

# Basis-Bibliothek

Georg E. Becker

## Unterricht auswerten und beurteilen



Handlungsorientierte Didaktik

Teil III

**BELTZ**

Becker · Unterricht auswerten und beurteilen



Georg E. Becker

# **Unterricht auswerten und beurteilen**

Handlungsorientierte Didaktik  
Teil III

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Dr. *Georg E. Becker* war Professor für Allgemeine Didaktik/Schulpädagogik an den Pädagogischen Hochschulen Heidelberg und Schwäbisch Gmünd.

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne eine solche Einwilligung eingescannt und in ein Netzwerk eingestellt werden. Dies gilt auch für Intranets von Schulen und sonstigen Bildungseinrichtungen.

Neu ausgestattete Sonderausgabe 2007 des Titels  
»Becker: Unterricht auswerten und beurteilen«  
Beltz Verlag, ISBN 3-407-25347-8

Lektorat: Peter E. Kalb

© 2007 Beltz Verlag · Weinheim und Basel  
[www.beltz.de](http://www.beltz.de)  
Herstellung: Lore Amann  
Satz: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza  
Umschlaggestaltung: glas ag, Seeheim-Jugenheim  
e-book

ISBN 978-3-407-29133-2

# Inhaltsverzeichnis

Einleitung . . . . .	7
----------------------	---

## **Lernleistungen auswerten und beurteilen**

Über das Zustandekommen schulischer Leistungen nachdenken . . . . .	14
Zwischen Ergebniskontrollen und Leistungsbeurteilungen unterscheiden . . . . .	23
Prüfungen vorbereiten . . . . .	28
Prüfungsaufgaben formulieren . . . . .	32
Prüfungsarbeiten zusammenstellen. . . . .	39
Schriftliche Prüfungen durchführen . . . . .	41
Prüfungsarbeiten korrigieren und benoten. . . . .	44
Eine pädagogische Beurteilungsnorm zugrunde legen . . . . .	50
Sich möglicher Beurteilungsfehler bewusst sein . . . . .	59
Prüfungsarbeiten zurückgeben . . . . .	68
Vor- und Nachteile der Zifferzensur erkennen . . . . .	72
Möglichkeiten und Grenzen der zifferlosen Zensur sehen . . . . .	76
Beurteilungen mit Hilfe von Schulleistungstests überprüfen. . . . .	86
Mündliche Leistungen beurteilen . . . . .	93
Die Schüler zur Selbstbeurteilung anleiten . . . . .	99

## **Lehrleistungen auswerten und beurteilen**

Bedeutsame Beurteilungskomponenten berücksichtigen. . . . .	106
Die Planung und Vorbereitung einbeziehen . . . . .	100
Den Prozess beurteilen. . . . .	116

Die Persönlichkeit der Lehrerin einbeziehen . . . . .	125
Die Schüler und die Lerngruppe berücksichtigen . . . . .	129
Den Umgang mit den Schülern analysieren . . . . .	132
Das Produkt beurteilen . . . . .	137
Den Hospitationsablauf konstruktiv gestalten . . . . .	142
Ein differenziertes Feedback vermitteln . . . . .	149
Sich möglicher Beurteilungsfehler bewusst sein. . . . .	157
Von der Fremd- zur Selbstbeurteilung finden . . . . .	161
Die unterschiedlichen Funktionen einer Beurteilung sehen . . . . .	167
Das Lehrprobenritual erfolgreich zelebrieren – eine Satire . . . . .	171
Literaturverzeichnis . . . . .	175
Sachregister . . . . .	178

# Einleitung

Die Handlungsorientierte Didaktik versteht sich als die Lehre vom Erwerb jener Qualifikationen und Handlungskompetenzen, die angehende und praktizierende Lehrerinnen zunehmend in die Lage versetzen, einen humanen, demokratischen und effektiven Unterricht fach-, methoden- und sozialkompetent zu planen, durchzuführen und auszuwerten.

Aufgrund dieser Definition ergibt sich ein Neun-Felder-Schema, aus dem sich die zentralen Anliegen dieses Ansatzes sowie die Veröffentlichungen zur Handlungsorientierten Didaktik entnehmen lassen.

<b>Handlungsorientierte Didaktik</b>			
Unterricht			
Human, demokratisch, effektiv	Fach- kompetenz	Methoden- kompetenz	Sozial- kompetenz
Planen	<b>I: »Unterricht planen«</b>		
	Fach- kompetenz	Planungs- kompetenz	Prophylaktische Kompetenz
Durchführen	<b>II: »Unterricht durchführen«</b>		
	Fach- kompetenz	Durchführungs- kompetenz	Interventions- kompetenz
Auswerten	<b>III: »Unterricht auswerten und beurteilen«</b>		
	Fach- kompetenz	Auswertungs- kompetenz	Analytische Kompetenz

Dieses Buch befasst sich mit der Auswertung und Beurteilung von Unterricht, ihm gehen also Teil I »Unterricht planen« und Teil II »Unterricht durchführen« voraus. Und so folgt dieser Ansatz der Handlungsorientierten Didaktik einer funktionalen Logik (Planung, Durchführung und Auswertung), obgleich dem Autor durchaus bewusst ist, dass sich diese Aufgabenbereiche nicht immer voneinander trennen lassen. Eine Überschneidung der Funktionsbereiche liegt z.B. vor, wenn Schüler gemeinsam mit der Lehrerin den Unterricht planen oder auswerten. Dennoch wird nach der gemeinsamen Planung die Durchführung folgen, und Auswertungsergebnisse werden in erneute Planungsüberlegungen einfließen.

Im Mittelpunkt dieses Bandes stehen der Qualifikations- und Kompetenzerwerb bei angehenden und praktizierenden Lehrerinnen zur Unterrichtsauswertung. Der

erste Teil dieses Buches handelt von der Auswertung und Beurteilung von Lernleistungen, der zweite von der Auswertung und Beurteilung von Lehrleistungen. Und damit wird auch schon das besondere Anliegen dieses Bandes deutlich, nämlich aufzuzeigen, dass es zwischen den Lehr- und den Lernleistungen eine direkte Beziehung gibt. Deshalb wird häufig von Lehr-Lern-Prozess, Lehr-Lern-Leistungen, Lehr-Lern-Ergebnissen oder Lehr-Lern-Erfolgen gesprochen. Wird qualifiziert und handlungskompetent gelehrt, werden positive Lernergebnisse selten ausbleiben. Trifft eine Lehrerin auf lernbereite Schüler, werden zumeist auch die Lehrergebnisse zufriedenstellend sein, und diese Lehrerin wird dann auch in ihren Lehrbemühungen nicht nachlassen.

Nun gibt es zahlreiche Publikationen entweder zur Schülerbeurteilung oder zur Lehrerinnenbeurteilung, und so betrachtet ist es neu, beide Anliegen in einem Buch zu vereinen, um so auf die wechselseitigen Abhängigkeiten aufmerksam zu machen. Schüler und angehende Lehrerinnen unterliegen ganz ähnlichen Mechanismen. Gemeinsam sind ihnen die Leistungs-, Versagens- und Prüfungsängste. Beide hoffen, einen guten Notendurchschnitt zu erzielen, der ihnen einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz sichert. Beide Gruppen fordern eine gerechte Beurteilung und Benotung. Und die Beurteiler – die Ausbildungslehrerinnen, Mentorinnen, Schulrätinnen und Hochschullehrerinnen – stehen vor der kaum lösbaren Aufgabe, diesem Anspruch gerecht zu werden. Die vielen Schwierigkeiten, die sich nun einmal bei der Auswertung und Beurteilung von Unterricht zeigen, sollten nicht zur Resignation oder zu einer oberflächlichen Handhabung der Beurteilungspraxis führen, sondern im Bemühen um größtmögliche Gerechtigkeit münden, wozu dieses Buch beitragen möchte. Nur so können die Beurteilerinnen glaubwürdig bleiben und die Beurteilten trotz aller Unzulänglichkeiten ein Urteil akzeptieren.

Unter *Leistung* versteht vermutlich jede Lehrerin etwas anderes, und deshalb erscheint es angebracht, einige Überlegungen zum Leistungsbegriff und zum Leistungsdenken vorzuschicken. Zwar kann am Ende dieses Kapitels keine Übereinstimmung erzielt werden, auch ist dies gar nicht beabsichtigt, sondern hier wird lediglich der Versuch unternommen, Diskussionen anzuregen und Nachdenklichkeit zu erzeugen.

Richten wir den Blick auf die Schüler, dann haben diese in der Schule und beim Erledigen der Hausaufgaben täglich Lernleistungen zu erbringen. Und gehen wir vom physikalischen Leistungsbegriff – Arbeit pro Zeit – aus, dann wären jene Schüler leistungsstark, denen es gelingt,

- in relativ kurzer Zeit viele anspruchsvolle Aufgaben richtig zu lösen oder
- den Leistungserwartungen der Lehrerinnen in besonderer Weise gerecht zu werden oder
- die im Lehrplan ausgewiesenen Lernziele zu erreichen oder
- mit ihren Mitschülern erfolgreich zu kooperieren oder ...?

Lernleistungen sind abhängig von Lehrleistungen, also erscheint es gerechtfertigt, von *Lehr-Lern-Leistungen* oder *Lern-Lehr-Leistungen* zu sprechen. Es ist einsichtig,

dass Schüler bei Lehrerinnen, die fach-, methoden- und sozialkompetent lehren, mehr profitieren als bei jenen, die sich als inkompetent erweisen. Wenn Lernleistungen eingeschätzt oder beurteilt werden, dann werden auch die Lehrleistungen beurteilt. Aufgrund dieser wechselseitigen Abhängigkeit wird deutlich, dass Lehrerinnen und Schüler an Erfolgen oder Misserfolgen teilhaben und keine Seite ganz aus der Verantwortung für die Lehr-Lern-Ergebnisse entlassen werden kann.

Die Lernleistungen eines Schülers sind von seinen Lernvoraussetzungen abhängig, die ihm unterschiedliche Lern- und Leistungsmöglichkeiten eröffnen. Zu den Lernvoraussetzungen zählen die Dispositionen sowie die erworbenen Fähigkeiten. In der aktuellen Situation, in der eine Leistung erbracht werden soll, sind es die Leistungsmotivation, die Volition, die bislang erworbenen Lerntechniken und -strategien sowie das Lernklima, die leistungsfördernd oder -hemmend zusammenwirken.

Die Überbetonung des einen oder anderen Leistungsbereichs erscheint unangebracht, doch ebenso fragwürdig ist ein blindes Polemisieren gegenüber kognitiven Leistungsansprüchen. Denn die Schule ist fraglos der Ort, an dem es auch darum geht, anspruchsvolle kognitive Fähigkeiten zu entwickeln. In jedem Unterricht, der diesen Namen verdient, sollte deshalb nachgedacht werden. Und dieses Nachdenken macht Spaß, wenn es die Lehrerin versteht, die Schüler nachdenklich zu stimmen und anspruchsvolle Prozesse anzuregen. Mit dieser Argumentation erfahren die anderen Leistungsbereiche keine Unterbewertung. Die triviale Einsicht, derzufolge jede Leistung vom Schüler ganzheitlich erbracht wird, lässt sich auch nicht in Frage stellen.

Lernleistungen lassen sich messen, einschätzen, bewerten und beurteilen. Zu jeder dieser Tätigkeiten bedarf es Einschätzungs-, Bewertungs- oder Beurteilungskriterien. Bei der *Einschätzung* steht die affektive Komponente im Vordergrund, bei der *Bewertung* und *Beurteilung* lassen sich die Kriterien schon schärfer fassen, manchmal sogar operationalisieren. Wenn eindeutige Parameter vorliegen, ist eine Leistungsmessung möglich. Zur Veranschaulichung der Problematik sei auf den Eiskunstlauf hingewiesen. Die Pflichtübungen lassen sich eindeutig bewerten, weil die Figuren und Sprünge genau vorgeschrieben sind und es eindeutige Kriterien gibt. Bei der Kür ist das schon schwieriger. Zwar gibt es auch hier Kriterien für den sportlichen Wert, doch der künstlerische Eindruck lässt sich nur noch einschätzen.

Einschätzungen und Bewertungen haben oftmals Beurteilungen zur Folge, die in Gutachten oder Ziffernoten münden können. Durch sie werden Erfolge oder Misserfolge zum Ausdruck gebracht, bekommen Kandidatinnen Auskunft darüber, ob sie die Prüfungen bestanden oder nicht bestanden haben. In einem demokratischen Schulsystem haben die Schüler einen Anspruch zu erfahren, warum sie in einer bestimmten Weise beurteilt – oder verurteilt – worden sind. Und deshalb unterliegen Lehrerinnen einer Legitimationspflicht, d.h. sie sollten bereit und in der Lage sein, die Kriterien offen zu legen und die Beurteilungen zu begründen.

Lernleistungen können als *Prozess* oder als *Produkt* eingeschätzt, bewertet und beurteilt werden. Bei der *formativen Evaluation* oder der *Prozessevaluation* werden die einzelnen Teilergebnisse im Beurteilungszeitraum registriert und verknüpft, z.B. in aufsteigender Tendenz die Noten 5, 4, 3, 2, 1 oder in absteigender 1, 2, 4, 6 ...

### Die zentralen Begriffe und Anliegen

- Leistung
- Lehr-Lern-Leistung
- Lehr-Lern-Ergebnisse
- einschätzen, messen, auswerten, bewerten, beurteilen, benoten
- Prozessbeurteilung – formative Evaluation
- Produktbeurteilung – summative Evaluation
- Leistungsangst
- Leistungsversagen
- Fehlleistungen

#### *Gefordert wird*

- eine kritische Leistungsbereitschaft bei Lehrerinnen und Schülern

Wenn ein verhaltensauffälliger Schüler zu Beginn des Schuljahres im Verlauf einer Unterrichtsstunde durchschnittlich fünfmal stört, er nach einem halben Jahr nur noch zweimal und am Ende des Schuljahres nur noch einmal pro Unterrichtsstunde seine Mitschüler vom Lernen abhält, dann ist hier unter formativer Betrachtung ein bemerkenswerter Lernfortschritt zu verzeichnen. Die summative Evaluation des Sozialverhaltens kann in die Irre führen, wenn am Ende des Schuljahres lediglich konstatiert wird, dass der Schüler seine Mitschüler fast in jeder Stunde vom Lernen ablenkt.

Die *summative Evaluation* oder die *Produktevaluation* bezieht sich auf die am Ende des Beurteilungszeitraumes registrierbare Gesamtleistung, z.B. auf die Note 3 im Fach Englisch, wobei nicht ersichtlich ist, was der Schüler zu leisten imstande ist und wie es zu dieser Leistung gekommen ist. Zahlreiche Lehr-Lern-Aktivitäten – wie z.B. Ziele im Bereich des sozialen Lernens, Erziehung zu mehr Eigenständigkeit mittels Freiarbeit oder die Realisierung eines Projekts – lassen sich nur dann sinnvoll evaluieren, wenn die formative Komponente einbezogen wird.

Alle Schüler möchten gerne die von ihnen erwarteten Lernleistungen erbringen und ihrem eigenen Leistungsanspruch gerecht werden. Alle Menschen – mit Ausnahme einiger psychisch kranker – möchten auch etwas leisten und so einen Beitrag zur Existenzhaltung und -sicherung liefern. Und jedes Gesellschaftssystem ist darauf angewiesen, dass möglichst alle Mitglieder der Gesellschaft einen Beitrag zur Systemerhaltung und -sicherung erbringen. Dies sind anthropologische und gesellschaftliche Tatsachen, die sich nicht in Frage stellen lassen.

Erbrachte Leistungen führen zum Erfolg, stärken das Selbstwertgefühl und festigen die Identität. Nicht erbrachte Leistungen führen zu Misserfolg, zu einer Abwertung des Selbst und enden häufig in einer Identitätskrise. In der Schule sind *Leistungsängste*, *Versagensängste* und *Schulmüdigkeit* die Folgen. Besonders misslich ist die Lage jener Jugendlichen, die gerne etwas leisten würden, aber keinen Ausbildungsplatz finden. Ähnlich geht es vielen Arbeitslosen, insbesondere den arbeits-

losen Frauen, die gerne Leistungen erbringen würden, aber aufgrund der desolaten Situation auf dem Arbeitsmarkt ausgeschlossen sind. Hier zeigt sich ein gesellschafts- und wirtschaftspolitisches Problem, das durch die Schule begleitet werden kann durch eine permanente Reflexion der Ausbildungs- und Arbeitsmöglichkeiten und -bedingungen.

Schüler, die einem schulischen Leistungsanspruch nicht gerecht werden können, sind keine schlechten Schüler (vgl. Höhn 1967). Diese Schüler sind nur in einem bestimmten Fach oder in mehreren Fächern leistungsschwach. Da die Adjektive *gut* und *schlecht* umgangssprachlich mit charakterlichen Werturteilen verknüpft werden, empfiehlt es sich, ganz auf diese Wörter zu verzichten und stattdessen von leistungsstarken oder leistungsschwachen Schülern zu sprechen und möglichst genau anzugeben, wo diese Stärken und Schwächen liegen. Denn es gibt kaum etwas Fragwürdiges, als den Wert eines Menschen nach seinen schulischen Leistungen zu beurteilen.

Das Leistungsdenken und -streben in unserer Gesellschaft erscheint teilweise pervertiert. Ein Leistungsstreben, das auf materiellen Gewinn abzielt, wie die Bemühungen eines Tennisstars oder eines Fußballprofis, verdienen fast uneingeschränkte Bewunderung. Dazu gehört auch die Ausnutzung von Steuervorteilen, die Warenproduktion in Billiglohnländern, die Ausnutzung der Arbeitskraft weltweit im Zeichen der Globalisierung und Vernetzung. Hingegen sind Leistungen, die täglich weniger spektakulär erbracht werden, mindestens ebenso hoch einzuschätzen und ebenso bedeutsam, wie z.B. die Pflege eines alten Menschen, die Betreuung eines mehrfach behinderten Kindes oder das selbstlose Engagement in einer sozialen Einrichtung. Soll eine Gesellschaft nicht zu einer Ansammlung von Individualisten und Egoisten verkommen, die allein ihren persönlichen Vorteil suchen, ist es erforderlich, neben einem gesunden Leistungsdenken und -streben schon in der Schule das allein auf Profit ausgerichtete Denken und Streben zu thematisieren.

Menschen produzieren und produzieren fortwährend Fehlleistungen, also solche, die ihnen in ihrer Gesamtheit nicht dienlich sind, wenn sie z.B. Kriege führen, Waffen produzieren, ganze Landstriche verminen oder Regenwälder abholzen. Und es gibt Institute, Ministerien, Hilfsorganisationen auf nationaler oder internationaler Ebene und Wirtschaftszweige, die sich mit nichts anderem befassen als mit der Korrektur oder Eindämmung von Fehlleistungen, so z.B. Institute für Friedensforschung und -sicherung, Umweltministerien, Organisationen, die sich um den Landschafts- und Naturschutz bemühen.

Deshalb kommt es darauf an, in Gegenwart und Zukunft möglichst sinnvolle Leistungen zu erbringen, unsinnige zu vermeiden oder zu unterbinden. Nur dann erscheint ein lebenswertes Überleben der Menschheit möglich (vgl. Henderson/Lanier 1973). Sinnvolle Leistungen müssen sich an übergeordneten Normen und Wertvorstellungen messen lassen, wie sie sich in den Grundrechtsartikeln des Grundgesetzes, den Zehn Geboten oder in anderen Religionen wieder finden. Sie alle fordern die Achtung vor der Schöpfung, den Menschen, Tieren, Pflanzen und Ressourcen, gegenseitigen Respekt, Toleranz, Solidarität und Zivilcourage.

Da es in der Gegenwart oft sehr schwierig ist, sinnvolle von unsinnigen Bestrebungen und Leistungen zu unterscheiden, wir aber aus Erfahrung wissen, dass die Gesellschaft fortwährend Fragwürdigkeiten und Fehlleistungen hervorbringt, erscheint eine Erziehung zur kritischen Leistungsbereitschaft (Klafki 1994, S. 209ff.) angebracht, indem sich Lehrerinnen und Schüler immer wieder die Frage nach dem Sinn, Zweck und Ziel des Lehrens und Lernens stellen, damit sie sich gegenüber ungerechtfertigten Leistungsansprüchen verweigern können.

Pädagogikstudentinnen oder Referendarinnen, Lehrerinnen und Leserinnen, die sich über dieses Buch hinaus mit der Auswertung und Beurteilung von Lern- und Lehrleistungen befassen möchten, seien auf die Publikationen von Bessoth (1994), Gage/Berliner (1996), Kleber (1992), Sacher (1994), Weinert (2001) und Ziegen speck (1999) aufmerksam gemacht. Diese Veröffentlichungen ergänzen die Problematik zumeist aus der Sichtweise der Pädagogischen Psychologie. Was ihnen allerdings fehlt, ist die konsequente Orientierung am Handlungsfeld – an den Aufgaben der Lehrerin im Unterricht.

In diesem Buch ist von Lehrerinnen und Schülern die Rede. Da der Lehrerinnenberuf eine Domäne der Frauen ist, erscheint die Verwendung der weiblichen Form gerechtfertigt. Und der Einfachheit halber werden die Schüler direkt angesprochen. Selbstverständlich sind alle Lehrer und Schülerinnen ebenfalls gemeint.

# **Lernleistungen auswerten und beurteilen**

## Über das Zustandekommen schulischer Leistungen nachdenken

Warum der eine Schüler ein gutes, der andere ein schlechtes Zeugnis mit nach Hause bringt, lässt sich nicht ohne weiteres sagen. Eltern fragen sich im Falle eines Leistungsversagens: Kann er nicht, oder will er nicht? Sie versuchen eine gegenseitige Schuldzuschreibung oder machen die Lehrerin dafür verantwortlich. Die Lehrerinnen beginnen eine ausufernde Anlage-Umwelt-Diskussion, die auch zu keinem Ergebnis führt. In diesem Abschnitt wird deshalb versucht, die Frage aus der Sicht der Schulpädagogik zu beantworten.

Sinnvoll erscheint ein Nachdenken über das Zustandekommen schulischer Leistungen alle Mal, um zu erkennen, welche Variablen durch die Lehrerin beeinflussbar sind und welche nicht mehr veränderbar erscheinen. Wenn z.B. bei einem 15-jährigen Schüler ein Leistungsversagen im Fach Mathematik zu verzeichnen ist, kann eine Lehrerin das genetische Potential und die pränatalen Einwirkungen keinesfalls korrigieren, auch nicht die frühkindlichen Sozialisationsbedingungen sowie die in den zurückliegenden Jahren erfolgte familiäre Sozialisation, die Sozialisation im Freundeskreis, in der so genannten Peergroup. Und auch an der bisherigen schulischen Sozialisation lässt sich nichts mehr verändern. Doch gibt es Möglichkeiten, auf die Variablen Rahmenbedingungen, Lehrerin, Lerngruppe und Schüler Einfluss zu nehmen, um die derzeitigen und künftigen Lernprozesse wirksamer zu gestalten.

Mitverantwortlich für das Zustandekommen von Lernleistungen sind die Eltern mit ihrem genetischen Potential und den daraus resultierenden *Dispositionen*. Dabei handelt es sich um angeborene Bereitschaften, bestimmte Erlebnis-, Handlungs- und Verhaltensweisen, aber auch Fähigkeiten und Fertigkeiten zu entwickeln. So gibt z.B. die Musikerfamilie Bach mit ihren zahlreichen Kindern ein Beispiel für die Vererbung einer musikalischen Begabung. Auch heute gibt es musikbegabte Schüler, die auf Zuruf ein ihnen bekanntes Musikstück auf dem Klavier auswendig spielen und fast beliebig variieren können. Andere psychomotorisch begabte Schüler durchqueren im Handstand die Sporthalle, das kann nicht jeder, hierzu bedarf es schon einer gewissen Begabung.

Der Begabungsfaktor wurde in den zurückliegenden Jahrzehnten in den westlichen Demokratien häufig etwas überschätzt, im ehemals real existierenden Sozialismus mit seiner Erziehungsgläubigkeit eher unterschätzt, wenngleich es auch Wissenschaftler gab, die im anderen ideologischen Lager zu finden waren. Eine Lehrerin, die bei einigen Schülern besondere Begabungen beobachtet, kann sich über diese freuen und wird versuchen, sie zu fördern, doch ansonsten hat sie mit jedem Schüler – sei er nun begabt oder unbegabt – die Arbeit aufzunehmen.

Als zweite nicht mehr zu beeinflussende Größe sind die *pränatalen Einflüsse* während der Schwangerschaft zu nennen. Der modernen Medizin gelingt es heute mühelos, den Herzrhythmus der Schwangeren und den des ungeborenen Kindes parallel auf dem Bildschirm sichtbar zu machen. Wenn eine werdende Mutter Raucherin ist und einen tiefen Lungenzug nimmt, verändert sich im selben Augenblick der Herzrhythmus des Fötus dramatisch, d.h. das Kind im Mutterleib wird durch das Nikotin stark gestresst. Vielleicht sollte man jede nikotinabhängige Schwangere vor den Bildschirm setzen und sie eine Zigarette rauchen lassen, damit sie selbst feststellen kann, wie sehr sie den Fötus belastet.

In den ersten Monaten nach der Geburt ist die Phase der *frühkindlichen Sozialisation* für die Entwicklung der Lernbereitschaft und -fähigkeit von großer Bedeutung. Nur wenn sich ein Säugling angenommen fühlt, kann er jenes Urvertrauen gewinnen, welches die Voraussetzung für eine gesunde Entwicklung bietet. Nur wenn der Säugling eine Beziehung zu einer Bezugsperson aufbauen kann, bei der er das Gefühl der Geborgenheit erlebt, kann er sich der Umwelt aktiv zuwenden und seinen Explorationstrieb entfalten. Für diese Annahme liefert die Hospitalismusforschung eindeutige Beweise. Defizite aus dem Bereich der frühkindlichen Sozialisation lassen sich zu einem späteren Zeitpunkt nur mit großer Mühe oder gar nicht mehr ausgleichen. Deshalb ist jede Gesellschaft gut beraten, wenn sie die Fragen des Mutterschutzes und die des Erziehungsurlaubs eindeutig positiv beantwortet. – Wenn eine Lehrerin davon Kenntnis hat, dass ein Schüler im Säuglingsalter ohne Mutter groß werden musste, kann sie ihm nur verständnisvoll begegnen (vgl. Eckensberger 1971).

Im weiteren Verlauf sind die Bedingungen der *familialen Sozialisation* für die Entwicklung der Leistungsbereitschaft und der Leistungsfähigkeit bedeutsam. Zu erwähnen sind hier insbesondere die Ausbildung des Leistungsmotivs, die Sprachentwicklung und -förderung, das familiäre Anregungspotenzial in Form von Spielsachen und Büchern, das Freizeitverhalten, die Kontakte zu anderen Kindern und Erwachsenen sowie die Einstellung der Familie zum schulischen Lernen schlechthin.

Unter dem *Leistungsmotiv* wird die generelle Bereitschaft verstanden, eine Leistung vollbringen zu wollen. Zu seiner Ausbildung benötigt ein Kind Modelle, an denen es sich orientieren kann. Wenn ein Kind von klein auf erlebt, wie zumindest ein Elternteil jeden Morgen die Wohnung verlässt, um einer Arbeit nachzugehen, die der familialen Existenzerhaltung dient, dann wirken die Eltern als Vorbild. Ein solches Kind hat später zumeist kaum Schwierigkeiten, regelmäßig die Schule zu besuchen und dort Lernleistungen zu erbringen. Die Ausbildung des Leistungsmotivs soll – folgt man den Motivationstheoretikern – beim Schuleintritt weitgehend abgeschlossen sein (vgl. Heckhausen 1969). Also wird der pädagogische Optimismus einer engagierten Lehrerin erheblich gedämpft, kann sie doch allenfalls durch Maßnahmen der Lernmotivierung die Leistungsmotivation in bestimmten Bereichen fördern, nicht aber eine in der Vorschulzeit versäumte Entwicklung nachholen.

Einige Kinderdörfer haben aus dieser Einsicht die Konsequenzen gezogen. Wenn ein Ehepaar mit acht bis zwölf Kindern in einem Haus zusammenlebt, dann wird

### Modell über das Zustandekommen schulischer Leistungen

Von der Lehrerin *nicht mehr* zu beeinflussen

- genetisches Potenzial – Dispositionen
- pränatale Einflüsse
- die zurückliegende Sozialisation
- frühkindliche Sozialisation
- familiäre Sozialisation  
Leistungsmotiv, Anregungspotenzial, Sprachförderung
- Sozialisation durch Freunde – Peergroup
- zurückliegende schulische Sozialisation

Von der Lehrerin nur *indirekt* zu beeinflussen

- Schüler  
Motivation, Volition, Attribuierung, Lernstrategien
- Lerngruppe  
Lernklima, Gruppenklima
- außerschulische Sozialisation

Von der Lehrerin *direkt* zu beeinflussen – die eigene

- Fachkompetenz
- Methodenkompetenz
- Sozialkompetenz

darauf geachtet, dass entweder die Ersatzmutter oder der Ersatzvater ein Arbeitsverhältnis außerhalb des Hauses eingeht, damit die Kinder mit diesem Vorbild groß werden können.

Der Autor hatte das Vergnügen, vor Jahren eine befreundete Familie zu besuchen. Der vierjährige Sohn spielte mit einem etwa gleichaltrigen Jungen im Sandkasten. Auf die Frage: »Was spielt ihr denn da?«, wurde spontan und sehr ernsthaft geantwortet: »Wir arbeiten! Wir sind Arbeiter!« Und beide schaufelten weiter, ohne sich ablenken zu lassen. Es ist zu vermuten, dass diese Jungen eines Tages kaum große Schwierigkeiten haben werden, an sie gerichtete Anforderungen zu erfüllen und Lernleistungen zu erbringen.

Neben der Ausbildung des Leistungsmotivs spielen die *Sprachentwicklung* und die *Sprachförderung* eine bedeutsame Rolle. Kinder, in deren Familien ein restringierter Code vorherrscht, kommen in diesem Lernbereich nur mühsam voran. Sprechen hingegen die Eltern, die älteren Geschwister, die Freunde und Bekannten der Familie überwiegend einen elaborierten Code, können Kinder an den Sprachvorbildern der Erwachsenen lernen. Übrigens korreliert das Sprachvermögen hoch mit der messbaren Intelligenz, da jeder Test – von den sprachfreien einmal abgesehen – in einem bestimmten Sprachraum entwickelt wird und Komponenten wie der Wortschatz oder Sprachverständnis häufig Gegenstand eines Testverfahrens sind.

Eng verknüpft mit den kommunikativen Gepflogenheiten innerhalb der Familie ist die Art und Weise, wie eine Familie *Außenkontakte* herstellt. Öffnet sie sich gegenüber anderen Familien, Freunden, Vereinen etc. und erhält die Familie häufig Besuch, ergeben sich für ein Kind zahlreiche Sprechsituationen, in denen es sich erproben und Sprachmuster aneignen kann.

Bedeutsam erscheint weiterhin das *Anregungspotenzial* in Form kindgemäßer Bücher und Spiele, wobei letztere, wenn sie das spielerische Lösen von Problemen erfordern, auch leistungsfördernd wirken können.

Und schließlich scheint es nicht unerheblich zu sein, wie innerhalb einer Familie über die Schule und über Lernleistungen gedacht und geredet wird. Ist einem Kind einsichtig, dass gute Zeugnisse erwünscht und für ein späteres Fortkommen unentbehrlich sind, wird neben dem Leistungsmotiv auch die Volition gestärkt, der Wille, ansprechende schulische Leistungen auch wirklich zu erbringen.

Bedeutsam erscheint auch die Einstellung der Eltern zu den Hausaufgaben. Wird ihrer Erledigung Priorität eingeräumt, wirkt sich diese Einstellung zumeist auch leistungsfördernd aus. Dass ein von den Eltern erzeugter übermäßiger Leistungsdruck abträglich sein kann, soll an dieser Stelle nur erwähnt werden.

Eine Lehrerin hat nun in Kenntnis der vorerwähnten Einflussgrößen die Möglichkeit, auf *Elternabend* die Themen Vorbildfunktion der Eltern, Sprachförderung, Bücher, Spiele, Freizeit, Hausaufgaben und Einstellung der Familie zur Schule anzusprechen und zu diskutieren, um so den Eltern Leitlinien für ihr erzieherisches Handeln zu bieten. Eine direkte Möglichkeit der Einflussnahme hat sie jedoch nicht.

Leistungsfördernd oder -mindernd wirken sich auch jene Einstellungen und Haltungen aus, die zwischen den Kindern oder Jugendlichen der Schule gegenüber vorherrschend sind. Gilt im Freundeskreis, in der *Peergroup*, schulisches Lernen für wenig erwünscht, werden Lernleistungen abgewertet oder gering geschätzt, hat es ein einzelnes Gruppenmitglied recht schwer, sich von der vorherrschenden Meinung zu befreien. Beschäftigt sich eine Gruppe mit – aus der Sicht der Erwachsenen – fragwürdigen oder auch unsinnigen Aktivitäten, sind diese zumindest vorübergehend zu tolerieren, weil oft erst später ihr Sinn einsichtig wird. Doch langfristig gesehen müssen solche Aktivitäten leistungsmindernd wirken.

Schließlich ist für das Zustandekommen schulischer Leistungen auch die vorlaufende *schulische Sozialisation* mitverantwortlich, also welche Schulen ein Schüler besucht hat, ob es die für ihn angemessene Schulart war, welche Lehrerinnen sich um ihn bemühten u.a.m. Im Vorteil sind natürlich jene Schüler, die in überschaubaren Lerngruppen von fach-, methoden- und sozialkompetenten Lehrerinnen unterrichtet worden sind, die einen effektiven Unterricht realisierten und den Schülern das Lernen lehrten, wobei die schulischen Rahmenbedingungen zwar eine große – nicht aber die allein entscheidende Rolle spielen.

Das Problem vorzüglicher oder unzureichender Rahmenbedingungen lässt sich besonders gut an den nordamerikanischen *Schulverhältnissen* studieren, wo innerhalb einer Kommune die Eltern und Bürger die Schulen finanzieren, ausstatten und

die Lehrerinnen anstellen. Hat ein Schüler Glück, so besucht er eine Schule in einem Vorort von San Francisco oder Los Angeles, die auf einem Waldgrundstück liegt und zu der mehrere Schwimmbecken, Spiel-, Sport- und Tennisplätze gehören. Die Umweltbelastungen sind gering. Das Raumprogramm der Schule ist großzügig, die angeschlossene Mediothek vorzüglich. Alle Klassenräume sind zweckentsprechend eingerichtet, mit modernen und kostspieligen Medien ausgestattet. Die Lerngruppen sind überschaubar, die Gruppengrößen für verschiedene Lernaktivitäten optimal. Die Schule verfügt über eine ausreichende Anzahl qualifizierter Lehrkräfte, die besonders gut bezahlt werden, von denen der *Schoolboard* aber auch hohe Lehrleistungen erwartet. Das Curriculum erscheint sorgfältig durchdacht und wird auf die individuellen Lernmöglichkeiten der Schüler abgestimmt, sodass jeder Schüler seinen Stundenplan erhält. So gibt es Eltern, die nur deshalb in eine bestimmte Gemeinde ziehen, damit ihre Kinder dort eine gute Schule besuchen können.

Ein anderer Schüler hat Pech, er muss eine *Inner City School* besuchen oder eine Schule in Harlem ... Nun wäre es allerdings verfehlt, wollte man die sich hier abzeichnende Problematik auf die Formel verkürzen: Gebt mir nur genug Geld, dann Sorge ich für eine hervorragende Schule und ebensolche Lernleistungen. Doch bei günstigen Rahmenbedingungen werden die Lehr-Lern-Leistungen zumeist ansteigen, bei ungünstigen abfallen.

An dieser Stelle werden übrigens die Vorzüge eines staatlichen Schulsystems deutlich, innerhalb dessen versucht wird, für eine annähernd gerechte Verteilung der Ressourcen und der Versorgung der Schulen mit staatlich besoldeten Lehrerinnen zu sorgen und einen relativ hohen Standard zu wahren. Jene Fälle, in denen Eltern ihren Kindern zuliebe den Wohnort wechseln, sind in der Bundesrepublik noch selten.

Mitentscheidend für schulische Leistungen ist schließlich auch das *Schulklima*, das durch die Rektorin/Schulleiterin, aber auch durch alle Lehrerinnen und Schüler beeinflusst wird. Wenn sich eine Rektorin um ihre Lehrerinnen kümmert, deren Lehrleistungen anerkennt, wenn sich die Lehrerinnen auch wie Kolleginnen behandeln, Absprachen treffen und kooperieren, sie sich um den Lernfortschritt eines jeden Schülers bemühen, dann entsteht ein Zusammengehörigkeitsgefühl oder eine Solidargemeinschaft. Ein Schüler erbringt ansprechendere Leistungen, wenn er sich dieser Gemeinschaft verpflichtet fühlt. Ein ungünstiges Schulklima wirkt sich auf Dauer bei vielen Schülern auch leistungsmindernd aus.

Neben dem Schulklima ist das *Lern- und Gruppenklima* zu erwähnen, das stark von den jeweiligen gruppendynamischen Prozessen abhängig ist. Jedes Lernklima unterliegt Schwankungen, doch können die Schüler nur dann optimale Lernleistungen erzielen, wenn sie sich gruppendynamisch in einer Phase konstruktiver Kooperation befinden, wenn die Lerngruppe in der Lage ist, sich Ziele zu setzen und wenn sich die Schüler untereinander stützen.

Die Lehrerin kann durch einen entsprechenden *Lehr- und Erziehungsstil* sozial steuernd wirken und das Lern- und Gruppenklima positiv beeinflussen, indem sie die Beteiligungsspielräume der Schüler ausschöpft, sie so in die Verantwortung zieht, den Unterricht zu einem gemeinsamen Anliegen der Lehrerin und der Schüler