-Betätigen, sondern ausgerichtet auf ein bestimmtes Ziel, das erstrebt wird. Dieses Ziel läßt sich nicht ohne eigene Anstrengung erreichen, also gehört auch Fleiß zu den Wesensmerkmalen des Schaffensdranges. Zielgerichtetheit und Fleiß sind somit die beiden Unterscheidungsmerkmale zum Tätigkeitsdrang. Der Schaffensdrang setzt beim Kind dort ein, wo das sogenannte ‹Konstruktionsspiel› erreicht wird. Von hier weg muß er sich entfalten und entwickeln zu jener anspruchsvollen Form, die vom Erwachsenen in seiner Berufsarbeit, in seiner Lebensaufgabe erwartet wird. – Es versteht sich, daß auch dieser Schaffensdrang individuell stärker oder schwächer wirksam sein kann. Es soll auch noch ausdrücklich daran erinnert sein, daß die Leistungen nicht bloß aus diesen spezifischen Strebungen resultieren, sondern daß stets die Aktivität der ganzen Person – damit auch das Insgesamt aller Anmutungen und Strebungen – mitbeteiligt ist. Über den bis jetzt dargestellten dranghaften, triebhaften Erlebnissen und Äußerungen – und diese gleichzeitig mit umfassend – kommen als spezifisch menschliche Möglichkeiten das *Denken* und das *Wollen* hinzu. Erst dadurch unterscheidet sich der Mensch wirklich vom Tier. Denken und Wollen befähigen den Menschen zur aktiven und ichhaften Bewältigung seines Daseins. Lersch schreibt darüber (8, S. 79):

«Das Denken gibt dem innerweltlich Bemerkten Ordnung, Einsicht in das Sosein der Dinge und Übersicht über ihre Zusammenhänge; der Wille entscheidet darüber, wieweit den endothymen Vorgängen und Zuständen Einfluß auf unser Verhalten und Handeln gewährt werden soll. Die endothymen Erlebnisse werden also im Weltinnewerden und im wirkenden Verhalten überbaut, überformt von den Vorgängen des Denkens und Wollens, die offenbar eine höhere Schicht des seelischen Lebens darstellen.»

Im Denken und Wollen wird also das sonst pathisch getriebene Erleben aufgefangen und zum aktiven Vollzug des Ichs geführt. Das heißt nichts anderes, als daß das dranghafte, noch diffuse Erleben durch das Denken übernommen und durch das Wollen den

Zielen zugeführt wird. So kommt der Mensch zum aktiven Handeln. Endothyme, also dranghafte Anmutungen passieren die Zensur des denkenden Erfassens, werden dort unterdrückt, gehemmt, umgebogen oder anerkannt und schließlich im Wollen zum Vollzug gebracht. Der Mensch nimmt in seinem Handeln aktiv Stellung zu den Drängen und Strebungen und führt sie zur Befriedigung, das heißt zur ‹Lebensleistung›. Handeln, Leisten ist also nicht nur dranghaftes Geschehen oder Streben, sondern eben die Aktivität des Ichs im Sinne der Weltbegegnung und -bewältigung. Da im Handeln immer die ganze psychologische Person beteiligt ist, kann der Anstoß hiefür aus allen Schichten erfolgen; also sowohl aus der vitalen Zone der Dränge und Strebungen, wie derjenigen der Stimmungen, Affekte und Gefühle, als auch aus dem Denkbereich.

Nach dieser schemhaften Skizzierung der Leistung auf psychologischer Ebene müssen wir uns noch fragen, wo und warum mangelnde Leistungen und Fehlleistungen auftreten können. – Wir haben bereits gesehen, daß schon im dranghaften Erleben Unter- und Überfunktionen festzustellen sind. Daselbe gilt für die Triebe und Strebungen. Wo die Triebimpulse zu mächtig sind, da entschwindet den Denkakten die Möglichkeit der zensierenden Stellungnahme, und dem Wollen gelingt der Vollzug einer integrierten Leistung nicht mehr. Die Verhältnisse können aber auch umgekehrt liegen. Die Seite des ‹Angemutetwerdens› durch Triebe, Strebungen, Stimmungen und Gefühle kann entfaltet sein, aber es kann an den nötigen Fähigkeiten des Denkens und Wollens mangeln.

Damit haben wir uns aber bereits einem neuen Gesichtspunkt zugewandt, nämlich der

#### *IV. Leistung in pädagogischer Sicht*

In der Frage nach dem Warum von Leistungsstörungen und -ausfällen schwingt bereits implizite mit die dem Erzieher eigene Sorge und innere Verpflichtung zur Hilfe und Führung. Da die pädagogische Fragestellung die Akzente gegenüber der psychologischen anders setzt, sei noch kurz darauf eingegangen.

Die Pädagogik fragt nach der Lebensaufgabe, nach der Erfüllung des Lebens; sie bedient sich also der moralischen Fragestellung. Die Arbeit, die Leistung wird nach dem Kriterium der Erreichung eines erwarteten Ziels *bewertet*. Zur vollen Leistungsfähigkeit gehört die harmonische Gemeinschaftsbezogen-

heit. Der Mensch ist auf die soziale Umgebung angewiesen und auf sie ausgerichtet. Wo Spannungen in den Du-Bezügen herrschen, da ist der ganze Mensch in Mitleidenschaft gezogen, da werden Kräfte und Möglichkeiten falsch gebunden.

Das zentrale Problem der Pädagogik ist dasjenige der *Reife*, das heißt der ausgewogenen leiblich-seelisch-geistigen Zustände und Aktionen. Die verschiedenen Phasen der Entwicklung zeichnen sich dadurch aus, daß sie stufenweise zur Harmonie der Lebensäußerungen streben. Jede Stufe findet eine vorläufige Anpassung; sie wird aber sofort wieder überstiegen und fordert neues Bemühen um das Gleichgewicht.

Den Zustand der harmonischen Ausgerichtetetheit nennt *Paul Moor* (10) den *«innern Halt»*. Wo dieser Zustand erreicht ist, da gelingt die volle Leistung. Der innere Halt ist nicht erst bei der maximalen menschlichen Reife zu gewinnen, er muß in jeder neuen Phase der Entwicklung wieder neu erreicht werden, wenn das Kind leistungsfähig sein soll.

Welches sind nun aber die Aspekte des *«innern Haltes»*? Moor umschreibt sie als das *Wollen*, das *Können* und die *Empfänglichkeit*. – Im *Wollen* bemerken wir die Aufgaben, die uns gestellt sind. Im Bereich des *Wollens* werden unsere Ideale gesteckt, hier entscheiden wir uns. Die Art und Weise unserer Entscheidungen und die Ausrichtung unserer Ideale prägen unsere Gesinnung. – Im *Können* sieht Moor das Gegebene, den Bereich der natürlichen Antriebe und der Gewohnheiten. Es ist die *«Lebenstechnik»*. – Die *Empfänglichkeit* umfaßt die Lebensinhalte; in ihr kommen die Freuden und Sehnsüchte, das Lieben und Glauben zum Ausdruck.

Alle drei Komponenten des innern Haltes sind eng miteinander verquickt und aufeinander angewiesen. Nur in der Ausgewogenheit aller seelischen Akte kann sich die Reifung planmäßig vollziehen.

Der innere Halt allein genügt allerdings nicht, der Mensch – und vor allem das Kind – bedarf auch des *«äußern Haltes»* von der Umwelt und der Mitwelt her. Der Zustand des innern und des äußern Haltes ist Grundvoraussetzung für die volle Leistungsfähigkeit des Menschen. Jeder Entwicklungsfortschritt beim Kinde strebt wieder zum Ausgleich aller Kräfte, oder wie *Piaget* (13) sagt, zur Anpassung (zur Adaptation, im steten Prozeß der Assimilation und der Dissimilation). In jeder neuen Entfaltungsstufe muß sich aber auch die (personelle) Umwelt den neuen Seinsbedingungen des Kindes anpassen, da-

mit das Kind die neue Leistungsstufe erreichen kann. Nun ist auch klar, daß Leistungsschwäche überall dort auftritt, wo der innere Halt oder der äußere Halt gestört ist. Es ist möglich, daß im Bereich des Könnens die Antriebe nicht zu festen Gewohnheiten verdichtet oder daß die Fähigkeiten nicht zu einsatzbereiten Fertigkeiten geformt wurden. Im Bereich des Wollens kommt es darauf an, daß echte Gesinnung geweckt wird. Und in der Empfänglichkeit sollen wirkliche Lebensinhalte gestiftet werden, daß nicht die Sehnsucht in Süchtigkeit umschlägt.

Leistungsstörungen können von zwei Seiten her verursacht sein. Es kann dasjenige gestört sein, was jeder einzelne mitbekommt in den Anlagen (nicht bloß im biologischen Sinne). Dann haben wir es zu tun mit *Sinnesausfall* (Blindheit, Taubheit) oder *Sinneschwäche* (Sehschwäche, Schwerhörigkeit), mit *Geistesstörungen* (verschiedener Grade), mit *Triebstörungen* (Psychopathie), mit *Störungen im Nervensystem* (Neuropathie) und mit *körperlichen Behinderungen* (Lähmungen, Verkrüppelungen).

Die Störung der Leistung kann ihre Ursache aber auch in der Umwelt und in der Mitwelt haben, dann nämlich, wenn diese im erzieherischen Kontakte mit dem Kinde die Anlagen verkümmern oder auf falsche Bahnen abgleiten läßt. Wir sprechen dann von *Verwahrlosung* oder von *Fehlerziehung*.

#### *V. Erscheinungsformen der Leistungsschwäche*

Nachdem wir nun die Leistung und ihre Schwächen von der theoretischen Seite beleuchtet haben, können wir uns jetzt den konkreten Erscheinungsformen der Leistungsschwäche zuwenden. Die leistungsfähigen Schüler stellen dem Lehrer keine allzugroßen Probleme, wo aber das Kind unter dem Druck der Anforderungen zu leiden beginnt, dort kann auch der Lehrer in ein teilhabendes Leiden gestoßen werden.

Es wird im gegebenen Rahmen nicht möglich sein, die Leistungsschwächen, also alle, aufzuzeigen; es muß sich hier notgedrungen um eine Auswahl handeln, da auch in diesem Bereich die Wirklichkeit eine schillernde Vielfalt aufweist.

Ich möchte Ihnen vorerst ein paar typische schulische Leistungsausfälle vorstellen, damit Sie den Bezug zur Realität, zur Schulstube, gewinnen.

Ich habe in einer Beobachtungsklasse – wo sich die leistungsschwachen Schüler häufen – die *Kraepelin'sche Arbeitskurve* (1, 12) gemacht, um mit dieser relativ

anspruchslosen Prüfmethode die Einsatz- und Konzentrationsfähigkeit und die Ermüdung festzustellen. – Ich darf kurz daran erinnern, daß die Prüfung darin besteht, daß die Versuchsperson während einer Stunde einstellige Zahlen addiert, die auf dem Prüfungsblatt in vertikalen Reihen aufgeführt sind. Auf diesen speziellen Rechenbogen mit 12 vertikalen Zahlenreihen, von denen jede 51 Ziffern aufweist, werden je zwei Zahlen zusammengezählt und das Resultat danebengeschrieben. Alle drei Minuten wird ein Strich gemacht, so daß bei der Auswertung die Additionen der 20 Teilzeiten (zu 3 Minuten) die Arbeitskurve ergeben. Der Verlauf dieser Kurve von der 1. bis zur 60. Minute (1. bis 20. Teilzeit) zeigt jeweils das momentane Arbeitsverhalten des Prüflings.

Nach diesen knappen Angaben über den Test möchte ich Ihnen ein paar typische Kurven vorführen (Bild 2).

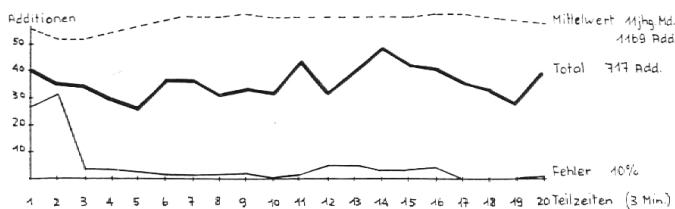


Abb. 2 Elsa 11,6

Es handelt sich hier um die Arbeitskurve eines 11 1/2-jährigen Mädchens. Die Kurve bewegt sich ungefähr um 35 Additionen in 3 Minuten (3-Minuten-Durchschnitt = 35,8 Additionen). Während der ersten 5 Teilzeiten (15 Minuten) sinkt die Kurve auf 26 Additionen ab, und von der 14. Teilzeit erkennen wir wieder eine stete Abwärtsbewegung.

Wenn wir die Leistung des Mädchens mit dem Altersdurchschnitt vergleichen, sehen wir, daß diese Kurve recht schlecht dasteht. Die gestrichelte Linie über der Arbeitskurve zeigt den Mittelwert der Leistung eines 11-jährigen Mädchens an. Diese Kurve beginnt mit 55 Additionen und hält sich lange über 60. Die gesamte Menge der Additionen beträgt im Durchschnitt 1169, Elsa hat nur 717 erreicht.

An dieser Kurve fällt aber noch etwas anderes auf: der Verlauf der Fehlerkurve (unten). In den ersten zwei Teilzeiten wurde der größere Teil der einfachen Aufgaben falsch gelöst, aber auch im weiteren Verlauf tauchen relativ viele Fehler auf. Das Mädchen hat total 10% der Additionen falsch gelöst (statistischer Mittelwert: 1,7%).

Wir fragen uns hier, warum die Arbeitsleistung den statistischen Erwartungen keineswegs gerecht wird. Die große Fehlerzahl verhilft uns dazu, die Lösung zu finden: Dieses Mädchen ist in seinem geistigen Leistungs- und Anpassungsvermögen eingeschränkt. Trotz genauer Einführung und Kontrolle an der Wandtafel vermag es die Aufgabe nicht richtig zu lösen, und die Arbeitsintensität bleibt hinter den Erwartungen zurück. Die

Intelligenzabklärung hat gezeigt, daß das Kind leicht unterbegabt ist.

Der leistungshemmende Faktor in diesem Falle ist also die *Geistesschwäche*. Obwohl es sich hier noch nicht um eine eindeutige Form handelt, genügt der leichte Intelligenzmangel, um die Ausfälle in der Leistung zu bewirken. Man sollte meinen, daß bei der Anspruchslosigkeit der Aufgabe ein geringer Intelligenzausfall sich noch nicht bemerkbar machen würde. Das Beispiel zeigt uns deutlich, daß eben bei der Geistesschwäche nicht bloß ein bestimmtes «Quantum» Intelligenz ausfällt, sondern daß die gesamten seelisch-geistigen Funktionen eingeschränkt sind. Das bedeutet im vorliegenden Beispiel: das Angesprochen- und Aufgerufen-Sein von der Aufgabe her, die Lockung vom Ziel her und das Aufraffen aus dem Wollensbereich sind deutlich vermindert.

Wie häufig ist dieser Ausfall an geistigen Fähigkeiten? *Emanuel Bernart* (2) gibt darüber in einer graphischen Darstellung Auskunft (Bild 3).

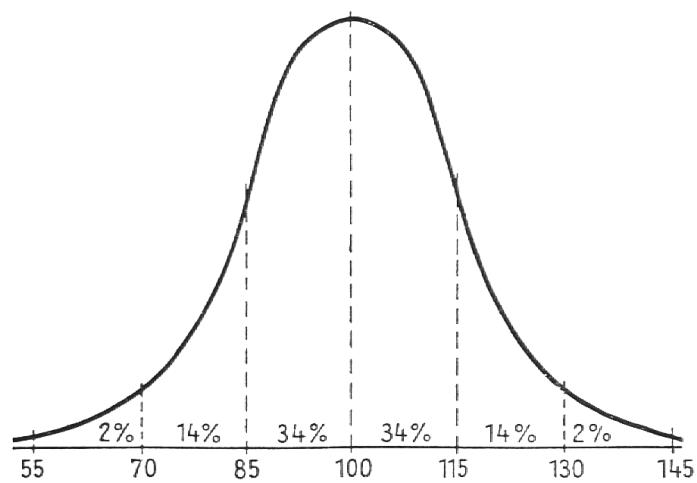


Abb. 3

Bei einer großen Zahl von Versuchspersonen ergibt die graphische Darstellung die bekannte Gauß'sche Kurve. Die durchschnittlichen Begabungen mit einem Intelligenz-Quotienten (IQ) von 100 treten am häufigsten auf. Bernart zählt den Ausschnitt zwischen dem IQ 85 und dem IQ 115 zur normalen Begabung; er umfaßt 68% aller Versuchspersonen. Das ist insofern optimistisch gedacht, als sich Kinder mit einem IQ von weniger als 90 in der Hilfsschule befinden (vorausgesetzt, daß Hilfsschulen überhaupt zur Verfügung stehen). – In der Schweiz zum Beispiel erreicht die Stadt Basel den größten Anteil an Hilfsschülern; es sind 6% der Primarschüler oder

4,5% aller Volksschüler. Das heißt natürlich nicht, daß in Basel die Begabungen tiefer liegen, sondern daß mehr Hilfsschulen zur Verfügung stehen und daß die Einweisung in die Hilfsschulen rascher verfügt wird.

Kehren wir aber nun zurück zur Gauß'schen Kurve. 14% aller Versuchspersonen gehören zu den Debilen (IQ 85–70) und 2% zu den Imbezillen, also zu den Schwachbegabten schwereren Grades (IQ 70–55). Auf der Seite der Begabungen finden wir dieselben Verhältniszahlen: 14% überdurchschnittlich Begabte (IQ 115–130) und 2% Hochbegabte (IQ 130 bis 145).

Der Vergleich der Leistungen bei einer großen Zahl von Kindern würde denselben Verlauf der Kurve und dieselben Gruppierungen von höchsten, überdurchschnittlichen, durchschnittlichen, schwachen und minimalen Leistungen zeigen.

Betrachten wir die Arbeitskurve eines zweiten Schülers (Bild 4).

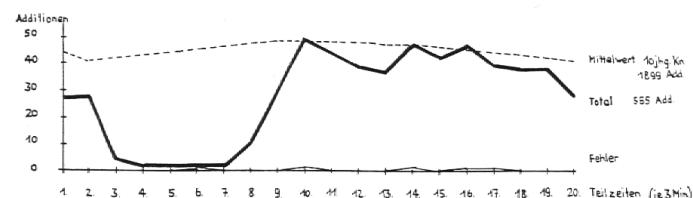


Abb. 4 Toni 10,1

Die Kurve dieses 10jährigen Knaben nimmt einen ganz eigenartigen Verlauf. Sie sinkt in der ersten Halbzeit beinahe auf Null ab, steigt dann nach 30 Minuten plötzlich über die durchschnittliche Leistung seiner Altersstufe, um die statistische Erwartung bis zum Schluß beinahe zu erreichen.

Warum haben wir hier diesen großen Leistungsausfall am Anfang? Geistige Schwäche wird es nicht sein; dagegen spricht die sehr geringe Fehlerzahl (Total 5 auf 555 Additionen) und der steile Anstieg der Leistung von der 8. bis zur 10. Teilzeit. – Der Knabe ist tatsächlich überdurchschnittlich begabt; er erreicht einen Intelligenz-Quotienten von 130.

Die relativ tiefe Leistung am Anfang und der darauf folgende starke Abfall lassen uns an eine schockartige Lähmung der Leistungsmöglichkeit denken, von welcher sich der Knabe erst nach geraumer Zeit wieder erholte. Das Kind kapitulierte vorerst vor der neuen, unbekannten Aufgabe – bei der es die Prüfungssituation spürte –, trotzdem es sie mit seinen geistigen Fähigkeiten mühelos hätte bewältigen können. Wir spüren hier eine übergroße Diskrepanz zwischen Können und Wollen. Es handelt sich um ein *neurotisch stark gehemmtes Kind*.

Wenn nach den Ursachen der seelischen Störung geforscht wird, so fällt u.a. sofort die motorische Unbeholfenheit des Knaben auf. Er ist extremer Linkshänder. Beim Schreiben fehlt ihm das nötige motorische Feingefühl: er mißachtet die Linien, kommt zu keiner konstanten Schriftgröße und hat große Mühe im Gebrauch der Schreibwerkzeuge. Es kommt hinzu, daß der

Knabe starker *Legastheniker* ist (darüber später). Bei schriftlichen Arbeiten genügt Toni aus dreifachen Gründen nicht:

1. kommt er in der verfügbaren Zeit technisch nicht durch,
2. müssen viele Arbeiten aus ästhetischen Überlegungen zurückgewiesen werden,
3. weil sie mit sehr vielen Schreib-, Orthographie- und Syntaxfehlern durchsetzt sind.

Toni ist beim Turnen sehr furchtsam; vor Mutübungen sperrt er sich, vor dem fliegenden Ball hat er Angst. Es versteht sich, daß die Klasse diesem abnormen Verhalten ablehnend, spöttend, provozierend gegenübersteht. Die Intelligenz des Knaben ist so groß, daß er seine Abnormalität deutlich spürt; er sucht seine Schwächen oft durch Aggressionen zu kompensieren, was zur Folge hat, daß er auch sozial auffällig wird und Ablehnungen zu spüren bekommt. Nun leidet er nicht mehr bloß an seinem Gebrechen, sondern auch an seinem Verhalten und dessen Folgen. Damit ist der Circulus vitiosus (Kinkel) – dem er nicht mehr aus eigener Kraft zu entrinnen vermag – geschlossen. Die Arbeitskurve zeigt, daß Toni vor jeder neuen Situation Angst hat; er befürchtet stets ein neues Versagen und neue Bloßstellungen, neues Leid. Dieser krankhafte Mechanismus hat sich auch dort festgesetzt, wo die volle Leistungsfähigkeit trotz der motorischen Behinderung vorhanden wäre.

Im nächsten Fall ist wieder eine neurotische Hemmung die Ursache des extremen Leistungsausfalls (Bild 5).

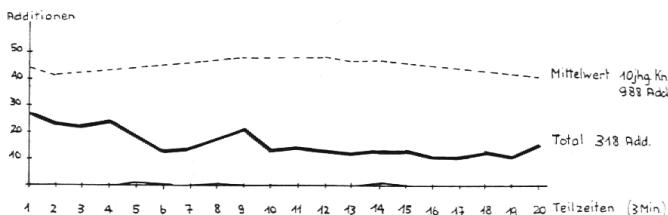


Abb. 5 Felix 10,7

Felix ist auch überdurchschnittlich intelligent. Trotzdem erreicht der 10 Jahre und 7 Monate alte Knabe nicht einmal die Hälfte der durchschnittlichen Erwartung an einen 10jährigen (318 zu 899 Additionen). Die höchste Leistung liegt am Anfang; von da sinkt die Kurve ohne große Gegenbewegungen ab.

In seinem Verhalten ist Felix recht eigenartig. Er versucht die Aufmerksamkeit der Kameraden durch Streiche und Dummheiten auf sich zu lenken. Bei Stillbeschäftigungen verliert er dadurch so viel Zeit, daß er seine Arbeiten nicht termingerecht erledigen kann. So kommt er zu vermehrten Hausaufgaben oder er muß oft nachsitzen. Dafür zeigt er sich wenig einsichtig. Er opponiert dagegen und fühlt sich ungerecht behandelt. Nach solchen Vorkommnissen sinniert er vor sich hin und vergißt die Arbeit erst recht.

Felix ist der Sohn einer ledigen Mutter, die im Leben auch nicht erfolgreich ist. Trotzdem sie eine intelligente und vernünftige Frau ist, verrichtet sie bloß Hilfsarbeit. Sie ist weder mit sich selbst, noch mit ihrem Schicksal, noch mit ihrem Sohn zufrieden. In dieser seelischen Verfassung ist sie mit dem Knaben zu hart und verlangt zu viel von ihm. Er ist deshalb der Mutter

gegenüber nicht ehrlich. Die Frau hegt eine panische Angst vor der Vererbung der negativen Charaktereigenschaften seines Vaters, vor allem dessen Arbeitsscheu.

Felix wird von seiner Umgebung als *«faul»* taxiert. Man verweist auf seine gute Intelligenz und ist der Meinung, wenn er wollte, könnte er beachtliche Leistungen liefern. Der Knabe *wollte* schon, wenn er *könnte*. Sein inneres Streben ist eben nicht auf dieselben Ziele ausgerichtet wie beim seelisch gesunden Kinde. Er sucht nach bedingungsloser Liebe und Zuneigung und begegnet stets Abweisungen und größeren Forderungen. Er ist in seinem ganzen psychischen Erleben um Jahre hinten-nach. Er kann vor allem den altersgemäßen Forderungen nicht entsprechen, weil bei ihm Bedürfnisse akut sind, die normalerweise in früheren Entwicklungsphasen gestillt werden müssen. So laufen alle Strebungen und Interessen auf andere Ziele als beim Gesunden, dem Können fehlt deshalb die erforderliche Übung, und das Wollen bleibt den realen Forderungen gegenüber machtlos.

Die Arbeitskurve des 12jährigen Mädchens Rita ist wieder weit unter der erwarteten Leistung (Bild 6).

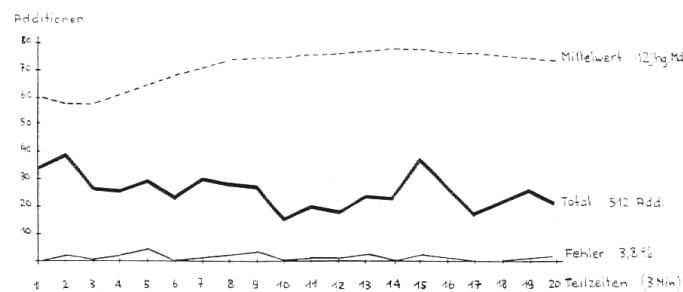


Abb. 6 Rita 12,2

Das Mädchen erreicht 512 Additionen, wobei die durchschnittliche Leistung einer 12jährigen 1428 Additionen ist. In der 2. Teilzeit ist bereits die *«Gipfelage»* (Höchspunkt der Kurve) erreicht. Es fällt aber auf, daß die Kurve große Schwankungen aufweist und daß es immer wieder unbedeutende Anstiege gibt (5., 7., 11., 13., vor allem 15. und 18. bis 19. Teilzeit). Das Kind bemüht sich offensichtlich immer wieder um bessere Leistungen, es gelingt ihm aber nicht richtig. Es kommen auch relativ viele Fehler vor.

Das Mädchen ist knapp durchschnittlich begabt, es leidet aber – was sich aus den Schwankungen der Arbeitskurve vermuten läßt – an *Konzentrationsstörungen*. Das Mädchen ist sehr lebhaft und vorlaut. Es beeinträchtigt bei allen Arbeiten seine eigene Arbeitsleistung und durch die Störungen zugleich diejenige der Klasse. Das Kind stammt aus einem Milieu, das den Anforderungen der Erziehung nicht genügt; wir können hier von *Verwahrlosung* sprechen. Dabei ist nicht unwesentlich zu wissen, daß auch die Mutter berufstätig ist.

Ein schlimmeres Bild der Verwahrlosung zeigt uns das folgende Beispiel (Bild 7).

Die Leistungen sind anscheinend sehr groß; die Kurve weist allerdings beängstigende Schwankungen auf. Und was sofort auffällt, ist die katastrophal hohe Fehlerzahl. Die Quantität der

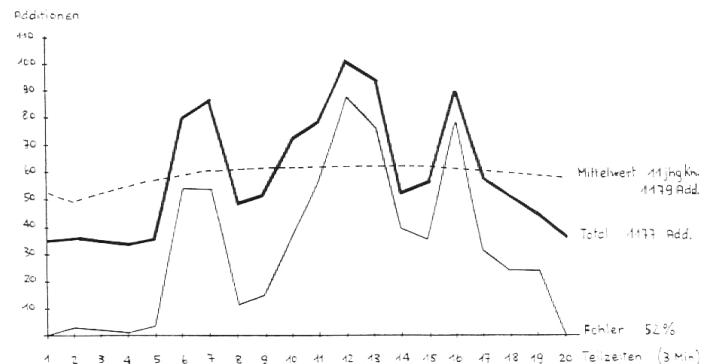


Abb. 7 Urban 11,5

Leistung würde den Erwartungen entsprechen, aber die Qualität genügt nicht. Der Knabe hat 52% der Additionen falsch gelöst!

Es ist interessant, daß die Fehlerzahl bis zur 5. Teilzeit relativ gering ist; allerdings liegt bis dahin auch die Arbeitskurve noch tief. Dann steigt die Menge der Additionen steil an, mit ihr aber auch die Fehlerkurve. Der Knabe vermochte 15 Minuten lang die von ihm erwartete Leistung zu vollbringen; er konnte die Aufgabe, die ihm übertragen wurde, auf sich nehmen. Dann aber verfiel er einem lügnerischen Gehabe, das den Anschein einer guten Leistung erwecken sollte. Jetzt schrieb er einfach, ohne zu rechnen, also ohne sich innerlich engagieren zu lassen, Zahlen hin.

Wir haben hier das Leistungsbild eines stark *verwahrlosten Knaben* vor uns. Er stammt aus einem sehr primitiven Milieu. Der Vater ist unsteter Gelegenheitsarbeiter, die Mutter arbeitet ebenfalls ganztägig, in einem Spielsalon. Der ältere Bruder ist bereits straffällig geworden und befindet sich in einem Erziehungsheim. Urban wird daheim seinem Bruder offensichtlich vorgezogen. Er ist stark verwöhnt. Der Knabe fand daheim weder die Zucht noch die Ordnung, die ihn hätten positiv prägen können. Es stehen ihm alle Möglichkeiten offen, und er schrekt auch vor keinen Möglichkeiten zurück. Er entwendete zum Beispiel der Mutter über längere Zeit regelmäßig größere Geldbeträge, um Schleckereien zu kaufen.

Die Unerhölichkeit, die in der Arbeitskurve zum Ausdruck kommt, ist ein dominanter Zug des Knaben. Er stiftet überall Unruhe und Unfrieden und schiebt die Schuld auf andere. Den Lehrer verleumdet er bei den Eltern so kraß, daß diese empört zu den Behörden laufen. Urban hat sich bereits erfolgreich eine Technik der Lebensbewältigung angeeignet, die ihm nicht viel Mühe kostet und doch womöglich Genuß bringt.

In diesem Kinde vermochten die Erzieher das Können nicht zu entfalten, und das Wollen konnte nicht an Idealen reifen. Beides – Wollen und Können – ist deshalb den Forderungen von der Schule und überhaupt vom Leben her nicht gewachsen.

Noch ein letztes Beispiel (Bild 8):

Das Mädchen ist 10 1/2jährig. Es erreicht in seiner Leistung die oberste Grenze (1230 Additionen) seiner Altersstufe. Sie werden sich sagen, daß hier doch sicher nicht von Leistungs-

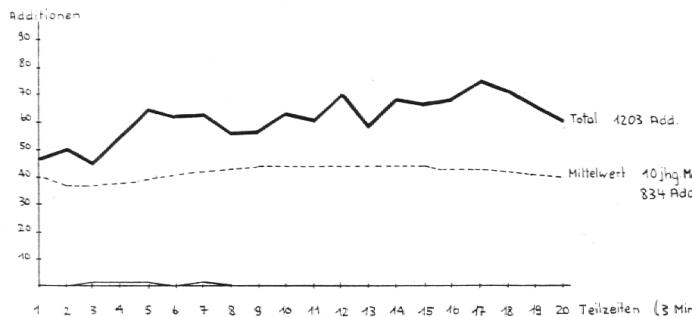


Abb. 8 Maja 10,6

schwäche gesprochen werden kann, wo ein extrem gutes Ergebnis vorliegt.

Aus dem äußern Bild dieser Leistung kann sicher kein Versagen abgeleitet werden. Man muß das Kind kennen, um zu wissen, daß hier ein stark forciertes Resultat vorliegt. Das Mädchen ist knapp durchschnittlich intelligent, vermochte sich aber in der Normalklasse nicht zu halten, weil es vor allem bei Denkaufgaben versagte. Das Kind ist körperlich sehr klein und dick, und es leidet sichtlich darunter. In der Klassengemeinschaft klammert es sich stark an die Freundin und umgeht damit den Kontakt mit den übrigen Klassenkameraden. Maja ist ein auffallend gehemmtes Kind.

Das Mädchen zeigt in allen Fächern einen ausgeprägten Quantitätsehrgeiz. Bei anspruchsvollen Aufgaben kommt es nicht auf die angestrebte Leistung und ist darum jeweils stark deprimiert. Wo weniger anspruchsvolle Forderungen vorliegen, will es durch rasches Arbeiten auffallen.

Das ist bei der Arbeitskurve der Fall. Das Kind hat die Prüfungssituation gespürt, eine leicht zu bewältigende Arbeit vorgefunden und den übersteigerten Ehrgeiz eingesetzt, um eine extrem gute Leistung zu produzieren. Die Kurve weist zwar immer wieder leichtere Ermüdungsfolgen (im Absinken) auf, es ist aber erstaunlich, daß die Leistung gegen das Ende der Stunde ansteigt und daß die Höchstleistung erst in der 17. Teilzeit liegt.

Ich habe diese Arbeitskurve gezeigt, weil die Leistung dieses Mädchens einem übersteigerten Ehrgeiz entspringt, dem süchtigen Drang, sich zur Geltung zu bringen. Das Kind ist weit davon entfernt, sich harmonisch entfalten zu können, und ich habe Ihnen gesagt, daß ihm diese Parforce-Leistung nur dort gelingt, wo die geistigen Anforderungen gering sind. Das Mädchen ist mit sich selbst nicht zufrieden. Es spürt die Diskrepanz zwischen Wollen und Können.

Aber neben dem mangelhaft entwickelten Können ist auch das Gemütsleben gestört. Dem Kinde fehlt die ruhige Gewißheit und Zuversicht des harmonisch Entfalteten. Der süchtige Hang zur auffallenden Leistung zeigt die Unruhe und Unzufriedenheit an. Das Können erhält damit auch aus dem Gemüt nicht die nötige Unterstützung und Bestätigung. So strebt das starke Wollen des Kindes nicht auf das eigentliche Ziel.

Die sechs Beispiele haben anschaulich verschiedene Ursachen der Leistungsschwäche aufgezeigt. Was ich Ihnen dargeboten habe, sind selbstverständlich ausgeprägte oder gar extreme Formen von Leistungsschwächen oder Leistungshemmungen. Jeder

Lehrer wird sich aber auch in seiner Normalklasse mit geistig weniger Begabten, mit seelisch auffälligen, mit unkonzentrierten und mit milieugeschädigten Kindern zu befassen haben. Wenn dabei die Ausfälle oder Störungen nicht das Maß der dargebotenen Fälle erreichen, so sind die Gründe dafür doch dieselben. Und die Gründe aufzufinden, die das Leistungsversagen verschulden, das ist die erste Aufgabe des Erziehers. Ein bewährter Grundsatz lautet: «Das Kind zuerst kennenlernen – dann erziehen!»

Es ist, wie gesagt, nicht möglich, eine vollständige Darstellung der Ursachen von Leistungsschwächen zu geben. Es sollen nun aber noch einige Möglichkeiten genannt werden.

Ich habe bereits bei *<Toni>* von der *Legasthenie*, der *Schreib-, Leseschwäche* (7, 5) geredet. Sie schafft vielen Kindern Mühe. Nach gewissen Meinungen ist diese Störung stark im Zunehmen begriffen. *Kirchhoff* (7) hat aus der Literatur eine Häufigkeitsstreuung von 2 bis 20% gefunden.

Wie äußert sich die Legasthenie? Das betroffene Kind schreibt Buchstaben verkehrt (d statt b, p statt b...), es stellt die Buchstabenfolge um (dei statt die, Korne statt Krone, Trum statt Turm), es läßt Buchstaben weg (dr statt der, Schle statt Schule), es hat orthographisch überhaupt große Mühe (Großschreibung, Dehnungen, Schärfungen), ja es entstellt oft Wörter so stark, daß sie nicht mehr erkannt werden können.

Die Legasthenie – die häufig von Linkshändigkeit begleitet ist – ist eine zentrale Störung, wobei die Verarbeitung der optischen und akustischen Eindrücke nicht regelgemäß gelingt. Glücklicherweise klingt diese Störung im Verlaufe der Schulzeit wieder ab. Wer sich um besondere Therapiemöglichkeiten interessiert, greife zur Schrift von *Maria Lindner* (9): *<Lesestörungen bei normalbegabten Kindern>* (Verlag des Schweizerischen Lehrervereins, Zürich).

Heute wird die Schreib-Lese-Störung oft im Zusammenhang mit der ganzheitlichen Lesemethode genannt. Genaue Untersuchungen werden zu beweisen haben, ob es wirklich an einer Methode liegt oder ob es nicht auf die Lernweise ankommt. Mir scheint, daß das Kind heute oft zu wenig zum Üben kommt, so daß seine sprachliche Schwäche dann aus nicht entwickelten Fähigkeiten stammt.

Im sorgfältigen, planmäßigen und intensiven Üben in allen schulischen Leistungsgebieten liegt wohl

eines der wesentlichen Mittel zur Vermeidung von Leistungsschwächen. Das ist sicher in den letzten Jahrzehnten mit ihren Überschätzungen und Verabsolutierungen von Methoden und Unterrichtshilfen oft vernachlässigt worden. *Mierke* (10) hat die eminente Bedeutung des Übens experimentell nachgewiesen.

In bezug auf Leistungsstörungen im Rechnen hat *Johannes Schaffrath* (16) eine kleine «Psychologie der Rechenfehler» verfaßt. Was er über das Rechnen sagt, kann sinngemäß auch auf die übrigen Leistungsgebiete übertragen werden. Es lohnt sich, die Zusammenstellung zu resümieren.

Es entstehen nach Schaffrath Rechenfehler:

1. *Durch falsche Auffassung*. Dazu gehört zum Beispiel das *Vertauschen* von ähnlich geschriebenen Ziffern (1 und 4, 0 und 9) oder *Hörfehler* (achtzehn statt achtzig).

2. *Durch falsche Assoziation*, also durch *falsche Verbindungen* von Bewußtseinsinhalten. 24 kann durch 2, 3, 4, 6, 8 geteilt werden; so wird oft falsch gerechnet  $24 : 4 = 8$  oder  $24 : 6 = 3$ .

3. *Durch Perseveration*. Unter Perseveration versteht man ein Verharren der ins Bewußtsein gelangten Vorstellungen. Bei *Überanstrengung* und *Ermüdung* steigert sich die Perseverationstendenz. Die Fehlleistungen äußern sich dadurch, daß bestimmte Zahlen haften bleiben, zum Beispiel  $6 \times 7 = 46$ ,  $9 \times 6 = 56$ . Hier sind auch bloße Schreib- und Abschreibfehler möglich (2409 statt 2490).

4. *Durch die Enge des Bewußtseins*. Es gibt Augenblicke – speziell auch bei Ermüdung –, wo nur wenige Vorstellungen die «Helle unseres Bewußtseins» (Lersch) erreichen. In diesem Zustand ist die *Aufmerksamkeit eingeschränkt*, was zur Folge hat, daß bei anspruchsvollen Denkakten Teilespekte verlorengehen können (z.B. das Maß, das Komma, eine Zahl...).

5. *Psychophysisch bedingte*. Sie treten dort auf, wo die Leistungsfähigkeit durch *körperliche Schwächen*, *Unwohlsein*, *Ermüdung*, *überschnelles Wachsen*, *Nervosität*, *Überforderung* eingeschränkt ist.

6. *Durch emotionelle Ursachen*. Das Gefühlsleben ist sowohl am Zustandekommen der Leistung wie an deren Schwächung oder Ablenkung stark beteiligt. Als Fehlerquelle tritt ganz besonders das *Bekanntheitsgefühl* auf. Der Schüler hat den Eindruck, eine

bekannte Aufgabe vor sich zu haben, er nimmt sie deshalb nicht ernst und vermag sie deshalb nicht richtig aufzunehmen. Schaffrath erwähnt hier auch mit Nachdruck die Angst vor *schlechten Noten*, vor der *Reaktion der Eltern* und vor *spöttischen Bemerkungen des Lehrers*, die die Leistung aus dem Gemütsbereich negativ beeinflussen können. – Hier müssen aber auch alle jene affektiv-emotionalen Störungen erwähnt werden, die das Kind aus dem gestörten Familienleben (Streit, Trennung, Scheidung usw.) mitbringt.

7. *Aufmerksamkeitsmängel*. In der Aufmerksamkeit hat der Mensch die Möglichkeit, die Bewußtseinsinhalte auf einen bestimmten Punkt zu konzentrieren, um sich so intensiv mit ihm beschäftigen zu können. Die kindliche Aufmerksamkeit ist noch sehr labil und deshalb stark den äußeren Bedingungen unterworfen. Der Lehrer hat sowohl darauf Rücksicht zu nehmen (auf die Ermüdung gegen Mittag und am Nachmittag, an heißen Sommertagen, an Föhntagen usw.), er hat aber auch in seinem Unterricht bewußt darauf zu achten, daß er die Aufmerksamkeit des Kindes schult. Die heutige Flut von Reizen ist wohl zu oft der kindlichen Aufmerksamkeit abträglich.

8. *Noetisch bedingte*. Der Begriff «Noetischer Habitus» stammt von Ph. Lersch (8). Er versteht darunter die Abstraktions- und Urteilsfähigkeit, aber auch Folgerichtigkeit, Ordnung, Selbständigkeit und Beweglichkeit des Denkens. Daß im Bereich dieses «Oberbaues» Fehlerquellen liegen, versteht sich von selbst. Diese zeigen sich besonders bei den angewandten Aufgaben, wo wirklich Denkakte eingesetzt werden müssen. Daß die Teilkünste im «Noetischen Habitus» richtig entfaltet sind und zusammenhängen, hängt zum Teil von der *Sorgfalt* ab, mit welcher das Kind die einzelnen Denkschritte erfassen und üben kann. Wir stoßen also auch wieder auf die Forderung des *genauen Erklärens* durch den Lehrer und der *genügenden Übungsmöglichkeiten*.

9. *Durch Überforderung*. Sie tritt dann auf, wenn die psychophysische Leistungsfähigkeit des Kindes mißachtet wird, wenn die Forderungen nicht den Entwicklungsstufen angepaßt werden. Jede Verflüchtigung der Stoffdarbietung muß zu Überforderungen führen. Noch schlimmer wirkt sich die *Überstürzung* aus, wenn dem Kinde die nötige Zeit zur Assimilierung nicht gelassen wird. *Mierke* (10) hat auch das Problem der Überforderung an Stenotypistinnen

und Telegrafisten experimentell nachgeprüft und den starken Leistungsabfall oder gar = ausfall eindeutig bestätigen können.

10. *Durch die Lehrerpersönlichkeit.* Schaffrath nennt hier einige wenige Motive; natürlich könnte man eine ganze Psychologie über die negativen Wirkungen der Lehrerpersönlichkeit schreiben. Da in letzter Zeit ausgiebig über die Unzulänglichkeiten des Lehrers geschrieben wurde, möchte ich mich darauf beschränken, zu resümieren, welche Fehlerquellen Schaffrath beim Lehrer sieht, und zwar speziell in bezug auf den Mathematikunterricht.

Zwischen Lehrer und Schüler können *Verständigungsschwierigkeiten* auftreten, die aus der besondern Ausdrucksweise oder sprachlichen Unterrichtsgestaltung des Lehrers resultieren, die die Leistungen der Kinder vermindern. Verhängnisvoll wirken sich *ungenügende* und *unsachgemäße Einführungen* aus. Schaffrath verweist ausdrücklich auch auf die eminente Bedeutung des *Kopfrechnens* in den ersten sechs Schuljahren. Schließlich erwähnt er *fehlende Ordnung, mangelnde Übersicht* und *unklare Ausdrucksweise* als Fehlerquellen.

Damit müssen wir die konkreten Erscheinungsformen der Leistungsschwäche verlassen. Wir haben erkannt, daß die vielfältigen Fehler- und Schwächequellen beim Kinde, beim Erzieher und Lehrer oder beim Lehr- und Unterrichtsgegenstand liegen können. Ich konnte nur umrißhafte Hinweise auf die Quellen der Leistungsschwäche geben; die genaue Analyse aller möglichen Störungen muß gesonderten Arbeiten überlassen werden. Man denke dabei auch an das vielschichtige Phänomen der psychischen Eigenheiten und Erkrankungen, wodurch beim Schulkind heute die Leistungsfähigkeit trotz genügender Begabung eingeschränkt werden kann.

## VI. Abschluß

Zum Schluß müssen wir auf die einleitenden Fragen Antwort finden. Wir hatten Zweifel und offene Probleme in bezug auf die Leistungsfordernungen aus der heutigen Situation, in bezug auf das Leistungsvermögen der heutigen Jugend und vor allem in bezug auf die Integrierung der konkreten Leistungsfordernungen unserer Zeit in die Erlebens- und Wirkmöglichkeiten unserer Kinder.

Es ging mir darum, Ihnen aus verschiedenen Aspekten zu zeigen, daß wir es bei den Leistungen unserer

Kinder stets mit gesamt menschlichen Äußerungen zu tun haben. In jeder Leistung ist die ganze Person mitbeteiligt; jede Leistungsschwäche trifft letztlich auch die ganze Person. Bei allen Leistungsfordernungen ist deshalb die Sicht von der partiellen Leistung auf die agierende Person zu lenken.

So können als praktische Ergebnisse aus den vorgebrachten Überlegungen gewonnen werden:

1. Der Lehrer muß sich aufgefordert fühlen, seine Kinder in der wirklich echten innern Begegnung kennenzulernen. Dann wird er ihre seelische Belastbarkeit und ihre geistige, seelische und physische Leistungsfähigkeit tatsächlich erkennen und seine Leistungsfordernungen darauf abstimmen können. Er wird dann dem Kinde durch echte *pädagogische Hilfe* zu neuer und vermehrter Leistung verhelfen.

2. Die Leistungsfordernungen an das Kind und die Schule liegen immer im jeweiligen *«Kraftfeld»* von Zivilisation und Kultur. Es bedarf aber wieder des wahren Erziehers, bis die *wesentlichen* Forderungen erkannt und im richtigen Sinne und Maße an das Kind herangebracht werden können. In der *kulturellen Hilfe* erkennt das Kind die Züge seiner Zeit und wird dadurch zum leistungsfähigen und leistungsfreudigen Glied der Gemeinschaft.

3. Die Leistung darf nicht verselbständigt werden. Sie ist der Ausdruck des handelnden, sich-selbst-vollziehenden Seins. Um dem Kinde die volle Mensch-Werdung zu ermöglichen, ist der Glaube an den Menschen und seine Sendung nötig. Diese *geistige Hilfe* darf auch der Schule nicht fehlen.

## Benutzte Literatur

1. Achtnicht Martin: Normwerte der Kraepelinschen Arbeitskurve. Landeserziehungsheim Albisbrunn, Hausen a.A. 1947.
2. Bernart Emanuel: Schulleistung und Begabung. Reinhardt, München/Basel 1962.
3. Busemann Adolf: Psychologie der Intelligenzdefekte. Reinhardt, Basel 1959.
4. Holzinger Fritz: Leistungssteigerung durch Leistungsmessung. Österreichischer Bundesverlag, Wien 1955.
5. Kasztantowicz Ulrich: Zum Problem der neurotischen Lernstörungen und ihrer heilerzieherischen Behandlung. Zeitschrift für Heilpädagogik, Nienburg/Weser, 12/1961, S. 649, 1/1962, S. 21.
6. Keller Wilhelm: Psychologie und Philosophie des Wollens. Reinhardt, München/Basel 1954.
7. Kirchhoff Hans: Lese- und Schreibschwäche im Kindesalter. Karger, Basel 1954.

8. *Lersch Philipp*: Aufbau der Person. 6. Auflage. Barth, München 1954.
9. *Linder Maria*: Lesestörungen bei normalbegabten Kindern. Schweizerischer Lehrerverein, Zürich 1962.
10. *Mierke Karl*: Wille und Leistung. Hogrefe, Göttingen 1955.
11. *Moor Paul*: Heilpädagogische Psychologie. Bd. I und II. Huber, Bern 1951 und 1958.
12. *Moor Paul / Zeltner Max*: Die Arbeitskurve. Landeserziehungsheim Albisbrunn, Hausen a.A. 1944.
13. *Piaget Jean*: Psychologie der Intelligenz. Rascher, Zürich 1948.
14. *Portmann Adolf*: Zoologie und das neue Bild des Menschen. Rowohlt, Hamburg 1956.
15. *Rank Therese*: Schulleistung und Persönlichkeit. Barth, München 1962.
16. *Schaffrath Johannes*: Gedanken zur Psychologie der Rechenfehler. Der Mathematikunterricht, Klett, Stuttgart 1957, Heft 3.
17. *Weidig Ernst-Raimund*: Die Bewertung von Schülerleistungen. Beltz, Weinheim 1961.

## Reform der Rechtschreibung\*

Zur Schweizerischen Orthographiekonferenz

Prof. Dr. Eduard Studer, Freiburg

### Die Wiesbadener Empfehlungen

In der Bundesrepublik Deutschland hat der im Mai 1956 amtlich eingesetzte «Arbeitskreis für Rechtschreibregelung» am 17. Dezember 1958 dem Bundesminister des Innern und der Ständigen Konferenz der Kultusminister Empfehlungen unterbreitet, die 1959 im Druck erschienen sind und seither unter dem Namen «Wiesbadener Empfehlungen» die Diskussion beleben<sup>3</sup>. Auch der Außenstehende, der das Heft zur Hand nimmt, vermag zu erkennen, welcher Aufwand an Kenntnissen und Überlegungen nötig war, damit schließlich insgesamt sechs Neuerungsvorschläge thesenartig formuliert werden konnten.

\* Siehe «Schweizer Schule» Nr. 15 vom 1. Dezember 1963.

<sup>3</sup> Empfehlungen des Arbeitskreises für Rechtschreibregelung. Authentischer Text. Heft 2 der Duden-Beiträge, Mannheim, 1959.

Es handelt sich – in gekürzter Fassung – um die folgenden Anträge:

1. Die Großschreibung der «Hauptwörter» soll durch die *gemäßigte Kleinschreibung* ersetzt werden. Danach werden künftig nur noch groß geschrieben: die Satzanfänge, die Eigennamen, einschließlich der Namen Gottes, die Anredefürwörter und gewisse fachsprachliche Abkürzungen (wie  $H_2O$ ).
2. Das *Komma* soll weitgehend auf jene Fälle beschränkt werden, in denen das rhythmische Empfinden des Schreibenden mit der grammatischen Gliederung des Satzes übereinstimmt.
3. Die *Silbentrennung* soll im wesentlichen den Sprechsilben folgen (auch da, wo bisher andere Regeln galten wie bei Gar-aus, Lind-au, Inter-esse; *st* wird in jedem Fall trennbar, *ck* künftig als *c-k* behandelt und nicht mehr in *k-k* aufgelöst).
4. Orthographische *Doppelformen* sollen beseitigt werden (z. B. knabbern/knappern: fortan nur knabbern; panschen/pantschen: panschen; Weid/Waid: Waid).
5. Häufig gebrauchte *Fremdwörter* aus lebenden Sprachen sollen vermehrt der deutschen Schreibung angeglichen werden (Scharm, Kautsch, Krem, Raudi, Soße, Tur, Träning); ferner soll es erlaubt sein, bei den Wörtern griechischer Herkunft *ph*, *th*, *rh* durch *f*, *t*, *r* zu ersetzen (Fysik, Strofe, profezeien, Teater, Thema, Teorie, Sympatie, Reumatismus, Rytmus).
6. Künftig sollen nur noch «echte Zusammensetzungen» zusammengeschrieben werden. In Zweifelsfällen ist *Getrenntschreibung* vorzuziehen (*vorderhand* zum Beispiel muß als «unechte» Zusammensetzung aufgelöst werden: vor der Hand).

Jedem der sechs Anträge werden z. T. ausführliche Einzelrichtlinien beigegeben; diejenigen zu Punkt 6 etwa sind in ihrer Vielfalt geeignet, den flüchtigen Eindruck zu verwischen, als lasse sich ein bisher breites Feld der Unsicherheiten künftig mit einer einfachen Faustregel meistern.

### Streitfrage Nummer eins

Unter den sechs Reformvorschlägen hat der erste von Anfang an die Diskussion beherrscht, sie sogar