

Fernstudium  
Ausbildung zum Beratungslehrer

Studienblock II: Pädagogisch-psychologische Diagnostik in der Schulberatung  
(Studententext)

Studienbrief 4:

## **Dimensionen und Bedingungsfaktoren der Schulleistung**

Autoren:

NORBERT GAST, KURT HELLER, ADAM KORMANN,  
HELMUT PEEZ, DIETRICH RÜDIGER

Zusammenstellung und Bearbeitung:

KURT HELLER und HELMUT HEYSE

Fernstudiendidaktische Bearbeitung:

Projektgruppe des DIFF

416 079 319 700 16



Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen

## Fernstudienlehrgang »Ausbildung zum Beratungslehrer«

### Wissenschaftlicher Beirat:

Vorsitzender des Beirats	Professor Dr. Kurt Aurin
Experten aus Wissenschaft und Praxis	Regierungsdirektor Wolfgang Antoni (bis 28. 3. 1979) Oberregierungsrat Wolfgang Arnhold Professor Dr. Walter Bärsch Professor Dr. Kurt Heller Professor G. F. Hertel Dipl.Psych. Helmut Heyse (seit 1. 4. 1979) Professor Dr. Elfriede Höhn Studiendirektor Dr. Emil Höring Studienprofessor Dr. Lothar R. Martin Professor Dr. Hans-Jürgen Pfistner Professor Dr. Wolfgang Roysl Professor Dr. Dietrich Rüdiger Professor Dr. Franz Emanuel Weinert
Vertreter der Bundesländer	Ministerialrat Werner Grandjean Ministerialrätin Annegret Stolz-Wiegand
Vertreter des Bundes	Regierungsdirektor Dr. Gerhard Eisfeld (bis 22. 2. 1979) Regierungsdirektor Günther Marwitz (seit 22. 2. 1979)
Vertreter des DIFF	Professor Dr. Karlheinz Rebel

FAKULTÄTSBIBLIOTHEK  
PSYCHOLOGIE UND PÄDAGOGIK  
UNIVERSITÄT MÜNCHEN

### Projektgruppe des DIFF:

Leiter der Projektgruppe	Dipl.-Psych. Reinhard Frick
Wissenschaftliche Mitarbeiter	Dipl.-Psych. Ute Bandlow Dipl.-Psych. Sigrid Roterling-Steinberg (bis 1. 11. 1978) Gabriele Steffen (vom 1. 5. 1978 bis 1. 6. 1979)

---

© Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen, Tübingen 1985  
(revidierte Fassung).

Alle Rechte vorbehalten.

Nachdruck, Vervielfältigung und Übersetzung, auch auszugsweise, nur mit ausdrücklicher Genehmigung des Instituts gestattet.

Printed in Germany.

Satz: pagina GmbH, Tübingen

## Inhaltsverzeichnis

<b>0.</b>	<b>Einführung in den Studientext II</b> .....	1
<b>Teil A:</b>	<b>Dimensionen und Bedingungsfaktoren der Schulleistung</b> .....	5
<b>1.</b>	<b>Was ist Schulleistung?</b> .....	7
1.1.	Zum Begriff der Schulleistung .....	7
1.2.	Schulleistung pädagogisch-psychologisch betrachtet .....	8
1.2.1.	Pädagogisch-psychologische Aspekte der Leistung .....	8
1.2.2.	Klassifikation und nähere Bestimmung der Schulleistung .....	12
1.2.3.	Faktorenanalytische Befunde zum Konstrukt »Schulleistung« .....	15
1.2.3.1.	Schulnoten als Indikatoren des Konstruktes »Schulleistung« .....	17
1.2.3.2.	Der erweiterte Ansatz .....	18
1.2.4.	Leistungsdimensionen und Lehrzieltaxonomien .....	20
1.2.5.	Schulleistung und Lehrstoffhierarchie .....	23
1.3.	Schulleistung als pädagogisches Problem .....	25
1.3.1.	Das Leistungsprinzip in der Gesellschaft .....	25
1.3.1.1.	Definitionsversuche .....	25
1.3.1.2.	Funktionen des Leistungsprinzips .....	26
1.3.1.3.	Das Leistungsprinzip als Chance und Problem .....	26
1.3.2.	Die Schulleistung und das Problem ihrer pädagogischen Legitimation .....	27
1.3.2.1.	Was ist Schulleistung, pädagogisch betrachtet? .....	27
1.3.2.2.	Das Problem pädagogisch legitimer Leistungsforderungen .....	30
<b>2.</b>	<b>Bedingungen der Schulleistung</b> .....	33
2.1.	Ein Rahmenmodell der Einflußgrößen auf die Schulleistung .....	33
2.2.	Die Anlagen .....	37
2.2.1.	Die verfehltete Frage nach der Anlage-Umwelt-Relation .....	38
2.2.2.	Die Lernabhängigkeit menschlicher Entwicklung – Anlagen setzen Beeinflußbarkeitsgrenzen .....	39
2.2.3.	Ist der relative Anteil der Anlagen an der Schulleistung schätzbar? .....	42
2.3.	Die außerschulische Umwelt als Bedingung schulischer Leistungsvoraussetzungen .....	43
2.3.1.	Einflußmöglichkeiten der Familie auf die Schulleistung .....	43
2.3.2.	Sozialschichtzugehörigkeit der Familie und Schulleistung .....	44
2.3.2.1.	Begriffsklärungen .....	44
2.3.2.2.	Einzelne Statusvariablen .....	44
2.3.2.3.	Der Gesamteinfluß des Sozialstatus auf die Schulleistung .....	47
2.3.3.	Sozio-kulturelle Milieuunterschiede und Schulleistung .....	48
2.3.3.1.	Wertorientierungen und Bildungsaspiration .....	48
2.3.3.2.	Leistungsmotivation .....	49
2.3.3.3.	Milieuunterschiede der Sprache .....	49
2.3.3.4.	Erziehungspraktiken .....	50
2.3.3.5.	Das familiäre Anregungsmilieu und Lebensgewohnheiten .....	51
2.3.4.	Familienstrukturen und Schulleistung .....	52

2.3.4.1.	Zum Problem der Trennung schichtenabhängiger von schichtenunabhängigen Einflüssen .....	52
2.3.4.2.	Die sozialen Beziehungen zwischen den Familienmitgliedern (»Familienklima«) .....	52
2.3.4.3.	Vollständigkeit und Unvollständigkeit der Familie .....	53
2.3.4.4.	Familiengröße und Geschwisterkonstellation .....	54
2.3.4.5.	Die Berufstätigkeit der Mutter .....	56
2.3.5.	Zusammenfassung: Einflüsse der Familie .....	57
2.3.6.	Peer-Einflüsse und Schulleistung .....	59
2.3.7.	Institutionalisierte Anregungen .....	64
2.3.7.1.	Die traditionelle Kindergartenförderung .....	64
2.3.7.2.	Vorschulförderung mit gezielten Trainingsprogrammen .....	65
2.3.7.3.	Der Schulkindergarten .....	67
2.3.7.4.	Der Schülerhort .....	69
2.4.	Der Einfluß der Schule auf die individuelle Schulleistung ...	70
2.4.1.	Der allgemeine Einfluß der Schule .....	71
2.4.1.1.	Absinken oder Verbesserung der schulischen Kenntnisse ...	72
2.4.1.2.	Der gestiegene Anteil von Schülern mit Abschlüssen weiterführender Schulen .....	73
2.4.1.3.	Der Einfluß der Schule auf die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft der Schüler ..	74
2.4.1.4.	Das relative Einflußgewicht der Schule auf die individuelle Schulleistung - methodologische Probleme .....	76
2.4.2.	Das Regelsystem Schule .....	79
2.4.2.1.	Richtlinien, Lehrpläne, Unterrichtsempfehlungen .....	79
2.4.2.2.	Die besondere Art der Lernorganisation .....	82
2.4.2.3.	Einschulungs-, Versetzungs- und Übertrittsregelungen .....	84
2.4.2.4.	Die besondere Art der Professionalisierung der Lehrer .....	87
2.4.3.	Lokale und situationsspezifische schulische Bedingungen ...	90
2.4.3.1.	Die Klassenfrequenz .....	90
2.4.3.2.	Situative Gesichtspunkte bei der Bildung neuer Klassen .....	91
2.4.4.	Lehrerspezifische Einflüsse auf die Schulleistung .....	92
2.4.4.1.	Das Sozialverhalten des Lehrers .....	92
2.4.4.2.	Das Unterrichtsverhalten des Lehrers .....	93
2.4.4.3.	Leistungserwartungen des Lehrers .....	95
2.4.5.	Zusammenfassung .....	99
2.5.	Persönlichkeitsmerkmale als Bedingungen der Schulleistung ..	100
2.5.1.	Die körperlichen Voraussetzungen der Schulleistung .....	101
2.5.1.1.	Befunde zum Zusammenhang zwischen körperlichen Merkmalen und Schulerfolg .....	101
2.5.1.2.	Das Zusammenwirken physiologischer Teilsysteme bei Schulleistungen .....	102
2.5.1.3.	Psychosomatische Einflüsse auf die Schulleistung (Exkurs) ...	104
2.5.2.	Die kognitiven Voraussetzungen der Schulleistung .....	106
2.5.2.1.	Der Einfluß der Intelligenz auf die Schulleistung .....	106
2.5.2.2.	Vom IQ zur kognitiven Fähigkeits-»Struktur« .....	109
2.5.2.3.	Vorkenntnisse und Fertigkeiten als weitere kognitive Bedingungen der Schulleistung .....	112
2.5.3.	Die motivationalen Voraussetzungen der Schulleistung .....	115
2.5.3.1.	Zum Begriff der Motivation .....	115
2.5.3.2.	Das Bedingungsgefüge der Lernmotivation .....	116
2.5.3.3.	Die Rolle der Leistungsmotivation .....	116
2.5.3.4.	Die Kausalattributionstheorie als Erklärungsmodell für individuelle Zusammenhänge von Leistungsmotiv und Schulerfolg .....	119

---

2.5.3.5. Der Zusammenhang von Ängstlichkeit, Leistungsmotiv und Schulerfolg .....	120
2.5.4. Zur Frage der sozialen Schulleistungsvoraussetzungen (Exkurs) .....	123
2.6. Auswirkungen verschiedener Variablen des Unterrichtsverhaltens von Lehrern .....	124
2.6.1. Unterrichtsführung und Erziehungsstile .....	124
2.6.1.1. Unterrichtstechniken und Unterrichtsorganisation .....	124
2.6.1.2. Erziehungsstile .....	127
2.6.1.3. Probleme der Anwendung von Methoden zur Erfassung des Lehrer- und Schülerverhaltens .....	133
2.6.2. Auswirkungen unterschiedlicher Erziehungsstile .....	135
2.7. Einflüsse des sozialen Umfeldes auf die Schulklasse .....	139
2.7.1. Auf die Schüler wirkende Umfeldeinflüsse .....	140
2.7.2. Auf den Lehrer wirkende Umfeldeinflüsse .....	140
2.7.3. Analyse der Lehrerrolle .....	141
<b>3. Aufgabenlösungen .....</b>	<b>145</b>



## 0. Einführung in den Studientext II

Studientext II enthält detaillierte Grundlagen- oder Ergänzungsinformationen zu den im Basistext II behandelten Inhalten der pädagogisch-psychologischen Diagnostik. Dargestellt werden

- Dimensionen und Bedingungsfaktoren der *Schulleistung* einschließlich relevanter *Unterrichts- und Lehrervariablen als Gegenstand diagnostischer Analysen* (Teil A);
- verschiedene *Schulleistungsschwierigkeiten* (Teil B);
- Fallbeispiele zur Schullaufbahndiagnostik (Teil C);
- einschlägige *Methoden und Verfahren* zur
  - *Interaktionsanalyse* und
  - *informellen Leistungsmessung* (Teil D).

In *Teil A* werden zunächst die *Dimensionen und Bedingungsfaktoren der Schulleistung* von RÜDIGER/KORMANN/PEEZ unter Berücksichtigung der theoretischen und empirischen Forschungsbefunde ausführlich beschrieben.

Teil A

Nach einer Reihe von Begriffsklärungen und einer kritischen Würdigung des Leistungsprinzips in der Schule folgt die detaillierte Darstellung der einzelnen Inhaltsdimensionen und Determinanten von Schulleistung(en).

Anhand eines Rahmenmodells werden praktisch alle Einflußgrößen der Schulleistung systematisch erfaßt und im Hinblick auf ihre pädagogische bzw. diagnostische Relevanz gewichtet. Demnach kommen neben kognitiven (intellektuellen) und nichtkognitiven (z. B. motivationalen) Faktoren einschließlich somatogener Voraussetzungen der Schülerpersönlichkeit sowohl schulische als auch außerschulische bzw. familiäre Determinanten der sozialen Lernumwelt als Einflußgrößen der Schulleistung in Betracht. Ihre genaue Kenntnis ist diagnostisch umso bedeutsamer, als diese prinzipiell auch als Ursachenmomente für Lern- und Leistungsschwierigkeiten in der Schule in Frage kommen. Darüber hinaus finden die aufgeführten Schulleistungsdeterminanten als Vorhersagevariablen (Prädiktoren) des Schulerfolgs in der Schülerbeurteilung und Schullaufbahnberatung Verwendung, wobei den Persönlichkeitsmerkmalen i. e. S. häufig eine moderierende Funktion zukommt (vgl. Basistext II., Abschn. 3.6 und 3.7).

Während auf seiten des sozialen Lernumfeldes in den letzten Jahren häufig die familiären Sozialisationsbedingungen schulischer Bildungserfolge (über) betont wurden, zeichnet sich neuerdings eine gewisse Akzentverschiebung dahingehend ab, daß man nunmehr (wieder) schulischen Bedingungsvariablen (Qualität des Unterrichts, Lehrerverhalten usw.) eine relativ größere Bedeutung zumißt.

Schulleistungsbeurteilungen und Schulerfolgsprognosen erfordern deshalb stets auch sorgfältige Analysen des Unterrichtsverhaltens von Lehrern, verschiedener Erziehungsstile und Unterrichtsmethoden oder – allgemeiner – der sozialen Interaktionen im Unterricht bzw. schulischen Kontext. Entsprechende Einflußvariablen werden von GAST/NEUBAUER in Abschnitt 2.6 und 2.7 aufgezeigt.

In *Teil B* erörtern SCHWARZER/SCHWARZER die verschiedenen Erscheinungsformen und Bedingungsfaktoren von Lernstörungen bzw. Schulleistungsschwierigkeiten.

Teil B

Die *Bedingungsanalyse von Schulleistungsschwierigkeiten* ist ein wichtiges Aufgabenfeld der pädagogisch-psychologischen Diagnostik. Nicht selten ist der Lehrer hier überfordert und benötigt die sachkundige Hilfe des Beratungslehrers, gegebenenfalls auch die Beteiligung des Schulpsychologen oder (psychologisch kompetenten) Bildungsberaters.

Die Autoren unterscheiden

- individuelle,
- familiäre und
- schulische

Bedingungen, wobei interdependente Beziehungen der verschiedenen Ursachenkomplexe im Sinne des Interaktionsmodells anzunehmen sind.

Nach einer knappen Darstellung einschlägiger theoretischer und diagnostischer Probleme von Schulleistungsschwierigkeiten werden *Ursachenvariablen auf seiten der Schülerpersönlichkeit* behandelt: Von intellektuellen Fähigkeitsdefiziten bis hin zu spezifischen Beeinträchtigungen (z. B. Sprachstörungen, minimale zerebrale Dysfunktionen, Linkshändigkeit usw.).

Neben *schichtspezifischen Sozialisationsbedingungen, elterlichem Erziehungsstil* u. ä. verdienen *schulische Bedingungen* als mögliche Quellen von Lern- und Leistungsschwierigkeiten die besondere Aufmerksamkeit des Diagnostikers. Hier werden die Gestaltung der Lernumwelt »Schule« sowie Unterrichtsprozesse mit ihren wichtigsten Faktoren im Hinblick auf die Verursachung von Lern- und Leistungsschwierigkeiten untersucht. Ihre genaue Kenntnis ist nicht nur für die Diagnose von Schulleistungsschwierigkeiten wichtig, sondern auch für gezielte Förderungsmaßnahmen und deren Planung unerlässlich.

- Teil C Teil C enthält eine Auswahl von *Fallbeispielen* aus der Beratungspraxis, um den Studierenden in eine wissenschaftlich fundierte Schülerbeurteilung und Schul(laufbahn)beratung einzuführen.
- Teil D In Kapitel 1 stellen LANGFELDT/LENKE zwei Verfahren zur *Analyse von Interaktionen im Unterricht* vor, die sich in der Sozialpsychologie schon seit längerem bewährt haben.
- Verfahren 1 Nach Meinung der Autoren eignet sich das *Interaktions-Analyse-System* von FLANDERS besonders (auch) zur Optimierung des Lehrerverhaltens. Zunächst werden die einzelnen Beobachtungskategorien beschrieben und damit zusammenhängende Methodenprobleme erörtert. Die folgenden Schritte der Protokollierung und der Auswertung werden jeweils anhand eines Demonstrationsbeispiels ausführlich erläutert, so daß der Beratungslehrer mit Hilfe dieser Information und einiger Übung in der Lage sein müßte, das Verfahren in der Praxis einzusetzen.
- Verfahren 2 Das *Interaktions-Analyse-System* von BALES empfiehlt sich vor allem dann, wenn Auskünfte über das Schülerverhalten im Unterricht erwünscht bzw. erforderlich sind. So läßt sich auf diese Weise z. B. die Schülermitarbeit unter den Aspekten
- der Orientierung,
  - der Bewertung,
  - der Kontrolle,
  - der Entscheidung,
  - der Spannungsbewältigung (im sozial-emotionalen Bereich) und
  - der Integration (Zusammenarbeit in der Gruppe)
- einigermaßen objektiv erfassen und auswerten.

Neben Problemen der Verhaltensregistrierung werden verschiedene Auswertungsmöglichkeiten besprochen und beispielhaft erläutert.

Die »Beratung von Schule und Lehrer« setzt entsprechend fundierte Kenntnisse, besonders in bezug auf die Schülerbeurteilung, voraus. Dabei könnten Testhilfen, vorab informelle Schulleistungstests, sehr viel häufiger eingesetzt werden, als dies in der gegenwärtigen Praxis geschieht. Einer der Hauptgründe für den zögernden Gebrauch solcher Beurteilungsverfahren dürfte im unzulänglichen Methodenwissen liegen. Kapitel 2 befaßt sich deshalb mit der *Konstruktion und Auswertung informeller Tests*.

LANGFELDT erörtert zunächst didaktische Probleme in bezug auf die gewählte Unterrichtseinheit. Dann folgt eine ausführliche Darstellung der einzelnen Konstruktions- und Auswertungsschritte, wobei – soweit erforderlich – zwischen normorientierter und kriteriumsorientierter (lehrzielorientierter) Leistungsmessung unterschieden wird. Zur Arbeitserleichterung sind einige Hilfstabellen zur Testkonstruktion und Testanalyse beigelegt. Aufgabenbeispiele erleichtern das Verständnis und dienen zur eigenen Lernkontrolle.

Die Lektüre des Studientextes II sollte im Zusammenhang mit Basistext II erfolgen.

Querverweise zu den Studienblöcken I, III und IV erleichtern die Strukturierung der Studienmaterialien und deren inhaltliche Integration innerhalb des Gesamtlehrgangs.

Einzelne Teile von Studientext II, besonders C und D, sollten in der Direktstudienphase vertieft und die entsprechende Handlungskompetenz durch Tutoren gesichert werden.



Teil A:

Dimensionen und Bedingungsfaktoren  
der Schulleistung



# 1. Was ist Schulleistung?

## 1.1. Zum Begriff der Schulleistung

Geht man vom physikalischen Leistungsbegriff aus, dann wäre *Schulleistung* zu definieren als *schulische Lernarbeit in der Zeiteinheit*, d. h. innerhalb begrenzter, lehrplanmäßig vorgegebener Lernzeiten und -ziele. Diese noch sehr allgemein gehaltene Definition hinterläßt Unbehagen beim Terminus Lern-»Arbeit«. Zu Recht weist bereits GUYER (1952, S. 81) die Kennzeichnung schulischen Lernens als »Arbeit« zurück:

»Lernen ist ein in Schritten sich vollziehendes Sichentwickeln, Arbeit mehr ein Abwickeln aus fertigem Können und Wissen; Lernen besitzt gegenüber der Arbeit vor allem »Versuchs-Charakter.« (GUYER 1952, S. 81)

Zitat

KRAPP (1976, S. 92 ff) unterscheidet zwei *Analyseebenen der Schulleistung*:

Weiterführung

- eine »Ebene der Strukturen oder Dispositionen« (Lernergebnisse) = »Schulleistungsfähigkeit« im Sinne eines Konstruktes und
- eine »Ebene der Prozesse« = »Schulleistungsverhalten«, wobei letzteres allerdings als prozessuale Voraussetzung des Lernproduktes »Schulleistung« betrachtet wird.

Ebene 1

Ebene 2

Schließlich wären noch das »Woher«, »Wodurch« und »Wohin« der Schulleistung auszuführen:

- Die gesellschaftliche Institution »Schule« macht die ihr angetragenen Lernziele zu einzelnen, nach Struktur und Schwierigkeitsgrad definierten Lernaufgaben, die wiederum die Schulleistung initiieren.
- Unterrichtsmaßnahmen, Wechselwirkungs- bzw. Interaktionsprozesse und persönliche Aktivitäten des Schülers machen Schulleistung aus. Dabei fallen Lernergebnisse an:
  - während des Lernprozesses als *Prozeßprodukte* (z. B. als Denkmuster, Einstellungen, Haltungstendenzen),
  - am Ende eines Lernprozesses als *Endprodukte* (z. B. als spezifische Kenntnisse und Fertigkeiten).
- Die Ergebnisse der Schulleistung ermöglichen dem Einzelschüler zunehmend
  - sowohl die *Selbstverwirklichung* als Person
  - als auch - über erworbene Qualifikationen - die *Integration* in Familie, Gruppe, Staat, Glaubensgemeinschaft, Kultur, Beruf, Wirtschaft usw. Letztlich verstehen sich Schulleistungen damit zugleich als Beitrag der Schule für die Gesellschaft (vgl. FURCK 1972).

Wir wollen damit abschließend definieren:

Fazit

Schulleistung wird verstanden als die durch die Institution Schule initiierte, sich in Prozeß- und Produktmerkmale aufgliedernde, von Unterrichtsmaßnahmen (Lehrer), Interaktionen (Lehrer - Schüler; Schüler - Schüler) und persönlichen Aktivitäten (Schüler) getragene Lernleistung eines Einzelschülers.

Definition

Abgrenzung Schulleistungsergebnisse fallen ebenso während des Lernprozesses (Prozeßprodukte) wie an seinem Ende (Endprodukte) an. Schulische Lernleistung ist wegen ihres »Versuchscharakters« und ihrer relativen »Unfertigkeit« von Arbeit abzuheben. Der gesellschaftliche Beitrag und die Selbstverwirklichung der Person sind die Endziele.

## 1.2. Schulleistung pädagogisch-psychologisch betrachtet

### 1.2.1. Pädagogisch-psychologische Aspekte der Leistung

- Einführung Schulleistung ist eine spezifizierte Form von Leistung. Es erscheint deshalb dienlich, zunächst einige pädagogisch-psychologische Aspekte des allgemeinen Verständnisses von Leistung zu skizzieren. Dabei versuchen wir, wesentliche Aspekte, wie sie vor allem von HECKHAUSEN (1974, S. 11–57) beschrieben werden, in einem *Rahmenmodell* (Abb. 1) zusammenzuordnen.
- Erläuterung Im Rahmenmodell werden *vier Aspekte der Leistung* (auch Bestimmungsmerkmale der Leistung) markiert:
- der Aufgabenaspekt,
  - der Persönlichkeitsaspekt,
  - der Zeitaspekt und
  - der Bewertungsaspekt.
- Aufgabenaspekt Leistung besteht in der Bewältigung bestimmter Aufgaben. Jede Aufgabe läßt sich wiederum definieren als Vorgabe, Vollzug und Ergebnis von *zielorientierten Handlungen*. Eine Aufgabe beinhaltet bestimmte *Anforderungen* an den Handelnden: vorgegebene Maßstäbe bezüglich Schwierigkeit und/oder nötigem Kraftaufwand bei der Aufgabenbewältigung. Dabei werden solche Aufgaben zunächst vor allem durch andere Instanzen oder Personen gegeben, d. h. *fremdgestellt*, in zunehmendem Maße dann auch vom Handelnden sich *selbst gestellt*.
- Persönlichkeitsaspekt Zu den *leistungsbestimmenden Persönlichkeitsbereichen* sind in erster Linie die Instanzen »*Fähigkeit*« und »*Anstrengung*« sowie »*Erleben*« und »*Regulierung*« zu rechnen. Diese Instanzen stehen in enger Wechselwirkung: Es geht also darum, wie das Individuum eine gestellte Aufgabe aufnimmt, einschätzt, in eine zielgerechte Handlung umsetzt und bis zum gesteckten Ziel steuert. Zur Leistung gehören zunächst die Erlebnisqualitäten
- des *Risikos der Handlung* (der Möglichkeit des Mißlingens) und
  - der *Verbindlichkeit der Aufgabe* (Anforderungs- oder Soll-Charakter; siehe Aufgabenaspekt).
- Der *Risikocharakter* bestimmt sich vor allem aus der subjektiv eingeschätzten und der objektiven Schwierigkeit der Aufgabe. Je höher der objektive Schwierigkeitsgrad einer Aufgabe liegt, desto höhere *Fähigkeiten* setzt ihre Bewältigung voraus.
- Dagegen wird eine Aufgabe mit besonderen Anforderungen an Handlungstempo und/oder an Handlungsdauer – auch bei herabgesetztem Schwierigkeitsgrad – ein entsprechendes Maß an *Anstrengung* (Kraftaufwand) erfordern. Je nach Überwiegen von Schwierigkeitsgrad oder erforderlichem Kraft-

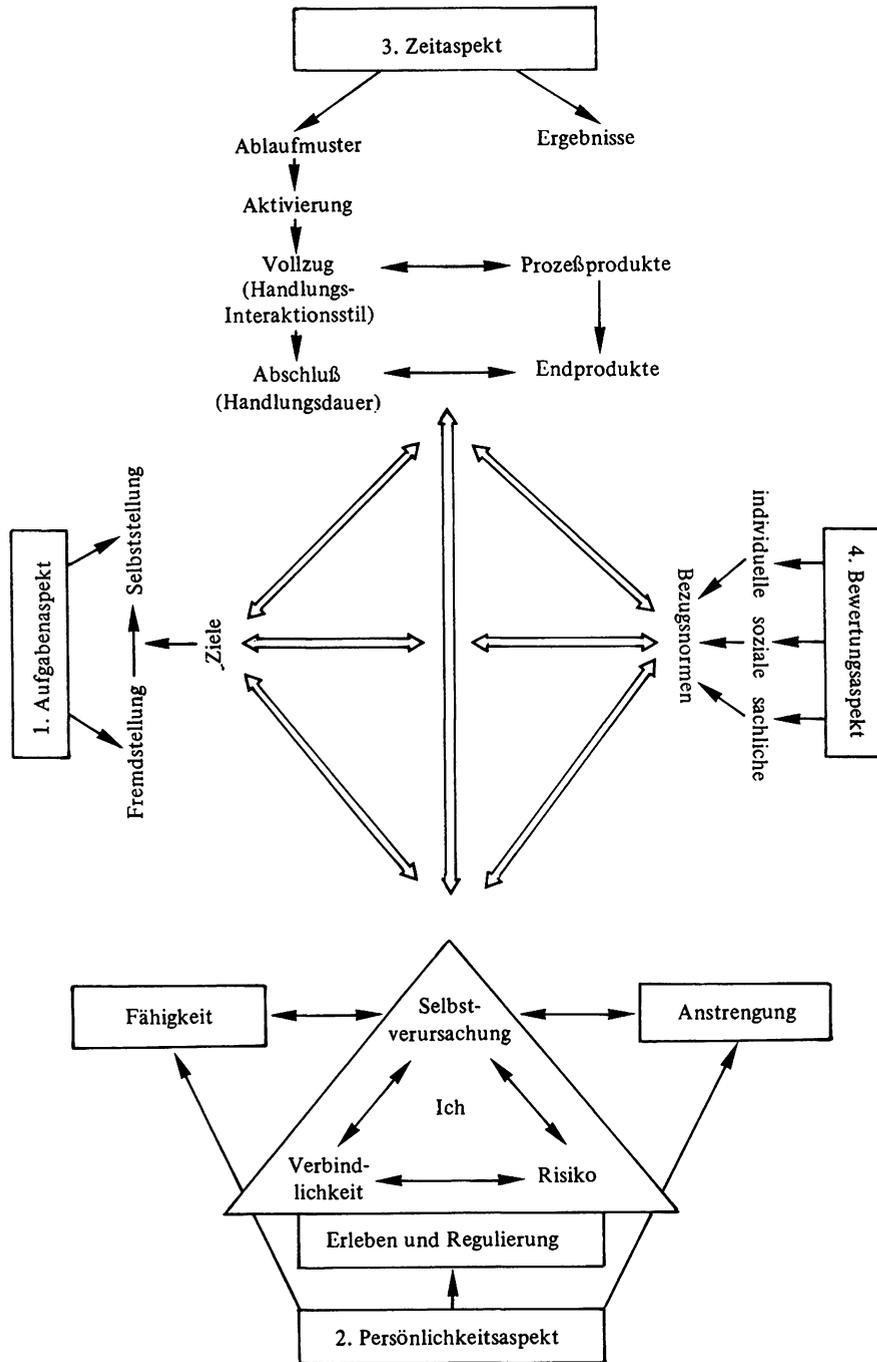


Abbildung 1: Rahmenmodell zu den psychischen Aspekten der Leistung

aufwand der Aufgabe kann man von einem »fähigkeitszentrierten« oder einem »anstrengungszentrierten Leistungsbegriff« sprechen (HECKHAUSEN 1974, S. 15).

»Leistungen, die ausschließlich auf Fähigkeit oder ausschließlich auf Anstrengung zurückgeführt werden, sind Grenzfälle. Fähigkeitszentrierter und anstrengungszentrierter Leistungsbegriff unterscheiden sich – genau genommen – nur danach, welche Ursachen man für das Zustandekommen des Handlungsergebnisses für ausschlaggebend hält, die Fähigkeit des Handelnden oder seine Anstrengung. Gewöhnlich hat man jedoch Grund zu der Annahme, daß beides zugleich eine Rolle als Ursache spielt. Zwei Personenfaktoren wirken zusammen, von denen einer über Zeit stabil (Fähigkeit) und der andere über Zeit variabel ist (Anstrengung).« (HECKHAUSEN 1974, S. 19)

Zitat

Verweis	<p>Auf weitere Zusammenhänge zwischen Anstrengung und Fähigkeit – insbesondere solche der »Kausalattribution« (Ursachenzuschreibung als Selbstbewertung) bei Erfolgswahrscheinlichkeit und Mißerfolgsängstlichkeit – wird im Abschnitt 2.5.2 eingegangen.</p> <p>Der <i>Verbindlichkeitscharakter</i> der Leistung äußert sich darin, daß der Handelnde das als Ziel gesetzte Handlungsergebnis entsprechend einem für ihn verbindlichen »Tüchtigkeitsmaßstab« akzeptiert hat:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- entsprechend einem »Gütemaßstab« hinsichtlich der einzusetzenden Fähigkeit und</li> <li>- entsprechend einem »Anstrengungsmaßstab« hinsichtlich des aufzubringenden Kräfteaufwandes.</li> </ul> <p>Schließlich gehört zur Leistung, daß der Handelnde <i>sich selbst als Verursacher</i> der vollzogenen Handlungen und erreichten Handlungsergebnisse identifiziert und er eventuell auch nachträglich die Verantwortung für seine Handlungsprodukte übernimmt.</p> <p>Das jeweils angemessene Verhältnis zwischen Fähigkeits- und Anstrengungseinsatz wird von der zentralen Instanz des <i>Ich</i> (Erleben und Regulierung) entsprechend dem jeweiligen Aufgabencharakter (einschließlich Verbindlichkeits- und Risikograd) ausgewogen und bestimmt.</p>
Zeitaspekt	Entsprechend ihrem Ablaufmuster kann eine Leistung in <i>drei allgemeine Stadien</i> eingeteilt werden:
Stadium 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <i>Beginn</i>: Abschnitt der <i>vor</i> der eigentlichen Handlung liegenden fremd- und/oder selbstverursachenden Vorgänge bis zum Einstieg in die Handlung: Aktivierung der Leistungsvoraussetzungen im Handelnden.</li> </ul>
Stadium 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <i>Vollzug</i>: Abschnitt zielgerichteten Handelns, der <ul style="list-style-type: none"> <li>- einerseits - in Abhängigkeit von der jeweiligen Leistungsart und vom betreffenden Individuum - in <i>spezifischen Verhaltens- und Interaktionsformen</i> (Strategien) abläuft und</li> <li>- andererseits hinsichtlich Dauer und Untergliederung in erster Linie vom Komplexitätsgrad der Aufgabe, in zweiter Linie von einer von außen gesetzten zeitlichen Begrenzung der Handlung abhängig ist.</li> </ul> </li> </ul>
Stadium 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Der <i>Abschluß</i> ist durch das <i>Handlungsergebnis</i> gekennzeichnet.</li> </ul> <p>Durch die Gliederung der Leistung in Abschnitte ergibt sich zugleich eine Zweiteilung der Leistungsergebnisse in <i>Prozeß-</i> und <i>Endprodukte</i> (vgl. Abschn.1.1.1).</p> <p>Ein weiteres übliches, wenngleich nicht unerläßliches zeitliches Merkmal der Leistung ist ihre zeitliche Begrenzung; dabei gilt die Regel, daß eine Leistung desto höher eingeschätzt wird, je kürzer die Zeit ihres Handlungsvollzugs ist.</p>
Bewertungsaspekt	<p>Zur Erfassung und Fixierung des jeweiligen Handlungsergebnisses gehört nicht nur die Feststellung, ob der Handelnde das Aufgabenziel erreicht hat: Leistungsergebnisse sollten</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- einerseits nach bestimmten <i>Tüchtigkeitsmaßstäben</i> charakterisiert,</li> <li>- andererseits durch Anlegen von <i>Bezugsnormen</i> vergleichbar gemacht werden.</li> </ul>
Ausführung	<p><i>Tüchtigkeitsmaßstäbe</i> können quantitativ und qualitativ sein:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Eine <i>quantitative</i> Leistungs- (Tüchtigkeits-)Bewertung liegt dann vor, wenn der Ausprägungsgrad einer Fähigkeit (Leistungsfähigkeit) oder Anstrengung (Anstrengungsleistung) einer Meßzahl zugeordnet wird (Höhe der Ausprägung eines Leistungsmerkmals je nach Schulnote, Intelligenzquotient, Konzentrationskoeffizient).</li> </ul>

- Eine *qualitative* Bewertung der Leistung liegt vor, wenn sie entsprechend der Anteile der verschiedenen Leistungskomponenten (z. B. Relation von Fähigkeit und Anstrengung, Anteilverhältnis verschiedener Teilfähigkeiten) beurteilt wird oder aber nach ihrem »Prozeßergebnis« (in Gegenüberstellung oder Relation zum Endergebnis).

Bei der Leistungsbewertung werden die Leistungsergebnisse zu einem oder mehreren *Vergleichsmaßstäben* oder Standards in Beziehung gesetzt (Bezugsnormen).

Dabei können *mindestens drei Bezugsnormen* unterschieden werden (vgl. HECKHAUSEN 1974, S. 48 f):

- die *individuelle* (auch intraindividuelle) *Bezugsnorm*: Vergleich der Leistung mit früheren Leistungen des gleichen Individuums;
- die *soziale* (auch interindividuelle) *Bezugsnorm*: Vergleich der Leistung des Individuums mit der Leistungsverteilung einer Bezugsgruppe; z. B. normorientierte Intelligenz-, Entwicklungs- oder Schulleistungstests;
- die *sachliche* (auch objektive) *Bezugsnorm*: Vergleich der Leistung des Individuums mit zuvor definierten Leistungskriterien, z. B. bestimmten in der Sache liegenden Leistungszielen oder von anderen Personen definierten Lernzielen (als kriteriumsorientierte oder lehrzielorientierte Leistungsmessung bekannt).

---

Was verstehen Sie unter:

(a) fähigkeits- und anstrengungszentriertem Leistungsbegriff?

.....

.....

.....

.....

(b) Verbindlichkeitscharakter der Leistung?

.....

.....

.....

.....

(c) Vollzugsphase und Prozeßprodukten der Leistung?

.....

.....

.....

.....

Aufgabe 1

(d) quantitativer Leistungsbeurteilung?

.....

.....

.....

.....

(e) objektiven Bezugsnormen (im Vergleich zu sozialen Bezugsnormen)?

.....

.....

.....

.....

### 1.2.2. Klassifikation und nähere Bestimmung der Schulleistung

Aufgabenaspekt	»Schulleistung« besteht in der Bewältigung schulischer Lernaufgaben. Über Lernaufgaben versucht die Schule – bzw. der sie vertretende Lehrer – die schulischen Bildungsziele bei den Schülern zu verwirklichen; dazu sind folgende Voraussetzungen nötig:
Voraussetzung 1 Bereich 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>● eine <i>Klassifikation</i> schulischer Lernziele nach             <ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Gegenstandsbereichen</i>: z. B. Kenntnisse und Grundeinsichten aus den verschiedenen Fächern (Unterrichtsdisciplinen) und</li> <li>– <i>Funktionsbereichen</i>: gegenstandsübergreifende Fähigkeiten (formale Tüchtigkeiten), wie z. B. Wahrnehmungsdifferenzierung, Begriffs- und Regelerfassung, Problemlösungsstrategien, Eigenschaften des Arbeits- (besser: Lern-)Verhaltens.</li> </ul> </li> </ul>
Bereich 2	
Voraussetzung 2 Ebene 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>● eine <i>Konkretisierung</i> der Lernziele             <ul style="list-style-type: none"> <li>– von der Ebene der <i>Richtziele</i> (grundlegende Erziehungs- und Bildungsziele; Beispiel: Erwerb von Sprachkompetenz)</li> <li>– zur Ebene der <i>Grobziele</i> (lernalters- und lernstufenangemessene Unterrichtsziele; Beispiel: Die Sprache als Mittel des Fragens anwenden können) und</li> <li>– zur Ebene der »operationalisierten« <i>Feinziele</i> (d. h. Kennzeichnung all derjenigen beobachtbaren Verhaltensweisen, die ein Schüler zum Erreichen eines Grobzieles gelernt haben muß; Beispiel für eines von sechs Feinzielen zum genannten Grobziel: Die »Frage« einsetzen können, um das eigene Wissen zu erweitern).</li> </ul> </li> </ul>
Ebene 2	
Ausführung	

An die moderne curriculare Lernplanung werden dagegen die Forderungen der *Begründung* (Legitimation) und der *Operationalisierung* der Lernziele gestellt; erst durch die Lernzieloperationalisierung kann exakt nachgeprüft werden, in welchem Maße ein Lernziel erreicht ist; damit ist es möglich, dem Lehrer ständige Hinweise zur konsequenten Weiterförderung der Schüler zu geben (vgl. RÜDIGER 1973).

Erst nachdem diese Voraussetzungen – die Klassifikation und Operationalisierung der Lernziele – geschaffen sind, könnte korrekterweise die Auswahl einzelner *Lerninhalte* erfolgen, und zwar nach der Frage: »Wodurch« oder »Woran«, d. h. an welchen Lerninhalten, sind fachliche Grundeinsichten zu vermitteln bzw. gewünschte Funktionen zu üben?

Aus der unüberschaubar großen Zahl möglicher Lerninhalte können der Lehrer oder das Lernsystem stets nur wenige auswählen, und zwar solche, die für das Lernziel möglichst repräsentativ (d. h. umfassend gültig) sind und die eine Übertragung der erworbenen Fähigkeit auf die Lösung ähnlicher Aufgaben mit anderen Inhalten gewährleisten. Moderne Lernsysteme (oder Curricula) versuchen, dem Lehrer diese Auswahlarbeit bereits abzunehmen.

Schulische Lernaufgaben stellen spezielle Lernansprüche aus repräsentativ ausgewählten Lerninhalten für klassifizierte und operationalisierte schulische Lernziele dar.

Fazit

*Kognitive Fähigkeiten* (Wahrnehmung, Gedächtnis, Denken) und *Instanzen* der Verhaltenssteuerung (z. B. Lehrmotive, Leistungsmotive, Einstellungen) haben für Schulleistung bzw. Schulerfolg eine besondere Bedeutung; mit aufsteigenden Schulstufen wächst die Bedeutsamkeit von Vorkenntnissen, Denk- und Anstrengungspotential, zugleich wird die gegenseitige Austauschbarkeit geringer:

Persönlichkeitsaspekt

- In jüngerem Alter und auf niedriger Schulstufe (z. B. Grundschule, Orientierungsstufe) können geringere Begabungen ausgeglichen werden.
- In höherem Alter und auf höherer Schulstufe erhält der Fleiß eine unauswechselbar hohe Bedeutung für den Schulerfolg.

Die *Extremfälle* ausschließlich fähigkeitszentrierter oder anstrengungszentrierter Leistungen sind für schulisches Leistungsverhalten allerdings belanglos (abgesehen von seltenen situativen Leistungsformen, z. B. der Automatisierung elementarer Fertigkeiten wie dem Einschleifen von Schreibbewegungsformen).

Der Einsatz und die Regulierung kognitiver Lernfähigkeiten und motivationaler Lernsteuerung erfolgt durch zentrale Steuerungsinstanzen:

Ausführung

- Die verhaltensstimulierenden Antriebe und Beweggründe werden ebenso wie der jeweilige »Versuchs«-Charakter (d. h. das Risikoelement) und die Verbindlichkeit von Lernaufgaben *erlebt*,
- erlebter Erfolg ebenso wie Mißerfolg werden *bewertet*,
- auf spezifische Selbstverursachungen (zureichende oder zu wenig Begabung oder Anstrengung; = »Kausalattribution«) *zurückgeführt* und
- in neureguliertes schulisches Lern- und Leistungsverhalten *umgesetzt*.

Unter dem Persönlichkeitsaspekt der Schulleistung muß auch die Bedeutung der *Kommunikationsfähigkeit* des Schülers herausgestellt werden. Mitentscheidend für Grad und Qualität der Schulleistung – wenngleich unterschiedlich nach dem Unterrichtsgegenstand und der Schulleistung – sind Grad und Art der Unterrichtseteiligung (Schüler-Lehrer, Schüler-Schüler) des Einzelschülers.

Zeitaspekt	<p>Auch jede Schulleistung kann grob nach dem Ablaufmuster der drei Stadien eingeteilt werden. Während jedoch beim allgemeinen (z. B. arbeitsorientierten) Leistungsbegriff das besondere Augenmerk auf Abschluß und Endprodukt der Handlung fällt, sind bei der Schulleistung – nicht zuletzt, weil sie in einem besonderen Wechselwirkungsverhältnis mit dem »Werden« der Persönlichkeit steht – vor allem das <i>Vollzugsstadium</i> und das <i>Prozeßprodukt</i> interessant:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Das gilt für die (schulleistungswirksame) ständige Vermittlung von Informationen über <i>Zwischenerfolge</i> und damit über die zunehmende <i>Annäherung</i> des Lernenden an das jeweilige Lernziel (Feed-back-Erlebnisse zur Verstärkung der Leistungsmotivation).</li> <li>• Das gilt für die »Prozeßprodukte« selbst, und hier vor allem für die entwicklungsbedeutsamen sogenannten formalen (d. h. funktionsorientierten) <i>Nebenprodukte</i> des Schulleistungsverhaltens durch »<i>Mitlernen</i>« (z. B. Vermittlung von Umgangserfahrungen mit verschiedenen Materialien, Erfahrungen mit verschiedenen Wegen des Problemlösens, Verbesserung von »Arbeits«-Eigenschaften).</li> <li>• Das gilt ebenso für die <i>interne Untergliederung des Prozeßteils</i> der Schulleistung <ul style="list-style-type: none"> <li>– nach <i>sachstrukturellen</i> (in der Struktur der Lerngegenstände liegenden) und</li> <li>– nach <i>entwicklungsgesetzlichen</i> (lernaltersentsprechenden) Voraussetzungen (z. B. hinsichtlich der sachlogischen Abfolge sowie der Teilzeiten und Gesamtzeit der Beanspruchbarkeit in einer Unterrichtseinheit).</li> </ul> </li> <li>• Das gilt für den Einsatz individueller <i>Vorgehens- und Interaktionsformen</i> (z. B. kognitive Stile).</li> <li>• Das gilt schließlich für die <i>Einräumung individueller Lernzeiten</i> zum Durchlaufen einheitlicher, aber besser noch alternativ angebotener individueller Lernwege.</li> </ul>
Bewertungsaspekt	<p>Ähnlich wie bei den bisher angeführten Aspekten gelten auch beim <i>Bewertungsaspekt</i> die allgemeinen Leistungskriterien (hier: quantitative und qualitative Tüchtigkeitsmaßstäbe sowie Vergleichsmaßstäbe).</p> <p>Wenn man die Bewertung der Schulleistung allerdings sowohl unter dem bildungspolitischen wie pädagogischen Gesichtspunkt der »Chancengleichheit« betrachtet, ergeben sich einige <i>besondere Akzentsetzungen</i>. Mehr an Informationen für geeignete <i>pädagogisch-didaktische Konsequenzen</i> bringen in der Regel</p>
Akzent 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• die <i>qualitative Bewertung</i> der Schulleistung, d. h. das <i>anteilmäßige</i> Zustandekommen der Schulleistung aus verschiedenen Teilfähigkeiten oder Leistungskomponenten gegenüber der (nur) quantitativen Bewertung;</li> </ul>
Akzent 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die »<i>Prozeßdiagnose</i>« gegenüber einer punktuellen Diagnose der Schulleistung; d. h. die kontinuierliche Erhebung <i>mehrerer</i> diagnostischer Daten über den aktuellen oder langfristigen Schulleistungsprozeß; die Erfassung des Schulleistungsverhaltens und der <i>Zwischenerfolge</i> (vgl. RÜDIGER 1977);</li> </ul>
Akzent 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• die Betonung der <i>individuellen</i> und der <i>sachlichen Bezugsnorm</i> gegenüber der sozialen; neben ihrem höheren didaktisch verwertbaren Informationsgehalt besitzen die ersten beiden Bezugsnormen auch eine stärkere intrinsisch (sachbezogen und selbstverstärkend) wirkende Motivationskraft als die mehr extrinsisch (sachfremd) motivierende soziale Bezugsnorm, die außerdem Konkurrenzverhältnisse und Selektionsmechanismen begünstigt.</li> </ul>

Erläutern Sie die durch Doppelpfeile gekennzeichneten gegenseitigen (strukturellen) Beziehungen der vier beschriebenen Aspekte der Schulleistung nach Abb. 1.

Aufgabe 2

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**1.2.3. Faktorenanalytische Befunde zum Konstrukt »Schulleistung«**

Nach der theoretischen Abklärung des Begriffs »Schulleistung« sollen nun empirische Ansätze zur Klärung des Konstruktes »Schulleistung« vorgestellt werden.

Einführung

Zum besseren Textverständnis und zur Bildung einer kritischen Einstellung gegenüber einschlägigen Aussagen werden zunächst die im Thema enthaltenen Leitbegriffe erläutert.

»Messung bedeutet die Zuordnung von Zahlen zu Eigenschaften von Objekten oder Individuen nach gegebenen Regeln, deren Gültigkeit empirisch überprüft werden kann. Einfacher gesagt: Wir können mit Hilfe von Zahlensystemen den Ausprägungsgrad einer gewissen Eigenschaft von Objekten oder Individuen angeben.« (MAGNUS-SON 1975, S. 2)

Leitbegriff 1 (Zitat)

H. ROTH (1969) vertritt die Meinung, daß die moderne Statistik sich viel geschmeidiger den verwickeltesten Fragestellungen anpasse, als der Uneingeweihte wisse. Die optimistische Auffassung über die Möglichkeiten der Quantifizierung psychischer Phänomene mag für einige Bereiche der Psychologie (insbesondere für die Wahrnehmungspsychologie) zutreffen. Bei pädagogisch-psychologischen Fragestellungen muß jedoch ständig mitbedacht werden, daß gewisse Eigengesetzlichkeiten und Unwägbarkeiten der zu »messenden« Faktoren (wie z. B. Komplexität, Situationsabhängigkeit, zwischenzeitliches Geschehen) die Meßergebnisse verzerren.

»Theoretische Konstrukte wie »Intelligenz«, »Persönlichkeit«, »Angst« usw. werden benutzt, um sich leichter verständigen zu können und das zu etikettieren, was als ein selbst nicht faßbares, überdauerndes »Agens« hinter exakt meßbaren Leistungen oder genau zu beobachtenden Verfahrensweisen vermutet wird.« (MEIS 1967, S. 1)

Leitbegriff 2 (Zitat)

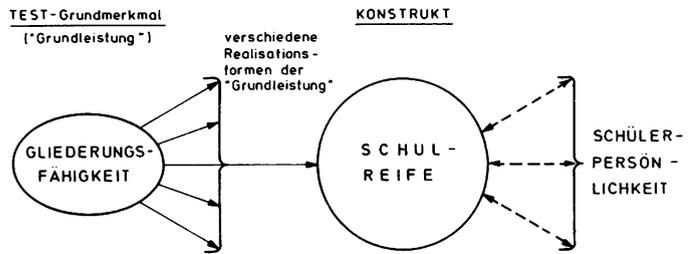


Abb. 2: Globaltest (RÜDIGER u. a. 1976, S. 186)

Beispiel

A. KERN versucht das Konstrukt »Schulreife« durch das – seiner Meinung nach ausschließlich bedeutsame – Kriterium der »Gliederungsfähigkeit« zu erfassen (»Globaltestkonzept«).

Übung

Versuchen Sie eine Interpretation der grafischen Darstellung des Konstrukts »Schulreife« zu geben (in diesem Beispiel wird sie durch einen »Funktionstest« zu erfassen versucht).

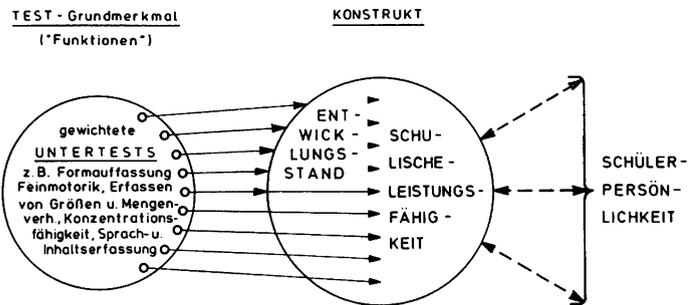


Abb. 3: Funktionstest (RÜDIGER u. a. 1976, S. 187)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Leitbegriff 3

Unter *Faktor* versteht man eine hypothetische Größe, die durch Anwendung bestimmter Rechentechniken aus der Matrix von Zusammenhängen zwischen mehreren beobachtbaren Variablen gewonnen wird.

Abb. 4 veranschaulicht das Prinzip der Faktorenanalyse. Dabei ist die durch die Faktorenanalyse aufgestellte Hypothese (die zwei Faktoren A und B) gestrichelt gekennzeichnet, die Beobachtungsdaten (Variable 1 bis 8) sind ausgezogen.

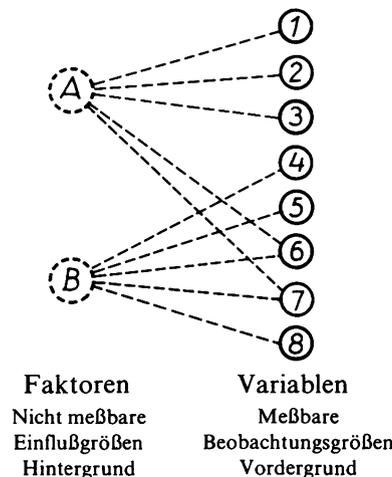


Abb. 4: Das Zueinander von Variablen und Faktoren (nach ÜBERLA 1968, S. 4)

Nach ÜBERLA (1968, S. 355–357) können vier Hauptbereiche für eine Verwendung der Faktorenanalyse unterschieden werden:

- *Neustrukturierung* eines noch wenig bekannten Gebietes als klassischer Einsatzbereich, wie z. B. in der Intelligenzforschung; Bereich 1
- *Schätzung von nicht direkt meßbaren Größen*; Bereich 2
- *Datenreduktion* (-wiedergabe); Bereich 3
- *weitere Spezialprobleme* wie z. B. eine Kombination der Faktorenanalyse mit anderen statistischen Verfahrenstechniken. Bereich 4

Auf die *Schulleistung* bezogen ist zu fragen: Läßt sich die *Vielzahl von Einzelzusammenhängen* zwischen teilweise sehr unterschiedlichen Beurteilungskriterien wie Noten, Testergebnissen, biographischen Daten usw. mittels dieser Methode *ordnen* und *systematisieren*? Problemstellung

### 1.2.3.1. Schulnoten als Indikatoren des Konstruktes »Schulleistung«

DENIG und WEIS (1970) untersuchten faktorenanalytisch acht veröffentlichte Korrelationsmatrizen von Schulnoten von Real- und Gymnasialschülern und erhielten drei relativ stabile Faktoren: Untersuchung

- einen *Fremdsprachenfaktor* (mit hohen Ladungen in den jeweiligen Fremdsprachen), Faktor 1
- einen *naturwissenschaftlich-mathematischen Faktor* (mit hohen Ladungen in mindestens zweien der Fächer Chemie, Mathematik und Physik) und Faktor 2
- einen *Faktor der Sachfächer* (der durch hohe Ladungen der Fächer Erdkunde, Geschichte und Biologie gekennzeichnet ist). Faktor 3

Diese und ähnliche Untersuchungen zeigen, daß die ausschließlich durch Schulnoten erfaßte »Schulleistung« bei weitem nicht so differenziert ist, wie es Zeugnisse mit über zehn Einzelnoten nahelegen. Erläuterung

Die Tatsache, daß z. B. Leistungen in den musischen Fächern und im Sport bei diesen Gruppierungen häufig nicht als eigenständige Faktoren aufscheinen, sollte aber doppelt problematisiert werden:

- *inhaltlich*, weil die Beurteilung der »Schulleistung« auf der Basis von Noten elementare Schulleistungsfaktoren nur unbefriedigend erfaßt; Aspekt 1
- *methodisch*, weil sie zu dem möglicherweise falschen Schluß führen kann, daß die faktorielle Zugehörigkeit dieser Fächer eher zufällig zustandekomme. Aspekt 2

Merke! Schulnoten lassen sich auf einzelne Faktoren reduzieren: Diese bilden jedoch das Konstrukt »Schulleistung« nur ausschnitthaft und unter Umständen sogar verzerrt ab.

### 1.2.3.2. Der erweiterte Ansatz

Der eingeschränkte Ertrag bisheriger Faktorenanalysen mag ein Grund dafür sein, daß gegenwärtig die empirische Erfassung des Konstruktes »Schulleistung« durch Berücksichtigung *möglichst zahlreicher* und zugleich *möglichst unabhängiger* Variablen angestrebt wird.

Untersuchung	Beispielhaft sei dazu eine Untersuchung von FINGERHUT und LANGFELDT (1974) angeführt. Die Autoren testeten 1.756 Schüler der vierten Klasse mit
<ul style="list-style-type: none"> <li>Test 1</li> <li>Untertest 3</li> <li>Untertest 4</li> <li>Untertest 10</li> <li>Untertest 13</li> <li>Untertest 14</li> <li>Untertest 15</li>   <li>Test 2</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• folgenden Untertests des <i>LPS</i> (HORN 1962): <ul style="list-style-type: none"> <li>- Regelerkennen, logisches Denken (reasoning)</li> <li>- Regelerkennen, logisches Denken (reasoning)</li> <li>- Erkennen des Wesentlichen (closure)</li> <li>- Wahrnehmungstempo (perceptual speed)</li> <li>- Bemerkten von Fehlern (accuracy)</li> <li>- Schnelles Addieren (number)</li> </ul> </li> <li>- LPS-Gesamtpunktwert aus den verwendeten Untertests</li>   <li>• dem <i>AST 4</i> (FIPPINGER 1966), der folgende Untertests hat: <ul style="list-style-type: none"> <li>- LV: Leseverständnis</li> <li>- WS: Wortschatz</li> <li>- KR: Kopfrechnen</li> <li>- TA: Textaufgaben</li> <li>- RS: Rechtschreibung</li> <li>- HW/KV: Heimatkundliches Wissen/Kartenverständnis</li> <li>- AST-Gesamtpunktwert aus allen Untertests</li> </ul> </li> </ul>
Noten 1	Dazu erhoben sie die <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Fachnoten</i> mit den entsprechenden Abkürzungen: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Deutsch mündlich (Dm)</li> <li>- Deutsch schriftlich (Ds)</li> <li>- Rechnen (R)</li> <li>- Heimatkunde (H)</li> </ul> </li> </ul>
Noten 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Kopfnoten</i> mit den entsprechenden Abkürzungen: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Betragen (B)</li> <li>- Fleiß (F)</li> <li>- Aufmerksamkeit (A)</li> <li>- Ordnung (O)</li> </ul> </li> </ul>
Lebensdaten	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Biografischen Daten</i> mit den entsprechenden Abkürzungen: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Alter (Alt.)</li> <li>- Geschlecht (Geschl.)</li> <li>- soziale Herkunft (soz. H.)</li> </ul> </li> </ul>
Interpretation	Mit der gebotenen Vorsicht interpretiert, ergeben sich <i>fünf</i> relativ abgrenzbare <i>Merkmalsgruppierungen</i> (siehe Abb. 5):
<ul style="list-style-type: none"> <li>Gruppe 1</li> <li>Gruppe 2</li> <li>Gruppe 3</li> <li>Gruppe 4</li> <li>Gruppe 5</li>   <li>Faktor 1</li> <li>Faktor 2</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Intelligenztestleistungen (LPS nach HORN)</li> <li>- Schultestleistungen (AST 4 nach FIPPINGER)</li> <li>- Fachnoten</li> <li>- Kopfnoten</li> <li>- biografische Daten</li> </ul> <p>Eine weitere Datenreduktion ergab <i>zwei Faktoren</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- kognitive Fähigkeiten (Faktor I, Abszisse) und</li> <li>- »Schulanpassung« (Faktor II, Ordinate).</li> </ul>

Welche Einzelfaktoren bzw. Variablen dabei zusammenfallen, können der Grafik entnommen werden.

Hinweis

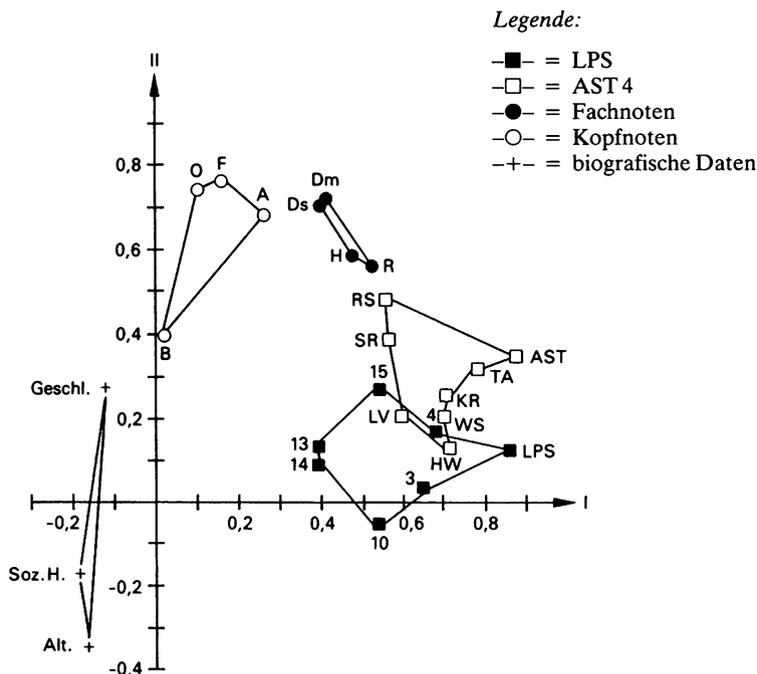


Abb. 5: Faktorielle Struktur des Konstruktes »Schulleistung«

Aufgrund dieses Untersuchungsbefundes folgern die Autoren:

- »Schulleistung« kann vor dem Hintergrund eines Konstruktes erklärt werden, das mit der »Fähigkeit zum Erbringen geforderter Leistungen im Schulsystem« beschreibbar ist.
- Im gegenwärtigen System ist Schulleistung bedingt durch
  - Begabungsaspekte und
  - die Fähigkeit zur sozialen Anpassung.

Ergebnis 1

Ergebnis 2

Die *faktorielle Struktur* des Konstrukts »Schulleistung« wurde modellhaft dargestellt. Die pädagogischen Dimensionen des Leistungsbegriffs sind allerdings damit nicht erfaßt. Zur empirischen Analyse des tatsächlich erfaßten und in Form von Meßwerten operationalisierten Schulleistungsverhaltens wird vornehmlich die Methode der *Faktorenanalyse* und der *Clusteranalyse* (vgl. ROLLETT/BARTRAM 1976) verwendet.

Zusammenfassung

Die vorliegenden Untersuchungsergebnisse weisen darauf hin, daß die empirisch ermittelten Dimensionen der »Schulleistung« wesentlich *einfacher strukturiert* sind als die nach Schulfächern vorgenommene Differenzierung.

Da die Zahl der Faktoren u. a.

- von der Anzahl der berücksichtigten Variablen,
- von der Stichprobenszusammensetzung und
- vom methodischen Vorgehen

abhängt, werden möglicherweise individuelle und gruppenspezifische Einflußgrößen auf das Schulleistungsverhalten

- nicht durch die Eigenart des Gegenstandes,
- sondern durch die *Eigenart der Methode* ausgeschlossen (vgl. ROTH 1969).

Man kann nicht von dem Begriff »Schulleistung« schlechthin sprechen, sondern – je nach individueller oder gruppenspezifischer Konstellation – von einer *Vielzahl* von »Schulleistungskonstrukten«.

Faktorenanalytische Befunde können somit nicht als Grundlage allgemein verbindlicher Aussagen über die Dimensionen von Schulleistung und Schulleistungsverhalten gewertet werden. Sie

- führten zu *Teilaussagen* von *relativer Sicherheit* und
- gaben fruchtbare *Anregungen für die Formulierung entsprechender Hypothesen* zur weiteren Erforschung des Konstruktes »Schulleistung«.

#### 1.2.4. Leistungsdimensionen und Lehrzieltaxonomien

Einstieg

Im Jahre 1948 setzte sich eine Gruppe von Prüfungsexperten amerikanischer Colleges das Ziel, ein *Klassifikationssystem für Unterrichtsziele* zu konzipieren. Mit der Übernahme sogenannter »Taxonomien« aus der Biologie und der Botanik waren zunächst vor allem zwei Erwartungen verbunden:

- die Klassenzugehörigkeit von Lehrzielen sollte *eindeutig bestimmbar* sein und
- Taxonomien als »*pädagogisch-logisch-psychologische Klassifikationssysteme*« sollten eine eindeutige Abfolge bzw. hierarchische Abstufung von Lehrzielen ermöglichen (vgl. HERBIG 1976, S. 33).

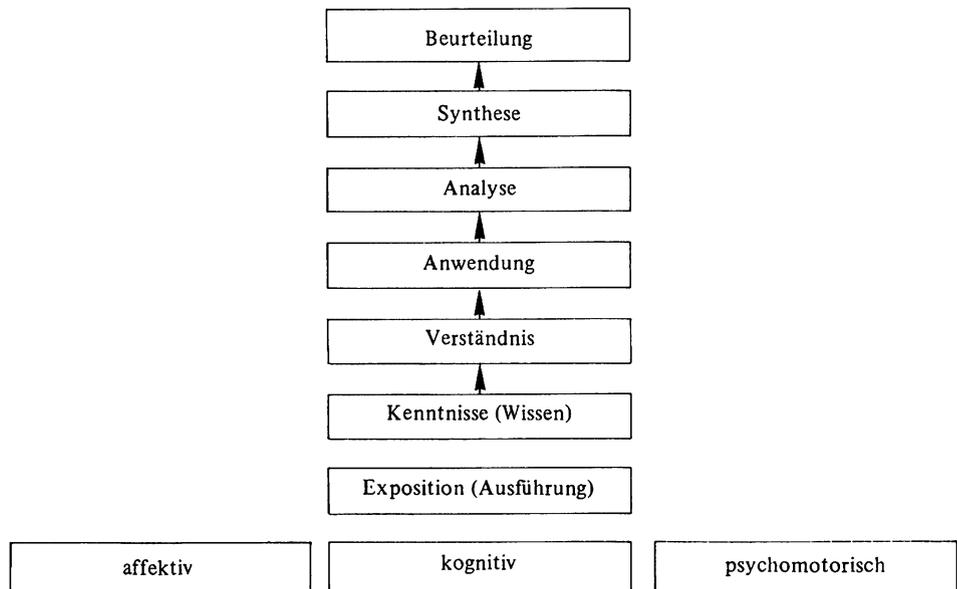


Abbildung 6: Schema pädagogischer Ziele im kognitiven Bereich

Am bekanntesten dürfte in Deutschland die von Benjamin S. BLOOM u. a. (1972) entworfene »Taxonomy of Educational Objectives« (Taxonomie von Erziehungsinhalten) sein. Sie gliedert den Bereich möglicher Lehrziele in die *drei Unterbereiche* des

- Bereich 1 - Kognitiven,
- Bereich 2 - Affektiven und
- Bereich 3 - Psychomotorischen.

Als Kriterium für die hierarchische Gliederung der *Lehrziele im kognitiven Bereich* bestimmt BLOOM den Grad der Komplexität der zu erbringenden Lei-

stung: Die einzelnen Lehrziele sind so zueinander in Beziehung gebracht, daß jede Lernleistung die vorhergehende voraussetzt und auf dieser aufbaut.

DAVE (1968) entwickelte ein dreiteiliges Klassifikationsschema (bei dem die sogenannte »Exposition« als Auslöser von Lernprozessen hinzugefügt wurde). Das normalerweise dreiteilige Schema wird verkürzt dargestellt, da die affektiven und psychomotorischen Ziele für unsere Thematik entfallen können.

schematische  
Darstellung  
Erläuterung

Taxonomien werden gleichzeitig zur *Bewertung* (Evaluation) von Lernsystemen verwendet, da sie u. a.

Funktionen

- Beurteilungskriterien für die Bewertung liefern;
- Hilfen zur Konstruktion von Evaluationsinstrumenten (z. B. lehrzielbezogene Testaufgaben) und damit zur Bewertung von Lernerfolgen sind.

Die Grundkonzeption der Lehrzieltaxonomie von BLOOM wurde bereits in Abb. 6 dargestellt; sie soll hier am Beispiel der Ebene »Wissen« ausschnittshaft spezifiziert werden. Zuvor sei eine Definition eingeführt:

»Wissen schließt solche Verhaltensweisen und Prüfungssituationen ein, in denen das Erinnern (sowohl Wiedererkennen als auch Reproduzieren) von Ideen, Material oder Erscheinungen betont wird.« (BLOOM 1975, S. 71)

Definition  
(Zitat)

- 1) Wissen von konkreten Einzelheiten
- 2) Terminologisches Wissen
- 3) Wissen einzelner Fakten
- 4) Wissen der Wege und Mittel, mit konkreten Einzelheiten zu arbeiten
- 5) Wissen von Konventionen
- 6) Wissen von Trends und zeitlichen Abfolgen
- 7) Wissen von Klassifikationen und Kategorien
- 8) Wissen von Kriterien
- 9) Wissen von Methoden
- 10) Wissen von Verallgemeinerungen und Abstraktionen eines Fachgebietes
- 11) Wissen von Theorien und Strukturen

Spezifizierungen

Das BLOOMSche Klassifikationsschema erweist sich als praktikabel für

Würdigung

- die formale Komplettierung,
- die verhaltenstheoretische Interpretation,
- die Operationalisierung und Evaluierung von Lehrzielen, wobei prinzipiell auch höhere kognitive Leistungen prüfbar sind (vgl. HORN 1972).

*Kritisch* ist anzumerken:

Kritik

- Eine *eindeutige* Zuordnung bestimmter Lehrziele zu vorgegebenen Kategorien *ist nicht immer möglich*; nach Untersuchungen von COX und UNKS (1967) trifft dies vor allem für die Bereiche »Verstehen« und »Analyse« zu (ebenso aber auch für den Gesamtbereich affektiver Lehrziele).

Problem 1

- Viele Lehrplanziele sind so umfassend, daß ihnen auf allen Ebenen der Taxonomie Teilziele zugeordnet werden können.

Problem 2

»Wenn beispielsweise gefordert wird, »Die Schüler sollen die Fähigkeit zu kritischem und konstruktivem Denken erwerben und gebrauchen«, schließt eine derartige Zielsetzung alle sechs Kategorien der Taxonomie für den kognitiven Bereich ein.« (MESSNER 1972, S. 241)

Zitat

- Bei einer unreflektierten Übernahme besteht die *Gefahr einer Zerstückelung* von Inhalten in atomisierte (»zerkleinerte«) Schülerverhaltensweisen (»Taylorisierung«).

Problem 3

- Problem 4
- Die Prüfung erfolgt häufig auf der Ebene »Faktenwissen«, da die Anzahl richtig geschriebener Wörter in einem Diktat z. B. leichter meßbar ist als die Einstellung von Schülern gegenüber ihren fremdländischen Mitschülern.
- Problem 5
- Die BLOOM'sche Taxonomie ist überwiegend ergebnis- und nicht auch prozeßorientiert. Gerade im Falle eines Versagens sollte aber verstärkt versucht werden, die Gründe zu finden, aus denen der Schüler A die Aufgabe a nicht bewältigen konnte.
- Problem 6
- Schließlich muß vor den *Gefahren einer »rezeptologischen Anwendung«* gewarnt werden, da bei einer bis in alle Einzelheiten gehenden Zielplanung die Endverhaltensweisen vorbestimmt sind und somit unerwartete, schöpferische Momente in der Lehrer-Schüler-Interaktion möglicherweise als schwer bzw. nicht meßbare Situationseffekte unterdrückt werden.
- Anwendungsbeispiel
- Für das Fach »Musik« lassen sich zwar einzelne Lehrzielbereiche mit der BLOOM'schen Taxonomie systematisieren und kontrollieren, eine vollständige Kategorisierung (d. h. eine Charakterisierung der Lehrzielstruktur des Faches »Musik« mittels eines formalen Rasters wie der Taxonomie BLOOMS) ist jedoch infolge der spezifischen Fachstruktur nicht möglich.
- In der neueren musikpädagogischen Literatur werden *fünf Lehrzielbereiche* zum Fach »Musik« aufgezeigt:
- Bereich 1 - musikkundliche Kenntnisse,  
 Bereich 2 - Musikhören,  
 Bereich 3 - Reproduktion,  
 Bereich 4 - Interpretation und  
 Bereich 5 - Produktion.
- Diese 5 inhaltsbezogenen Kategorien lassen sich nun nach steigendem Komplexitätsgrad mit zunehmender Bedeutsamkeit (Faktenwissen wird geringer bewertet als Selbstmusizieren) den 3 Bereichen des
- Kognitiven,
  - Affektiven und
  - Psychomotorischen
- zuordnen (vgl. FÜLLER 1974).
- Beispiel Bereich 1
- Beispiel zur Spezifizierung des Lehrzielbereichs »Reproduktion«:
- *Kognitiver Bereich*:
    - grafisch initiierte Reproduktion (vom Blatt spielen oder singen);
    - gedächtnismäßig reflektierte Reproduktion (auswendig spielen oder singen).
- Bereich 2
- *Affektiver Bereich*:
    - Freude am Reproduzieren allein und/oder in Gruppen;
    - Reproduzieren als Mittel des Selbstausdrucks erfahren.
- Bereich 3
- *Psychomotorischer Bereich*:
    - manuelle Automatisierung;
    - instrumentelle Imitation.
- Einschränkung
- Der Autor weist darauf hin, daß es sich bei dem vorliegenden Entwurf um ein *heuristisches Modell* handelt, das in weiteren empirischen Untersuchungen auf seine Stimmigkeit geprüft werden muß.
- Zusammenfassung
- Eine inhaltsbezogene Taxonomie kann als Klassifikationsinstrument für lehrfachspezifische Ziele gelten und als solches der *Planung und Kontrolle von Unterrichtsprozessen* dienen.
- Zur Kontrolle des Unterrichtsprozesses wird dann eine entsprechende Anzahl lehrzielorientierter Aufgaben für jeden Lehrzielbereich konstruiert und nach den verschiedenen Lehrabschnitten (-sequenzen) erprobt.

### 1.2.5. Schulleistung und Lehrstoffhierarchie

Das Konstrukt »Schulleistung« wurde bisher unter dem Gesichtspunkt  
 – der *Faktorisierung* sowie  
 – der *formalen* und *inhaltlichen Kategorisierung* (Lehrzieltaxonomien)  
 behandelt.

Anknüpfung

Mit den einzelnen aufeinander aufbauenden Lehrzielebenen stellt sich die Taxonomie von BLOOM als ein hierarchisch angelegter Raster zum strukturellen Verständnis der Schulleistung dar. Dabei wurde kritisch vermerkt, daß eine solche Form der Hierarchisierung von Lernzielen ergebnis-, aber nicht prozeßorientiert ist.

Da Schulleistung aber auch prozeßorientiert zu betrachten ist, gelten die folgenden Ausführungen der *formalen* und *inhaltlichen Hierarchie schulischer Lern- und Leistungsprozesse*.

Ein *formales Modell* zur *Hierarchie von Lernprozessen* bietet GAGNÉ (1973) an. Er unterscheidet 8 hierarchisch angeordnete Typen von Lernprozessen, wobei jeder zu seiner Verwirklichung den Lerntypus der nächst niedrigen Stufe voraussetzt.

Modell

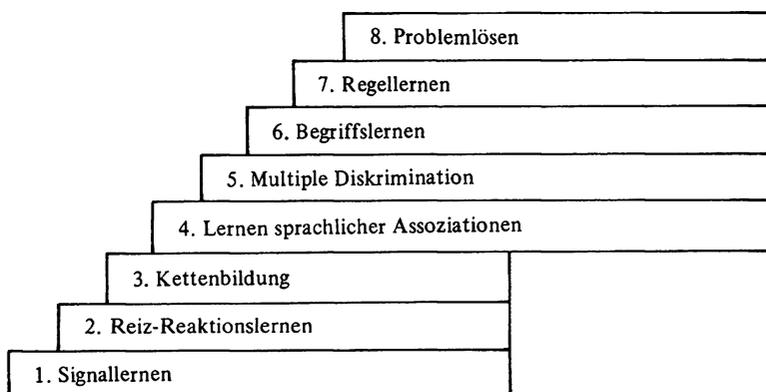


Abbildung 7: Hierarchie der Lernprozesse nach GAGNÉ (1973)

Auf schulische Lernprozesse übertragen, könnte das wie folgt aussehen:

- *Abbau von Angst vor dem Lehrer* durch leistungsermutigende Persönlichkeitsmerkmale des Lehrers (Verstärkung, Zutrauen, . . .); Stufe 1
- *Abgewöhnung von Leistungsunsicherheiten* durch Verstärkung von Elementen erwünschten Lösungsverhaltens; Stufe 2
- *Aufbau von Schreibgeläufigkeit* (motorische Ketten); Stufe 3
- *mechanisches Auswendiglernen* (Alphabet, Gedicht usw.); Stufe 4
- *Aufbau kognitiver Lösungsmuster* (auf verschiedene Aufgabenelemente unterschiedlich reagieren); Stufe 5
- *Erfassen sprachlicher Bedeutungen* (z. B. »mittlerer«, »Fahrzeug«); Stufe 6
- *Erfassen von Beziehungen* verschiedener Bedeutungen (z. B. Sprachanalogien lösen); Stufe 7
- *Entdecken neuer Regeln* durch Kombination früher erlernter Regeln. Stufe 8

Funktion und Wert einer Hierarchie von Lernprozessen zum Verständnis der Schulleistung veranschaulicht die Untersuchung von SIMONS u. a. (1975).

Untersuchung

»Im Verlauf eines Lernprozesses gewinnen lehrgangsspezifische Vorkenntnisse im Vergleich zu allgemein intellektuellen Fähigkeiten an Bedeutung.« (SIMONS u. a. 1975)

Hypothese  
(Zitat)

- Die Autoren versuchten, ihre Hypothese an Hand folgender Fragestellung zu überprüfen:
- Fragestellung** In welchem Ausmaß und in welcher Form werden Rechenleistungen von Schülern des vierten Grundschuljahres durch die allgemeine Intelligenz, durch Schulängstlichkeit und durch Vorkenntnisse unterschiedlichen Schwierigkeitsgrades bestimmt?
- Mit 157 Schülern und 140 Schülerinnen der 4. Klasse wurden folgende Verfahren durchgeführt:
- Verfahren 1** - zur Bestimmung der Intelligenz 7 Untertests der deutschen Version der »Primary Mental Abilities Testbatterie« und ein »Adressenvergleich« (nach GUILFORD);
- Verfahren 2** - zur Erfassung der Schulangst die Angstskala nach SARASON;
- Verfahren 3** - zur Ermittlung der Vorkenntnisse und der Kriteriums-Leistung im Fach »Rechnen« eine Batterie von 27 Aufgabengruppen mit insgesamt 73 Einzelleistungen (Tabelle 1 informiert über die Sequentierung).

*Tabelle 1:* Sequentierung von 4 Aufgabenklassen (Kriteriumsleistung) und drei Vorkenntnisebenen (VK) mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad (Nach SIMONS u. a. 1975, S. 155)

Kenntnisebene Aufgabenklassen	durchschnittlicher Schwierigkeitsgrad	Aufgabenbeispiele
Kriterium	51	2712 : 73
obere Vorkenntnisebene	75	61 : 7
mittlere Vorkenntnisebene	84	369 : 9
untere Vorkenntnisebene	92	3 in 18

- Hypothesenprüfung** Die Untersuchung bestätigt prinzipiell die Hypothese: Die Bewältigung der geforderten Rechenleistungen mit aufsteigendem Schwierigkeitsgrad war weniger von Intelligenz- und Angsttestwerten, sondern vielmehr von individuellen einschlägigen Vorkenntnissen abhängig.
- Praxisrelevanz** Auf die Praxis übertragen, heißt das:  
Je mehr es dem Lehrer gelingt, Lernprozesse Schritt für Schritt nach entsprechend aufsteigenden Vorkenntnisebenen zu organisieren, um so mehr können auch weniger befähigte Schüler von einem solchen Unterricht profitieren.
- Fazit** Obwohl dieser pädagogisch interessante Forschungsansatz gegenwärtig noch auf wenige, vor allem naturwissenschaftlich orientierte Fächer angewendet wird, die sich besonders für eine stringente Lehrstoffsequentierung eignen, leistet er einen wertvollen Beitrag zur analytisch-diagnostischen Leistungsbeurteilung (vgl. KORNADT 1975, S. 123), da neben der bloßen Leistungsfeststellung auch ihr Zustandekommen berücksichtigt wird. Dies ist wiederum die wesentliche Voraussetzung für pädagogisch-didaktische Förderungsmaßnahmen.
- Beratungsrelevanz** Die *Beratungsrelevanz* von Taxonomien für Lehrziele und Lernformen ist darin zu sehen, daß sie
- formale Raster bereitstellen zur *systematischen Erfassung und Beurteilung* komplexer Schulleistungsprozesse,
  - imstande sind, bestimmte Versäumnisse an systematischen Lernanregungen sowie bestimmte verfehlte Lernformen und -folgen als Ursachen von Schulleistungsstörungen zu identifizieren und
  - Hinweise geben können zu einer *konsequenten Lernplanung* durch individuell ausgerichtete Abfolgen von Lernformen und -schritten.

### 1.3. Schulleistung als pädagogisches Problem

Die Schule ist eine wichtige Institution der Gesellschaft, da das, was in ihr geschieht, nicht nur eine pädagogische, sondern auch eine gesellschaftliche Bedeutung hat. Dies gilt in besonderem Maße für die Schulleistung.

#### 1.3.1. Das Leistungsprinzip in der Gesellschaft

Eine ausführliche Darstellung dieser Thematik finden Sie bei C. OFFE (1970).

Literatur-  
hinweis

##### 1.3.1.1. Definitionsversuche

»Leistung« ist kein eindeutiger soziologischer Begriff; wenn überhaupt in soziologische Wörterbücher aufgenommen, wird mit ihm der *Prozeß* und das *Ergebnis einer Tätigkeit* bezeichnet, allenfalls noch *bezogen auf eine Zeiteinheit* (vgl. auch Abschn. 1.1).

Anknüpfung

Diese formale Aussage kann nicht zufriedenstellen, umreißt aber bereits die Grenzen einer allgemeinen Definition des Leistungsbegriffs, die folgendes voraussetzen würde:

- *Übereinkunft* über anzustrebende *Leistungsziele* (d. h. über Umfang und Qualität dessen, was als Leistung gelten soll – die sogenannten »Standards«) und über denjenigen, der als *Verursacher* einer bestimmten Leistung gelten soll;
- objektive Meßbarkeit der Leistung sowohl nach Qualität als auch Quantität; das setzt das Vorhandensein entsprechender *Meßverfahren und Meßinstrumente* voraus.

Voraussetzung 1

Voraussetzung 2

Es ist offensichtlich, daß solche Vereinbarungen wertbefrachtet und daß eine generelle Meßbarkeit menschlicher Leistungen sowie das dazugehörige Meßinstrumentarium ebensowenig gegeben wie wünschenswert sind.

Bewertung

»Leistungsprinzip« besagt streng genommen: *Immer wenn und nur wenn gewisse Leistungsstandards erfüllt worden sind, wird das Individuum mit Belohnungen* (Gratifikationen) bedacht, nämlich mit

Begriffsklärung

- der Zulassung zu bestimmten Berufspositionen oder Bildungsgängen (z. B. ZVS),
- der Zuteilung von Einkommen,
- Stuserhöhung (Beförderung),
- Autoritätsausstattung (Anordnungsbefugnis) und
- symbolischen Vergütungen (z. B. Ehrungen).

Zwar ist das Leistungsprinzip in unserer Gesellschaft wirksam, doch bleibt auf weiten Strecken offen,

Problematik-  
sierung

»was Leistung ist und wer wofür warum belohnt wird.« (RAMMSTEDT 1973, S. 398)

Zitat

Wegen der Unklarheit des Leistungsbegriffes kann auch der Begriff des Leistungsprinzips nicht in allgemeiner und eindeutiger Weise definiert werden.

Zwar wird der Begriff der modernen »Leistungsgesellschaft« durch das in ihr vorherrschende Leistungsprinzip geprägt; entsprechend den bisherigen Ausführungen ist jedoch auch dieser Begriff nicht streng faßbar. Er beschreibt einerseits tatsächliche Ausschnitte aus der Wirklichkeit, beinhaltet anderer-

Begriffs-  
klärung

seits aber auch »wertende Selbstinterpretationen« der Gesellschaft (OFFE 1970, S. 42).

### 1.3.1.2. Funktionen des Leistungsprinzips

Problemaufriß	Ungeachtet der begrifflichen Unschärfen besteht kein Zweifel daran, daß das Leistungsprinzip im Ordnungsgefüge der Industriegesellschaft als – allerdings nicht die einzige – » <i>Steuerungsgröße</i> « zur Verteilung materieller und immaterieller Güter fungiert (vgl. Abschn. 1.3.1). Meist steht es in Konkurrenz mit zusätzlichen Steuerungsgrößen:
Prinzip 1	- Prinzip der <i>sozialen Bedürftigkeit</i> ;
Prinzip 2	- Prinzip von <i>Geburt und Geschlecht</i> ;
Prinzip 3	- Prinzip der <i>Ideologie, Interessenidentität und Identifikationsbereitschaft</i> ;
Prinzip 4	- Prinzip des (Dienst-) <i>Alters</i> (der Anciennität) (vgl. WAGNER 1975, S. 141).
Erläuterung	Im konkreten Fall ist selten nur eines dieser Prinzipien wirksam, in der Regel treten sie in Kombinationen mit unterschiedlicher Gewichtung auf: Ohne Zweifel hat das Prinzip von Geburt und Geschlecht heute seinen ersten Rangplatz an das Leistungsprinzip abgetreten – ohne allerdings völlig unwirksam geworden zu sein. Andererseits scheint das Leistungsprinzip zwar in der Wirkung zunehmend zugunsten des Sozialprinzips eingeschränkt zu werden, wirkt aber als maßgebliche Größe fort.  Das Leistungsprinzip nimmt – gegenüber den anderen Verteilungsprinzipien – für sich in Anspruch, aufgrund seiner Funktionen die Aufgabe der Steuerung optimal und am gerechtesten zu erfüllen. Als <i>Funktionen des Leistungsprinzips</i> in der Gesellschaft gelten:
Funktion 1	- die <i>Entschädigungsfunktion</i> : Ersatz für die subjektiven und objektiven Kosten (d. h. Aufwand) der Arbeit;
Funktion 2	- das <i>Äquivalenzprinzip</i> : Gleicher Lohn für gleiche Leistungen;
Funktion 3	- das <i>Produktivitätsprinzip</i> : Beteiligung am Umfang und Zuwachs der erzeugten Werte;
Funktion 4	- die <i>Allokationsfunktion</i> : Verteilung der Leistungskapazitäten in ökonomisch optimaler Weise (vgl. OFFE 1970, S. 45).
Erläuterung	Die beiden ersten Funktionen sehen Leistung unter dem <i>Aspekt des individuellen Aufwands</i> , die beiden letzten unter dem <i>Aspekt des Ertrags</i> – eine auch bei Schulleistungen problematische Ambivalenz (Doppelwertigkeit).

### 1.3.1.3. Das Leistungsprinzip als Chance und Problem

Durch das geltende Leistungsprinzip erhält der einzelne ungleich mehr Chancen, seinen Lebensertrag zu beeinflussen, als ihm jedes andere Verteilungsprinzip gewähren kann. Allerdings birgt das Leistungsprinzip auch eine Reihe von Problemen in sich.

In der Übersicht (Tab. 2) sind einige der Chancen und Probleme thesenartig zusammengestellt.

Zusammenfassung	Diese Liste ließe sich gewiß noch verlängern. Sie zeigt einige wesentliche Problempunkte auf und weist vielleicht auch darauf hin, daß weder eine bedenkenlose Verherrlichung noch eine radikale Verdammung dem Leistungsprinzip gerecht werden können.
Schulrelevanz	<i>In der Schule</i> erfordert ein funktionsgerechtes Leistungsprinzip allerdings die <i>Realisierung von Chancengleichheit</i> .

Tabelle 2: Chancen und Probleme des Leistungsprinzips

Chance	Problem
Das Leistungsprinzip ist eine Norm der Gleichheit, indem es gleiche Leistungen gleich belohnt.	Das Leistungsprinzip ist eine Norm der Ungleichheit, indem es ungleiche Leistungen ungleich belohnt, da <ul style="list-style-type: none"> <li>– es die unterschiedlichen Ausgangsbedingungen vor dem Leistungsvollzug nicht beachtet,</li> <li>– die zudem nur bis zu einer bestimmten Grenze beeinflussbar zu sein scheinen.</li> </ul>
Das Leistungsprinzip ist gerecht, da es individuelle Anstrengung und Fähigkeit belohnt.	Das Leistungsprinzip ist ungerecht, da es <ul style="list-style-type: none"> <li>– oft nicht Anstrengung und Fähigkeit, sondern allein den Leistungsertrag und</li> <li>– häufig auch nicht den Ertrag, sondern nur dessen »erfolgreiche Vermarktung« belohnt (WAGNER 1975, S. 142).</li> </ul>
Das Leistungsprinzip wirkt chancenausgleichend und emanzipatorisch.	Das Leistungsprinzip <ul style="list-style-type: none"> <li>– verhindert den Chancenausgleich, da es die bereits oben genannten Ausgangsbedingungen nicht beachtet und somit den Begünstigten von Anfang an mehr Chancen einräumt und</li> <li>– wirkt repressiv, da es den Höherleistenden gestattet, ihre bevorzugte Position nach unten nachdrücklicher zu verteidigen.</li> </ul>
Das Leistungsprinzip ermöglicht die Selbstverwirklichung des Individuums.	Das Leistungsprinzip kann die Selbstverwirklichung des Individuums verhindern, da Leistung in weiten Bereichen der Arbeitswelt kaum noch Ausdruck der Persönlichkeit ist (z.B. bei Fließband- und Akkordarbeit).

### 1.3.2. Die Schulleistung und das Problem ihrer pädagogischen Legitimation

#### 1.3.2.1. Was ist Schulleistung, pädagogisch betrachtet?

Nur auf den ersten Blick scheint dies eine triviale Frage zu sein, die leicht hin beantwortet werden könnte. In Wahrheit spricht sie einen höchst komplexen Sachverhalt an, der im folgenden geklärt werden soll.

Die *Bewertung der Schulleistung* in einem konkreten Fall hängt von der Beantwortung zweier vorgeschalteter Fragen ab, nämlich

- welcher *Maßstab* zur Beurteilung angelegt wird (vgl. 1.2.1) und
- welches *Niveau* ggf. gesetzte Lernziele haben.

Schulnoten allein drücken »Schulleistung« nicht hinreichend exakt aus, da sie u. a. keinen einheitlichen Bezugspunkt haben (vgl. auch Abschnitt 1.2.1 u. Basistext II, Abschn. 3.1):

Gute Noten eines Hauptschülers bedeuten nicht notwendig eine höhere Schulleistung, als sie in den relativ schlechteren Noten eines Gymnasiasten zum Ausdruck kommt. Im Gymnasium müßten wegen der Schülersauslese die Noten mit aufsteigender Jahrgangsstufe immer besser werden. Tatsächlich ist das Gegenteil der Fall.

Vorbemerkungen

Beispiele

	<p>Die Unterscheidung zwischen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- schulart- und schulstufenübergreifendem und</li> <li>- schulart- und schulstufenbezogenem</li> </ul> <p>Schulerfolg ist auch deswegen notwendig, weil es gesamtgesellschaftlich – häufig jedoch auch individuell gesehen – eher auf das <i>Erreichen unterschiedlicher Abschlußqualifikationen</i> ankommt als auf beschränkt aussagekräftige Schulnoten.</p>
Begriffsklärung	<p>Der Begriff »Schulleistung« wird nach C. L. FURCK in vier untereinander zusammenhängenden Bedeutungen gebraucht:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- als <i>Forderung der Schule</i> an den Schüler;</li> <li>- als <i>Aneignung von Kenntnissen und Fertigkeiten</i> durch den Schüler (Vorgang und Ergebnis);</li> <li>- als <i>Leistungsbeitrag der Schule</i> für Gesellschaft, Staat und Wirtschaft;</li> <li>- als <i>Leistung des einzelnen</i> für sein späteres Berufsleben in der Gesellschaft.</li> </ul> <p>FURCK weist darauf hin, daß jeder dieser vier Aspekte der Schulleistung als pädagogisch gerechtfertigt gelten könne; isoliert gesehen und einzeln verwirklicht aber auch Erziehung in Frage stellen könne (vgl. FURCK 1972, S. 21).</p>
Ausführung	<p>Diese Beschreibung steckt den Rahmen ab, in dem Schulleistung angesiedelt ist, und beinhaltet gleichzeitig mindestens <i>zwei pädagogische Grundprobleme</i>:</p>
Problem 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• In der Bewertung einer Leistung sollte der <i>subjektiven Anstrengung</i> mehr Gewicht gegeben werden; dies wurde bisher weder verwirklicht noch ist dafür ein befriedigendes Konzept vorhanden.</li> </ul>
Problem 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Schulleistung hat immer Bedeutung für den Schüler und die Gesellschaft</i>. Es ist im konkreten Fall sehr schwierig, diese beiden Interessen gegeneinander <i>abzuwägen</i> und zu entscheiden, wem der Vorrang gegeben werden soll. Bis heute scheint allerdings das gesellschaftliche Interesse in der Schule vorzuherrschen (s. FURCK 1972, S. 12 und 21).</li> </ul> <p>Nicht zuletzt von der zufriedenstellenden Lösung dieser beiden Grundprobleme hängt die Verwirklichung eines <i>pädagogisch legitimierbaren Schulleistungsprinzips</i> ab.</p> <p><i>Schulleistungsforderungen</i> zielen auf mindestens drei unterscheidbare, gleichwohl zusammenhängende Dimensionen:</p>
1. Dimension	<p>Schulleistung ist die <i>Summe erworbener Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten</i>, die z. T. notwendig, teilweise anscheinend auch überflüssig oder dem relativ raschen Vergessen preisgegeben sind. Letzteres beeinträchtigt allerdings nicht unbedingt ihre Bildungswirksamkeit.</p>
Beispiel	<p>M. WAGENSCHNEIDER stellte in einer Untersuchung fest, daß selbst Akademiker in jenen Fächern, die sie nicht studiert hatten, nur sehr lückenhaftes Schulwissen aufwiesen:</p>
Zitat	<p>»Das Ergebnis . . . ist einheitlich . . . und erschreckend. Es ist nichts da, weder an Stoff noch an Blick für das Wesenhafte . . ..« (WAGENSCHNEIDER 1971, S. 46)</p> <p>Dieser Bereich stellt das – mit Einschränkungen – »Meßbare« an der Schulleistung dar und wird in der schulischen Realität im allgemeinen für besonders wichtig erachtet.</p>
2. Dimension	<p>Schulleistungsforderungen zielen auf die <i>Entwicklung von Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft</i>. Dieser Aspekt ist von großer Bedeutung: Erziehung zur Leistung durch Leistung.</p> <p>Die Schule nimmt diese Anpassungsfunktion wahr, damit der Schüler später in der Welt bestehen kann (vgl. SCHRÖDER 1974, S. 107). Besonders die Wirtschaft setzt den Schwerpunkt ihrer Forderungen in diesen Aspekt der Schulleistung.</p>

So geht aus C. L. FURCKS Ausführungen hervor, daß die Wirtschaft – neben einem unverzichtbaren Grundbestand an Inhalten – von der Schule vor allem die Ausbildung von Leistungsfähigkeit und -bereitschaft bei den Schülern fordert (FURCK 1972, S. 10 und 100 f).

Untersuchungen haben gezeigt, daß viele Unternehmer denjenigen Stellenbewerber vorziehen, der die höhere Schulabschlußqualifikation vorweisen kann – nicht wegen des höheren Maßes an Kenntnissen, sondern weil er den Nachweis erbringt, daß er sich den Leistungsforderungen der Schule anpassen und dem Prüfungsdruck standhalten konnte.

Schulleistung hat *Bildungswert*: Über die Vermittlung von Einsichten und Erkenntnissen führt sie zu Mündigkeit, Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit, zu »Bildung« als einem »Höchstmaß an Selbstverwirklichung« (siehe v. HENTIG 1970, S. 135).

Dieser Aspekt der Schulleistung wird besonders von der pädagogischen Theorie betont.

»Leistung« und »Bildung« dürfen einander nicht gegenübergestellt werden, vielmehr muß sich die Schulleistungsforderung an der individuellen Bildungsamkeit orientieren, um ihrer eigenen Verabsolutierung vorzubeugen.

Damit zielen Schulleistungsforderungen auf zentrale Persönlichkeitsbereiche des Schülers.

Beispiel

3. Dimension

These

Tabelle 3: Ein Beispiel für Schulleistungsverhalten und seine psychologische Deutung

äußerer Vorgang	psychologische Deutung – pädagogische Bedeutsamkeit
Robert erklärt sich im Physikunterricht <i>freiwillig</i> bereit, ein Referat über das astronomische Fernrohr auszuarbeiten. Er hat schon <i>Vorkenntnisse</i> auf diesem Gebiet, denn er ist versierter Hobbyphotograph.	Angelegte Dispositionen und Fähigkeiten drängen u.U. von selbst nach ihrer Bestätigung: <i>Wirksamkeitsstreben</i> .
Bei der Arbeit stößt er auf unerwartete Widerstände und Schwierigkeiten, <i>gibt aber nicht auf</i> .	Robert zeigt das Bemühen, unter Anstrengungen (ggf. Selbstüberwindung) den Herausforderungen der Aufgabe gerecht zu werden: <i>Sachverwirklichungsstreben</i> .
Tatsächlich <i>bewältigt</i> Robert die Aufgabe,	Er erhält Aufschluß über seine Fähigkeiten: <i>Tüchtigkeitsstreben</i> .
<i>freut sich</i> über den Erfolg,	Das Erreichen des Handlungsziels erlebt er als lustvoll und befriedigend: <i>Luststreben</i> .
ist <i>stolz darauf und ermutigt</i> , seine Kräfte auch in Zukunft an solchen Aufgaben zu messen.	Robert bekräftigt sich selbst für seine Leistung: <i>Selbstbelohnungsstreben</i> .
Robert trägt seine Arbeit vor und erhält dafür eine <i>gute Note</i> ,	Über seinen Erfolg erfährt Robert (im Vergleich zur Gruppe) etwas über seine Leistungsfähigkeit: <i>Selbsterkenntnisstreben</i> .
die ihm die Teilnahme an einem <i>Leistungskurs</i> ermöglicht.	Die Kursteilnahme ist die (u.U. von vornherein angezielte) äußere Belohnung für die Leistung: <i>Belohnungsstreben</i> .
	Insgesamt erlebt Robert vielleicht ein Stück <i>Selbstverwirklichung</i> und damit ein Stück <i>Bildung</i> .

In vereinfachter und adaptierter Form sei dies nach H. HECKHAUSEN (1974, S. 32–38) dargestellt, der die Frage nach dem tieferen Sinn leistungsthematischen Verhaltens und Erlebens stellt (s. Tab. 3).

Es bleibt noch zu erörtern, unter welchen Bedingungen Schulleistungen gefordert werden. Nach G. WEHLE (1968, S. 11) herrscht in der Schule ein *dreifacher Leistungszwang*:

- Form 1 • In bezug auf die *Eingangsqualifikation eines Schulzweiges* wirkt Leistungszwang vor und beim Übertritt in das Gymnasium und die Realschule, aber auch schon beim Eintritt in die Grundschule.
- Form 2 • Als *kontinuierliche Leistungsforderung* existiert Leistungszwang in allen *Schulen*, also auch in der Grundschule.
- Form 3 • Durch die *Berechtigungen*, die über das Absolvieren einer bestimmten Schulart erworben werden können, besteht Leistungszwang.

Diesen drei Formen schulischer Leistungsforderungen können drei Probleme zugeordnet werden:

- Problem 1 • Gleiche Leistungsforderungen an alle verstärken u. U. vorhandene, jedoch behebbare Ungleichheiten. Ein pädagogisch legitimes Leistungsprinzip muß »Startchancengleichheit« durch ungleiche Angebote und Forderungen zu verwirklichen suchen.
- Problem 2 • Auch die schulischen Leistungsforderungen sprechen nur einen Teil der Fähigkeiten und Neigungen des Schülers an und lassen einen anderen Teil unberücksichtigt. Erfüllt der Schüler jedoch die speziellen Anforderungen nicht, so treffen die negativen Folgen (z. B. Schulversagen) seine ganze Person.
- Problem 3 • Prüfungsergebnisse und Schulabschlüsse können bestenfalls eine *Dokumentation des erreichten Standes* sein, wirken in der Regel jedoch lebenswegentscheidend.

Zusatzproblem Abschließend sei noch auf die bereits oben genannten *Zeitschranken* hingewiesen, innerhalb welcher Schulleistung erbracht werden muß (vgl. das Prüfungs-, Klassen- und Schulziel):  
Nicht das Erreichen eines Lernzieles an sich, sondern in einer bestimmten Zeitspanne gilt als Schulleistung (vgl. Abschnitt 1.2.2).

Das *Überschreiten* der Zeitschranken

- zieht in der Regel *Sanktionen* nach sich:
  - Wiederholung einer Klasse,
  - Verwehren des Aufstiegs in eine höhere bzw.
  - Rücküberweisung in eine niedrigere Schulstufe und
- trifft besonders jene Schüler, die
  - langsam lernen,
  - einen verzögerten Entwicklungsverlauf haben oder
  - vorübergehende Lernstörungen aufweisen.

### 1.3.2.2. Das Problem pädagogisch legitimer Leistungsforderungen

- Problemaufriß Legitimierbar sind Schulleistungsforderungen in zweifacher Hinsicht:
- Zum einen muß die *Leistungsfähigkeit* des Schülers *gefördert* werden, damit er später in der Welt, die von ihm Leistungen fordert, bestehen kann;
  - zum anderen ist Schulleistung auch ein *Mittel personaler Bildung*.

Das Abwägen dieser beiden Aspekte gegeneinander und die Art und Weise, wie Schulleistungen gefordert werden, stehen als pädagogische Probleme zur Lösung an.

Ein pädagogischer Leistungsbegriff kann auf Leistungsforderungen nicht verzichten, muß aber verhindern, daß die negativen Folgen des allgemeinen Leistungsprinzips in die Schule eingehen. Entsprechende Versuche, den Leistungsgedanken pädagogisch zu fassen, seien kurz an zwei Beispielen dargestellt:

C. L. FURCK weist der Schule den doppelten Auftrag zu, den jungen Menschen in seiner aktuellen Existenz zu beachten und zu fördern, ihn aber auch auf seine Zukunft in der Gesellschaft vorzubereiten.

Konzept 1

Den daraus entstehenden Widerspruch versucht er dadurch aufzulösen, daß er an die Stelle der Leistungsforderungen die *Bewältigung einer gestellten Aufgabe* setzt: »Aufgabe« verleugnet Leistung nicht, fordert sie aber auch nicht notwendig. Statt der Betonung des Ergebnisses wird die individuelle Auseinandersetzung und die Bewältigung von aufgegebenen Inhalten in den Vordergrund gerückt (vgl. FURCK 1972, S. 118-123).

W. KLAFKI behält den Begriff »Leistungsschule« bei, gibt ihm aber einen neuen, an der Bildungsidee ausgerichteten Sinn, indem Leistungsschule

Konzept 2

»die Bewältigung der Aufgaben und Lernprozesse *ermöglicht und fordert*, die zur Mündigkeit, Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit führen können.« (KLAFKI 1975, S. 90)

Zitat

Beide Konzepte

Erläuterung

- beinhalten den *Aufgabenaspekt von Schulleistung* (vgl. 1.2.1) und
- erfordern eine Veränderung der Ziele, Inhalte und Lernformen der Schule.

Zu den *wichtigsten Innovationen* gehören:

- Verlagerung des Leistungsverständnisses vom Produktaspekt zum *Vollzugsaspekt* dynamischer Lernprozesse: *Wie* – d. h. auf welchen Wegen und mit welchen Methoden – werden Lernaufgaben zielgerecht bewältigt?
- *Differenzierung der Leistungsziele* durch Berücksichtigung der *Ausgangslage, Interessen und Lernfähigkeiten* des einzelnen bei der Provokation von Lernaufgaben und der Steuerung des Lernverhaltens.
- Orientierung des Unterrichts und der Schulleistung – wo immer möglich – an den zu Gruppenleistungen führenden Lernprinzipien von *Solidarität* und *Kooperation* anstelle herkömmlicher Konkurrenz- und Lehrerorientiertheit der Schulleistung.
- Den Einzelschülern angemessene *Differenzierung der Lernwege*, um auf unterschiedlichen Lernwegen zu identischen Lern- und Leistungszielen zu gelangen.
- Festsetzung von Leistungsforderung und Leistungsbeurteilung als *Anregungen und Hilfen* im Lernprozeß: *Rückmeldung für statt gegen den Schüler*, Vermeidung von mit lebenslangen Nachteilen verbundener Sozialauslese.
- *Gleichbewertung* der verschiedenen *Unterrichtsfächer*.

Vgl. dazu auch KLAFKI 1975, S. 87-99 und Strukturplan für das Bildungswesen 1970, S. 35 ff und 87 ff.

Literaturhinweis

Die Realisierung solcher Neuerungen dürfte nicht ohne Schwierigkeiten vor sich gehen. Allerdings gibt es auch einige Faktoren, die sie begünstigen könnten.

Ausblick

So ist festzustellen, daß

- sich die gesamtgesellschaftlichen Verhältnisse seit Einführung des Leistungs-

Faktor 1

- prinzips in die Schule so grundlegend geändert haben, daß eine Neugestaltung der schulischen Erziehungsbedingungen erforderlich scheint.
- Faktor 2 - ferner eine zu überbrückende Kluft zwischen den Qualifikationen besteht, die die Gesellschaft von der Schule erwartet, und jenen, die die Schule tatsächlich vermittelt.
- Faktor 3 - Schulleistungen zunächst nur Vorbereitung auf die im späteren Erwachsenenleben zu vollziehenden »eigentlichen« Leistungen sind und daß der »Leistende« in der Schule - das Kind, der Jugendliche - ein Unfertiger ist, der behutsam zur Leistung befähigt werden muß.

## 2. Bedingungen der Schulleistung

Während in Kapitel 1

- der Begriff,
- die psychologischen Aspekte und Erklärungsversuche sowie
- die pädagogische Begründung

der Schulleistung behandelt wurden, soll im folgenden *Schulleistung als Produkt, als Ergebnis verschiedener Bedingungen* betrachtet werden.

Dazu gehören Anlage und Umwelt

- generell in ihren entsprechenden Anteilverhältnissen (2.2) und
- im einzelnen
  - *außerindividuelle Bedingungen* wie die *außerschulische Umwelt* (2.3) - hier vor allem die Herkunftsfamilie - und die *Schule* (2.4);
  - *individuelle Bedingungen*: körperliche, motivationale und soziale Persönlichkeitsmerkmale (2.5).

Einleitend werden formale Untersuchungstypen und ein Rahmenmodell (2.1) dargestellt; am Ende des Kapitels erfolgt der Versuch einer Schätzung des Anteils der einzelnen Einflußgrößen auf die Schulleistung (2.6).

Übersicht

### 2.1. Ein Rahmenmodell der Einflußgrößen auf die Schulleistung

Zur Untersuchung der Einflußgrößen auf ein bestimmtes Verhalten bei Individuen ist zunächst eine Theorie, ein Konzept begründeter bzw. begründbarer Zusammenhänge nötig. *Modelle der Bedingungsanalyse* verstehen sich dabei auch als *Prognosemodelle*, denn der ermittelte Einfluß einer bestimmten Bedingung auf ein definierbares Folgeverhalten kann auch als Grad der Vorhersagbarkeit (Prognostizierbarkeit) des definierten Folgeverhaltens aus den ermittelten Bedingungen verwendet werden:

- *Retrospektiv* (rückblickend) wird das gemessene Kriterium  $k$  in bestimmtem Ausmaß durch die Einflußgröße (Determinante)  $d$  bewirkt ( $d \leftarrow k$ ).
- *Prospektiv* (vorausschauend) erlaubt der erfaßte Prädiktor  $p$  in bestimmtem Ausmaß eine Vorhersage (Prognose) auf das Kriterium  $k$ , d. h.  $d \simeq p$  ( $p \rightarrow k$ ).

Ist ein Bedingungszusammenhang einmal als statistische Größe (Einflußgröße, Determinante  $d$ ) erfaßt, kann diese statistische Größe auch die Funktion der *Vorhersage* (Prädiktor  $p$ ) auf ein bestimmtes Kriteriumsverhalten übernehmen.

Im Anschluß an die Darlegungen zum »Konstrukt Schulleistung« und in Anlehnung an die Schulleistungsprognoseforschung (siehe KRAPP/MANDEL 1976) können 4 *Untersuchungstypen* solcher Bedingungsanalyse bzw. Prognoseforschung unterschieden werden:

- *einfache Analyse bzw. Prognose*: Ein bestimmter Einzeleinfluß (Determinante oder Prädiktorvariable) erklärt bedingt die durch einen Summenwert gekennzeichnete Schulleistung.

Einführung

Untersuchungstypen

Typ 1

Beispiel Intelligenzquotient → Schulleistung

- Typ 2 • *multiple Analyse bzw. Prognose*: Mehrere Einzeleinflüsse werden als unterschiedliche Prädiktorvariablen auf die durch einen Summenwert gekennzeichnete Schulleistung bezogen.

Beispiel

Intelligenz	→	}	Schulleistung
Leistungsmotivation	→		
soziale Anpassung	→		

- Typ 3 • *einfache differentielle Analyse oder Prognose*: Eine Determinante oder Prädiktorvariable wird hinsichtlich ihres Einflusses auf mehrere Kriterien der Schulleistung untersucht.

Beispiel

Summenwert	{	→	Schulleistungstest	Deutsch
für den		→	Schulleistungstest	Mathematik
Sozialstatus		→	Lehrerurteil	Deutsch
des Elternhauses		→	Lehrerurteil	Mathematik

- Typ 4 • *multiple differentielle Analyse oder Prognose*: Mehrere Determinanten oder Prädiktorvariablen werden hinsichtlich ihres Einflusses auf mehrere Teilbereiche des Kriteriums »Schulleistung« untersucht.

Beispiel

Sozialstatus	→		→	Schulleistung Lesen
Familienstruktur	→		→	Schulleistung Rechtschreiben
Kindergartenförderung	→		→	Schulleistung Kopfrechnen
Intelligenz	→		→	Schulleistung schriftliches Rechnen usw.
usw.				usw.

Praxisrelevanz Das letzte Verfahren ist am anspruchsvollsten und verspricht den höchsten Ertrag. Da jedoch die Faktorenstruktur der Schulleistung (gemessen nach Zeugnisnoten) offensichtlich weniger differenziert ist als der Kanon der Schulfächer (vgl. Abschn. 1.2.3), wird den folgenden Aussagen hauptsächlich der zweite Untersuchungstypus (»multiple Analyse bzw. Prognose«) zugrundegelegt; nur bei wenigen Einzelbefunden wird auf den dritten und vierten Untersuchungstypus Bezug genommen.

Weiterführung Die meisten Untersuchungen zum Zusammenhang von Schulleistungen und ihren Bedingungen gehen *korrelationsstatistisch* vor, d. h. – und das soll betont werden – es werden lediglich Aussagen über die *Höhe* des statistischen Zusammenhangs gemacht (vgl. dagegen ROSEMAN 1975, 1978; HELLER u. a. 1978 sowie Basistext II, Abschn. 3.7.4). Bis zu welchem Grade vermag die Leistung in einem Intelligenztest die spätere Schulleistung zu erklären? Korrelationsstatistische Befunde machen aber *keine Aussagen über die Richtung der erfaßten Zusammenhänge*. Bei gegebenem statistischem Zusammenhang zwischen Leistungsmotivation und Schulleistung z. B. könnten beide als Bedingung der anderen Größe »erklärt« werden:  $x \leftrightarrow y$ .

*Regressionsstatistische Verfahren* (z. B. Verfahren der multiplen Regression) versuchen darüber hinaus auch Aussagen über die *Art und Richtung eines Zusammenhangs* zu machen:



Die multiple Regression erstrebt demzufolge eine »Schätzung« des Einflusses einzelner Bedingungen am Zustandekommen der Schulleistung. Große Vorsicht sollte allerdings am Platze sein, wenn man auch das relative Einflußgewicht einzelner Bedingungen abschätzen will.

Das folgende *Rahmenmodell der Einflußgrößen auf die Schulleistung* versteht sich als Produkt- und Strukturansatz:

- Der *Produktansatz* betrachtet das Kriterium »Schulleistung« als *Resultat mehrerer Bedingungen*. Er begünstigt demzufolge allerdings auch eine Orientierung am jeweiligen Lern-Endergebnis; das wird dem Wesen der Schulleistung – als bevorzugtem Lern- und Leistungs-»Verhalten« mit entsprechenden »Prozeßresultaten« (vgl. Abschn. 1.2.2) – nur teilweise gerecht.
- Der *Strukturansatz* stützt sich auf das *Zueinander der einzelnen relativ konstanten Bedingungsfaktoren* (z. B. Umwelt- und Persönlichkeitsmerkmale), d. h. auf das gegenseitige Verhältnis der Bedingungen bzw. auf die »Bedingungsstruktur«. Der »Strukturansatz« läßt aber die Interaktionsverhältnisse beim Lern- bzw. Schulleistungsprozeß selbst unberücksichtigt.

Aspekt 1

Aspekt 2

Struktur- und Produktansatz sind insofern – als Ursache und Wirkung – Facetten eines gleichen statistischen Bedingungsmodells.

Dieser einschränkende Produkt- und Strukturansatz wird in diesem Kapitel deshalb verfolgt, weil

- durch ihn immerhin der größere Teil der Schulerfolgsvarianz erklärt wird;
- unserem Schulsystem, das noch bevorzugt auf Selektionsentscheidungen ausgerichtet ist, die Orientierung an Lern-Endergebnissen näher liegt als an Lern-Prozeß-Ergebnissen;
- für den Strukturansatz – wohl auch wegen der methodisch leichteren Erfäßbarkeit – bereits mehr und gesichertere empirische Befunde vorliegen als für den Interaktions- und Prozeßansatz.

Die Bedingungsanalyse der Schulleistung unter dem »Produktaspekt« kann allerdings interaktionale oder Prozeßbedingungen ebensowenig ignorieren, wie ein Konzept zur Optimierung der Schulleistung unter dem »Prozeßaspekt« (Studienblock III) die Verbesserung der relativ konstanten strukturellen Schulleistungsbedingungen (z. B. solcher der Organisationsstruktur der Schule) unberücksichtigt lassen darf.

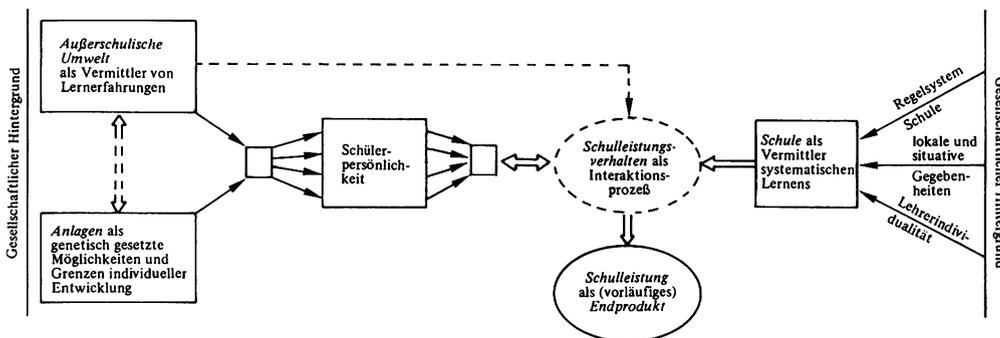


Abbildung 8: Rahmenmodell der Einflußgrößen auf die Schulleistung

Abbildung 8 zeigt »Schulleistung« als Ergebnis einzelner – noch zu erörternder – Bedingungen.

Erläuterung

Beim Produktansatz versteht man unter Schulleistung als *Kriterium* das (vorläufige) Endprodukt eines Lernvorganges zum jeweiligen Beurteilungszeitpunkt. In den verschiedenen Untersuchungen dazu liegt allerdings keine einheitliche Definition vor, da sie uneinheitlich sind in Bezug auf

- den *Beurteilungsmaßstab*: es werden einmalige oder mehrmalige Zeugnisnoten oder Befunde aus normorientierten bzw. kriteriumsorientierten Schulleistungstests oder Kombinationen von 2 oder allen 3 genannten Maßstäben verwendet, wobei auf die Fehlerhaftigkeit der herkömmlichen Notengebung verwiesen sei;

Aspekt 1

- den *Beurteilungsinhalt*: z. B. kann das arithmetische Mittel aller Einzelfachnoten, nur einiger besonders entscheidender Fächer oder die Note für ein repräsentatives Fach zugrundegelegt sein;
  - die *Beurteilungsstufe*: z. B. Jahrgang, Schulart;
  - die *Methoden der Erfassung und Verarbeitung* (Verrechnung) der einzelnen Erklärungsvariablen: Einflußgrößen, »Bedingungen« der Schulleistung.
- Die Uneinheitlichkeit der jeweils gewählten Kriteriumsleistung und ihrer Einflußgrößen beeinträchtigt die *Vergleichbarkeit* der Befunde aus verschiedenen Untersuchungen.

Aus Abbildung 8 lassen sich

- 2 *unmittelbare* und
- weitere *mittelbare*

Einflußgrößen auf die Schulleistung entnehmen.

Gruppe 1  
Einflußgröße 1

Zu den *unmittelbaren Einflußgrößen* zählen

- Die *Schülerpersönlichkeit* mit ihren jeweils habituellen (relativ überdauernden) Leistungs- und Lernvoraussetzungen (z. B. körperlichen, kognitiven, motivationalen und sozial-emotionalen) und
- die *Schule* als Vermittler institutionalisierten, systematischen Lernens und damit zugleich als lernaufgabenstellende, schulleistungsprovozierende Instanz.

Einflußgröße 2

Als ein von einheitlichen Lehrplänen und Organisationsformen sowie von verhältnismäßig einheitlicher Lehrerbildung und Schulaufsicht getragenes »*Regelsystem*« wirkt sich die Schule

- einerseits relativ konstant auf die Entwicklung der Schülerpersönlichkeit aus,
- andererseits aber auch als aktuelle Einflußgröße auf das situative Schulleistungsverhalten infolge unterschiedlicher bzw. lokaler, situativer und lehrerspezifischer Einflüsse aus, z. B.
  - örtliche Klassenzusammensetzung,
  - Ausstattung mit Lehrmitteln,
  - Unterrichtsraumgestaltung,
  - Lehrplan- und -medienwechsel,
  - persönliche Lehr-, Erziehungs- und Beurteilungsstile,
  - Tagesdisposition des Lehrers,
  - Lehrerwechsel,
  - Klassenwechsel.

Begriffs-  
klärung

Unter *Schulleistungsverhalten* wird dann folgender Interaktionsprozeß verstanden: Über ihre individuellen Schulleistungsvoraussetzungen setzt sich die *Schülerpersönlichkeit* gleichzeitig

- mit den Lern- und Leistungsforderungen der Schule und ihrer Repräsentanten (den Lehrern) sowie
- mit den Mitschülern

auseinander (Resultat: Schulleistungen als Prozeß- und Endprodukt).

Gruppe 2

Darüber hinaus wird individuelle Schulleistung von *mittelbaren Einflußgrößen* mitbestimmt. Zu diesen zählen in erster Linie

- die *Anlagen* als genetische Potentiale, die eigentlich nur die Möglichkeiten und Grenzen für die von Erfahrungs- und Lernprozessen getragene individuelle Entwicklung setzen, und
- die *außerschulische Umwelt* als Vermittler un gelenkter Lernerfahrungen und gelenkter Lernprozesse:

- In erster Linie die *Familie* und ihr Lebensraum (unterschieden nach Sozialstatus und innerfamiliären Beziehungen),
- ferner die vorschulischen und nebenschulischen *Förderungsinstitutionen* und die »peer groups« (subkulturelle Gruppierungen von Gleichaltrigen). Wichtig ist dabei allerdings, daß die außerschulische Umwelt sich nicht nur mittelbar als Komplex relativ konstanter Entwicklungsbedingungen auf das Werden der Schülerpersönlichkeit auswirkt, sondern auch unmittelbar und ganz aktuell auf das jeweilige situative Schulleistungsverhalten, z. B. über Anregungen, Hilfen oder Behinderungen.

Es soll auch nicht übersehen werden, daß menschliche Entwicklung von Anbeginn des Lebens als lernwirksame Auseinandersetzung des jungen Menschen mit seiner Umwelt und mit seinen Anlagen vollzogen wird, wie der gestrichelte Doppelpfeil ausdrückt.

Die außerschulische Umwelt hat damit eine »unmittelbar« auf die Schulleistung einwirkende Nebenkomponente, wie umgekehrt die Schule eine auf die Schülerentwicklung »mittelbar« einwirkende Nebenkomponente hat.

---

Das Rahmenmodell, das in der Abbildung 8 dargestellt wird, zeigt doppelt und einfach durchgezogene sowie gestrichelte Pfeile. Erläutern Sie die damit zum Ausdruck gebrachten unterschiedlichen Auswirkungstendenzen einzelner Bedingungen auf die Schulleistung.

Aufgabe 3

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

---

## 2.2. Die Anlagen

Die Beurteilung von individuellen Eigenschaften - und hier besonders von Leistungen und Fähigkeiten - wird meist auf dem Hintergrund einer Einschätzung von Einflußanteilen der Anlagen und des Milieus vorgenommen. Da auch die Schulleistung entsprechende Fähigkeiten voraussetzt und sich selbst als spezifische »Tüchtigkeit« erweist, soll hier die Frage nach entsprechenden Anlageteilen gestellt werden.

### 2.2.1. Die verfehlte Frage nach der Anlage-Umwelt-Relation

Begriffs- klärung	Der Begriff »Anlage(n)« wird üblicherweise mit »Erbgut« gleichgesetzt. Anlage kennzeichnet dabei
Definition 1	- einerseits den Träger einer genetischen Einzelinformation (ein Gen),
Definition 2	- andererseits die komplexe genetische Disposition für ein bestimmtes individuelles Merkmal (eine Gen-Komplexion).
	Die letztgenannte Version ist die wissenschaftlich gebräuchlichere und zugleich die umfassendere.
Exkurs	<p>Trägersubstanz der Vererbung sind die <i>Chromosomen</i> (nur mit hochempfindlichen Mikroskopen sichtbar zu machende bandförmige Teile der Kerne von Körper- und Keimzellen). Auf den 23 Chromosomenpaaren sind ungefähr 10 Millionen <i>Gene</i> gelagert, die als Erbträger gelten. Gene steuern die Entwicklung körperlicher Eigenschaften.</p> <p>Zahlreichen <i>körperlichen Merkmalen</i> (z. B. Haarfarbe, Körpergröße, Blutgruppe) konnten bereits bestimmte Gene bzw. Gengruppen zugeordnet werden.</p> <p>Es wird angenommen, daß auch <i>psychische Eigenschaften</i> (z. B. Temperament, Musikalität, Intelligenz) durch jeweils eine Vielzahl von Genen vererbt werden, wenngleich der Nachweis hierfür kaum zu erbringen ist.</p> <p>Dabei gelten hier die Gene nicht als alleinige Verursacher bestimmter psychischer Eigenschaften, sondern nur als <i>indirekte Vermittlungsinstanzen</i>: Unmittelbar wirken sie sich lediglich auf die Entwicklung bestimmter Gewebestrukturen aus (z. B. auf Wachstum und Differenzierung der Gewebestrukturen des Nervensystems – vor allem des Gehirns –, der innersekretorischen Drüsen und der Sinnesorgane), die ihrerseits als »Dispositionen« (somatische Voraussetzungen und Wegbereiter) für bestimmte psychische Eigenschaften oder Eigenschaftskomplexe gelten.</p> <p>Die Disposition ist allein noch nicht ausreichend, da jede Eigenschaft zu ihrer Verwirklichung noch bestimmter Umweltbedingungen bedarf, unter denen sie ausgelöst und lernend entwickelt wird (von der Handgeschicklichkeit über die Sprache, die Intelligenz bis zur Aggressivität).</p> <p>Dieser Sachverhalt zeigt auf, wie verfehlt es wäre, das Unterlassen erzieherischer Maßnahmen mit vermeintlich fehlenden oder »negativen Anlagen« eines Kindes begründen zu wollen.</p>
Begriffs- klärung	<p>Unter <i>Umwelt</i> ist das gesamte außerindividuelle Erfahrungsfeld zu verstehen: Ein »Stück Welt«, dessen Inhalte nicht nur aktiv auf das Individuum einwirken, sondern die allein durch ihr Vorhandensein das Individuum »beeindrucken« und zu bestimmten Verhaltensweisen herausfordern.</p> <p>Bis in das 20. Jahrhundert hinein war man im deutschen Sprachraum der Überzeugung, daß menschliche Entwicklung ganz wesentlich in einem Prozeß der biogenetischen Entfaltung artspezifischer und individueller Anlagen bestünde. Die Umwelt könne einen solchen »Reifungs-«Prozeß durch Bereitstellung entsprechender Auslösereize und Übungsmöglichkeiten lediglich fördern bzw. – im Falle ihres Fehlens – behindern. Gestalt, Verhalten und Erleben des Individuums seien aber von den Anlagen vorbestimmt.</p> <p>Den Anlage- und Reifungstheoretikern standen die »Milieu- und Lerntheoretiker« gegenüber; ihrer Meinung nach ist der Mensch im wesentlichen – bedingt durch Lernprozesse – das Produkt seiner Umwelt. Dies charakterisiert ein Ausspruch von John WATSON, dem Vater des Behaviorismus:</p>
Zitat	»Geben Sie mir ein Dutzend gesunder Kinder, wohlgebildet, und meine eigene besondere Welt, in der ich sie erziehe! Ich garantiere Ihnen, daß ich blindlings eines davon auswähle und es zum Vertreter irgendeines Berufs erziehe, sei es Arzt, Richter, Kaufmann, Künstler oder auch Bettler, Dieb, ohne Rücksicht auf seine Talente, Neigungen, Fähigkeiten, Anlagen, Rasse oder Vorfahren.« (WATSON 1930, S. 134 f)

Lerntheoretiker, Psychoanalytiker und zahlreiche Pädagogen vermochten in den letzten Jahrzehnten die Front der Anlagetheoretiker aufzubrechen – auch in Verfolgung bildungspolitischer Intentionen.

Ihnen folgte mit der sogenannten »JENSEN-Debatte« eine neue Gegenströmung: Aus einer anfechtbaren Interpretation empirischer Daten folgerte JENSEN (1969), daß 80% der Intelligenzunterschiede auf genetischen Faktoren und nur 20% auf den Einflüssen der Umwelt beruhten. Diese Diskussion wurde durch HASSENSTEIN fortgesetzt.

Solche Anlage-Umwelt-Relationen – und seien sie auch wie bei JENSEN auf den engeren Begabungsbereich der Intelligenz eingeschränkt – sind sowohl unrealistisch als auch pädagogisch gefährlich:

- Beim gegenwärtigen Stand der Forschung können noch keine verlässlichen Aussagen über die genetische Verankerung komplexer Eigenschaften (wie z. B. der Intelligenz und Begabung) gemacht werden;
- Der Anteil der Umweltauswirkungen ist
  - zum einen sehr eigenschaftsspezifisch (z. B. ist Musikalität anlagebedingter als Leistungsmotivation);
  - zum anderen auch noch sehr individualspezifisch: gleiche Handgeschicklichkeit zweier Menschen kann im einen Fall mehr auf »Naturbegabung«, im anderen Falle mehr auf Trainingseinflüsse zurückzuführen sein;
- Bei der Bestimmung solcher Alternativrelationen wird das Ich des Heranwachsenden ignoriert, das in lernender Auseinandersetzung mit seinen Anlagen *und* seiner Umwelt seine Entwicklung zunehmend selbst bestimmt;
- Weitgehender Anlagedeterminismus verleitet den Erzieher eher zum raschen Resignieren, zu pädagogischem Fatalismus oder aber zur verantwortungsarmen Routine;
- Einseitiger »Umweltdeterminismus« kann ebenfalls zu pädagogischer Passivität führen (z. B. in dem Sinne: die Umwelt wird's schon machen, der Lehrer braucht nur Lernangebote bereitzustellen).

Problematisierung

Kritikpunkt 1

Kritikpunkt 2

Kritikpunkt 3

Kritikpunkt 4

Kritikpunkt 5

### 2.2.2. Die Lernabhängigkeit menschlicher Entwicklung – Anlagen setzen Beeinflußbarkeitsgrenzen

Die negative Definition von »Anlage« besagt, daß sich die Anlageteile bei bestimmten Persönlichkeitsmerkmalen nach Abzug der umweltbedingten Anteile ergeben. Im Sinne dieser Definition läßt sich der relative Anteil der Anlagen an entsprechenden Verhaltensmerkmalen und Leistungen durch die Befunde der Plastizitäts- und Beeinflußbarkeitsforschung (auch Bildsamkeitsforschung) einer ersten Schätzung zuführen.

Definition

Die Philosophische und Vergleichende Anthropologie begründet die »Sonderstellung des Menschen im Kosmos« (SCHELER) mit dessen *Nichtfestgelegtheit* und *Unspezialisiertheit*.

Exkurs

Als Ausgleich der Nichtfestgelegtheit auf einen biologischen Nahraum erscheinen

- einerseits Weltoffenheit, Distanz und Freiheit,
- andererseits nur durch Lernpermanenz, Sprache und Denken sowie persönliche Entscheidungen zu bewältigende Aufgegebenheit menschlichen Lebens.

Die im Vergleich zur Tierwelt besonders lange Spiel- und Entwicklungszeit des Menschen läßt sich dabei – im Hinblick auf den Erwerb von Haltungen, Einstellungen und Lebenstüchtigkeiten – als einzigartiger (wenngleich mit Reifungsvorgängen verwobener) Lern- und Sozialisationsprozeß verstehen: der Mensch als »Lernwesen par excellence« (WINNEFELD).

Die Beispiele für *menschliche Plastizität* reichen

- von der Veränderung der Skelettproportionen bei Auswanderern in andere Erdteile
- bis hin zur Prägung individueller, gruppen- oder stammestypischer Persönlichkeitsstrukturen durch besondere familiäre oder gesellschaftliche Umgangsmuster und Erziehungsstrategien: z. B. aggressive oder friedliche, strafende oder gewährende, egoistische oder selbstgenügsame, rivalisierende und dominative oder kooperative Grundhaltungen.

Sie umfassen die durch Erlebnisverarbeitungen und psychische Konflikte unbewußt arrangierten Fehlhaltungen und Neurosen ebenso wie die apathisch-depressiven Gemütszustände und Entwicklungsrückstände hospitalisierter Kinder. Bei letzteren zeigte sich, daß mit zunehmender Dauer des Entzugs beständiger persönlicher Zuwendung das Ausmaß der Entwicklungsrückstände vom motorischen Bereich über den sprachlichen, den intellektuellen bis zum sozialen Bereich hin stark zunehmen (SCHMALOHR 1968).

Deutlich zeigte sich die Plastizität auch im Bereich der Begabungen bzw. Leistungsbereitschaften, die früher im wesentlichen als erbbestimmt angesehen wurden: Verwiesen sei hier u. a. auf die unter dem Aspekt der aktivierbaren »verdeckten Begabungsrerven« interpretierten Zwillingsuntersuchungen.

So ließ sich aus den Befunden der Zwillingsforschung ableiten, daß bei getrennt aufgewachsenen eineiigen Zwillingen (EZ) trotz des gleichen Erbsubstrates der EZ das Intelligenzniveau jeweils eines der beiden EZ mit dem anregungsreicheren Milieu und mehr noch mit der Dauer und Intensität seiner Beschulung anstieg (IQ-Differenz bis zu 24 Punkten; vgl. NEWMAN/FREEMAN/HOLZINGER 1937).

#### Zusammenfassung

Die *Befunde der Plastizitätsforschung* können folgendermaßen zusammengefaßt werden:

##### Ergebnis 1 (Zitat)

- »Kein Persönlichkeitsmerkmal ist im absoluten Sinne durch Erbanlagen determiniert.« (GOTTSCHALDT 1968, S. 148)

Die Plastizität menschlicher Anlagen ist größer, als nach herkömmlichen Erfahrungen angenommen wird, denn Erbkonstanz wird häufig nur durch die Konstanz der Umwelt vorgetäuscht.

##### Ergebnis 2

- Die naive Vorstellung einer starren Beziehung zwischen Anlage- und Umweltanteilen wurde zunächst durch das neuere *Korrespondenzkonzept* von *Reifen* und *Lernen* abgelöst.

Den Reifungsprozessen wird allerdings im Rahmen der Entwicklung nur noch eine unterstützende, bevorzugt auf jüngere Lebensalter und Elementarfunktionen (z. B. Sprechfunktionen, Gehen) beschränkte Rolle zugestanden. Das bedeutet

- einerseits, daß mit wachsendem Alter die Entwicklungsprozesse zunehmend mehr von Lern- und zunehmend weniger von Reifungsprozessen getragen werden und
- andererseits, daß Entwicklungsprozesse zunehmend auf vorangegangenen Lernprozessen (und nicht auf Reifungsprozessen) aufbauen.

##### Ergebnis 3

- Nach dem *Interaktionskonzept* addieren sich Erb- und Umwelteinflüsse nicht einfach zu entsprechenden Persönlichkeitsmerkmalen, sondern sie »kombinieren« sich, d. h. sie wirken wechselseitig zusammen und verstehen sich

##### Zitat

»als zwei Seiten eines ganzheitlichen Entwicklungsvorgangs.« (K. GOTTSCHALDT 1968, S. 134)

*Begabungen* (Leistungsbereitschaften, Lernfähigkeiten für bestimmte Betätigungsfelder) werden insofern heute als »*Interaktionsprodukte*« von

- genetischen Potentialen,

- Lernanregungen und
  - persönlichen Aktivitäten
- gekennzeichnet.

Selbst das Zentrale Nervensystem als Träger menschlicher Orientierungs- und Erkenntnisprozesse wird nicht mehr als Resultat reiner Reifungsprozesse gesehen, sondern bereits als Produkt von Reifungs- und Umwelteinflüssen. AEBLI kennzeichnet es als Informationsverarbeitungssystem, dessen Leistung nicht so sehr von seiner Kapazität, sondern

»vielmehr von den Programmen abhängt, die ihm eingegeben worden sind« (AEBLI 1968, S. 182),

Zitat

und WEINERT (1977) nennt es pädagogisch fruchtbarer, statt von Reifungs- und Lernrelationen

»von didaktisch unterschiedlich beeinflussbaren kognitiven Fähigkeiten zu sprechen«.

Zitat

Die herkömmliche statische Auffassung von Begabung als einer erbbestimmten Fähigkeit weicht damit einer dynamischen Begabungsvorstellung: Der »Prozeß des Begabens« vollzieht sich in der von der Mitwelt stimulierten, eigenaktiven, lernenden Auseinandersetzung des Individuums mit seiner Anlage und seiner Umwelt. Höchste Begabungsniveaus können nur bei optimalen

- Umwelten (Begabung als soziales Schicksal),
- Lernsystemen (Curricula) und
- Lernanstrengungen (Lern- und Leistungsmotivationen)

erreicht werden. Die Anlagen setzen dabei die Grenzen der Beeinflussbarkeit und werden innerhalb dieser Grenzen als »Lernerleichterer« wirksam.

- Wenn man den *abnehmenden Anlageneinfluß* (parallel zur zunehmenden Variabilität) bei der Entwicklung von Persönlichkeitsmerkmalen staffeln würde, ergäbe sich etwa folgende Reihenfolge:
  - Die stärkste Anlagenkomponente besitzen (Vital-) Aktivität, Stimmungsgrundlagen, Temperament (»Denktemperament«), Motorik, Sinnesorgane.
  - Die Beeinflussbarkeit wächst im Bereich der Erkenntnisfunktionen (Wahrnehmen, Vorstellen, Denken), der Gefühlsansprechbarkeit und der Grundeinstellung Extraversion/Introversion.
  - Die Beeinflussbarkeit erreicht Höchstwerte im Bereich der Motivationen, Gesinnungen und Werthaltungen (vgl. H. ROTH 1966, S. 265).

Ergebnis 4

- Die *Beratungsrelevanz* dieser Aussagen zur Anlage-Umwelt-Problematik läßt sich am pädagogischen Problem der Unter- bzw. Überforderung verdeutlichen:

Ergebnis 5

Ein Schüler kann wegen »Unterforderung« (d. h. bei mangelnden Lernanregungen und -angeboten) möglicherweise seine Lern- und Leistungsmotivationen verlieren und zum sozial und leistungsmäßig unangepaßten Kind werden. Andererseits kann eine »Überforderung« z. B. darin bestehen, daß Eltern oder Lehrer ihren besonderen Ehrgeiz in das rasche Erreichen bestimmter Leistungsziele eines Schülers legen, das Kind dabei entmutigen, zum Versagen führen und übersehen, daß das Kind auf fähigkeits- und vorkennnisangemesseneren Lernwegen u. U. die gesteckten Leistungsziele erreicht hätte. In beiden Fällen aber - der Über- oder Unterforderung mit ihren Folgen - könnten voreilige Schlüsse der Erzieher auf »mangelnde Anlagen« deuten und diese als Alibi für das Unterlassen angemessener Fördermaßnahmen benutzt werden.

Beispiel

### 2.2.3. Ist der relative Anteil der Anlagen an der Schulleistung schätzbar?

Denkanstoß	<p>Grundsätzlich müßte die Frage nach der Schätzbarkeit des relativen Anteils der Anlagen an der Schulleistung mit »nein« beantwortet werden. Dennoch laden wir den Studierenden zu einem kleinen Gedankenexperiment ein:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Den bis heute erwiesenermaßen größten Anteil am Schulerfolg besitzt die Intelligenz – man kann auch sagen, die Fähigkeit, unter Einsatz von Erkenntnisfunktionen zu lernen.</li> <li>• Zwar liegt der empirisch erfaßte Anteil der Intelligenz am Schulerfolg bei oder leicht über 25% der Schulerfolgsvarianz; aber im Gegensatz zu anderen Persönlichkeitseigenschaften bzw. Eigenschaftskomplexen existieren hier <i>Schätzmodelle</i> für die Ermittlung der Erb- und der Umweltbeteiligung an der Intelligenzentwicklung. Nach diesen mathematischen Schätzmodellen schwanken die Varianzanteile der Intelligenz, die man der Anlage zu-rechnet, je nach Untersuchungsstichprobe zwischen 45% und 85%. Unabhängig von der Verschiedenheit der in den jeweiligen Tests geforderten Intelligenzleistungen läge damit der Anlagenanteil der Intelligenz bei un-gefähr 2/3 (vgl. HELLER 1976, S. 45–52).</li> <li>• Es wäre verfehlt, wenn man den Anlagenanteil der Schulleistung nur auf 1/4 von 2/3 festlegen wollte mit der Begründung, daß Schulleistung nur zu etwa einem Viertel aus der Intelligenz erklärt werde. Über die Intelligenz hinaus wird Schulleistung             <ul style="list-style-type: none"> <li>– nicht nur durch stärker umweltabhängige Motivationen und soziale Fak-toren (Eingliederung in die Lerngruppe, häusliche Mithilfe) bestimmt,</li> <li>– sondern auch durch stärker anlagebedingte Faktoren wie Belastbarkeit, Temperament, Motorik und Wahrnehmung. Es wäre realistisch, den An-lagenanteil an der Schulleistung bereits für die Zeit des Schulanfangs geringer als den der Intelligenz einzuschätzen (d. h. unter 2/3); für den Fortgang des schulischen Lernweges ist der Anlagenanteil als eher noch geringer werdend anzunehmen, weil dann Schulleistung in höherem Maße von Vorkenntnissen, Motivationen und Sozialfaktoren getragen wird.</li> </ul> </li> </ul>
Verweis	Im Basistext II, Abschn. 2.2.2.3, wird auf die Probleme der erwartungswidrig guten und schlechten Schüler eingegangen, der sogenannten Over- und Underachiever.
Problemati-sierung	Die Fragwürdigkeit solcher Schätzversuche wird durch die Feststellung un-terstrichen, daß Begabung – und ebenso Schulleistung – nicht aus einfach summierbaren Anlage- und Umweltanteilen besteht, sondern ein »Interaktions-produkt« ist, was folgende Probleme mit sich bringt:
Problem 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• »Anlagen« sind niemals direkt erfaß- und meßbar.</li> </ul>
Problem 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eine zureichende Aufhellung der Interaktionsgenese (eigenaktives Indi-viduum ↔ Umwelt) ist weder vom Aufwand noch von den Methoden her-leistbar.</li> </ul>
Problem 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die leistungsfördernden Auswirkungen             <ul style="list-style-type: none"> <li>– einzelner Interaktionselemente (z. B. Förderimpulse der Umwelt) sind methodisch kaum eindeutig erfaßbar;</li> <li>– einzelner Interaktionstypen (z. B. Sozialstatus, Strukturmerkmale usw. der Herkunftsfamilie) bleiben methodisch zu ungenau.</li> </ul> </li> </ul>
Problem 4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Erfassung exakter Anlage-Umwelt-Beziehungen wird dadurch zusätz-lich erschwert, daß die Interaktionsinstanz »Eigenaktivität«, über die sich das Individuum von Anfang an lernend mit seiner Umwelt und mit seinen Anlagen auseinandergesetzt hat, zunehmend selbst Interaktionsprodukt von Anlage und Umwelt wird.</li> </ul>

Erläutern Sie, warum es weder empirisch möglich noch pädagogisch vertretbar ist, genaue Anlage- und Umweltanteile an der Schulleistung zu bestimmen.

Aufgabe 4

.....

.....

.....

.....

.....

## 2.3. Die außerschulische Umwelt als Bedingung schulischer Leistungsvoraussetzungen

### 2.3.1. Einflußmöglichkeiten der Familie auf die Schulleistung

In der modernen Gesellschaft haben außerfamiliäre Einrichtungen wie die Schule wesentliche Erziehungs- und Bildungsaufgaben übernommen. Dennoch verbleiben der Familie u. a. die wichtigsten Bereiche der *Erziehung*- und der *Plazierungsfunktion* (d. h. Positionszuweisung der Kinder in der Gesellschaft). Andere, teilweise neue Aufgaben, wie z. B. die *Haushalts-* und *Freizeitfunktion*, erweiterten die soziale Bedeutsamkeit der Familie.

Anknüpfung

Wurde die Schule in der Industriegesellschaft als

»Zuteilungsapparatur von Lebenschancen« (SCHELSKY 1957)

Zitat

bezeichnet, so ist die Familie

»vermutlich zu Recht. . . die wichtigste *Sozialisationsagentur* der Gesellschaft« zu nennen, »weil in ihr die nachwachsende Generation am frühesten, am intensivsten und am längsten beeinflusst wird.« (F. E. WEINERT 1974, S. 363)

Zitat

Die Familie beeinflusst insofern auch erheblich die Schulleistungen und den Schulerfolg ihrer Kinder; damit wirkt sie in noch höherem Ausmaß als die Schule an der Verteilung von Lebenschancen mit.

Der *Einfluß der Familie* kann nach drei Aspekten untergliedert werden:

- Über ihren *sozialen Status* und dessen Merkmale (z. B. Beruf des Vaters) übt die Familie einen schulleistungsbezogenen Einfluß aus.
- Die Faktoren des *sozio-kulturellen Milieus* der Familie (z. B. kultureller Anregungsgehalt) wirken besonders fördernd oder hemmend auf die Schulleistung ein.
- Schließlich ist die Schulleistung auch wesentlich von bestimmten *Strukturmerkmalen* der Familie abhängig (z. B. von ihrer Intaktheit).

Aspekt 1

Aspekt 2

Aspekt 3

Für das Verständnis der folgenden Ausführungen ist von besonderer Bedeutung, daß zwar *einzelne Faktoren* in ihrem Einfluß auf die Schulleistung dar-

Hinweis

gestellt werden, ihre Wirkung jedoch nicht isoliert zu sehen ist, sondern nur im *Gesamtzusammenhang* (Interaktion).

Dementsprechend kann sich im Einzelfall ein und derselbe Faktor je nach Familiensituation sehr unterschiedlich auswirken.

Es wäre also unangemessen, die Beziehungen zwischen familialen Variablen und den Schulleistungen nach einem *einfachen Ursache-Wirkungs-Modell* zu betrachten, denn aus korrelationsstatistischen Zusammenhängen dürfen nicht ohne weiteres Kausalbeziehungen abgeleitet werden.

### 2.3.2. Sozialschichtzugehörigkeit der Familie und Schulleistung

#### 2.3.2.1. Begriffsklärungen

Begriffsklärung 1

Jedes Mitglied der Gesellschaft hat einen relativ überdauernden sozialen Status. Der Hauptstatus (*sozioökonomischer Status*) eines Individuums orientiert sich im allgemeinen

- zunächst an seinem *Beruf*,
- sodann auch an der Höhe seines *Einkommens*
- und an seiner *Schulbildung*.

Begriffsklärung 2

Entsprechend ihrem Status lassen sich Individuen theoretisch nach *sozialen Schichten* zusammenfassen. Die verschiedenen Gesellschaftsschichten (Grund-, Mittel- und Oberschicht mit weiteren Untergliederungen) umfassen alle Individuen mit jeweils *vergleichbaren Statusmerkmalen*.

Problematik

Ungeachtet aller Statusdifferenzierung gibt es zwischen benachbarten Schichten keine deutlichen Einschnitte, sondern nur *fließende Übergänge*. Deshalb ist eine zweifelsfreie Schichtzuordnung häufig nicht möglich. Hinzu kommt, daß mit der Einordnung in eine Sozialschicht oft verhältnismäßig wenig von den komplexen Strukturen einer Familie erfaßt wird. Der Status bzw. die Schichtzugehörigkeit wirken aber relativ deutlich auf die Schulleistungen ein; das unterstreicht ihre grundlegende Bedeutung.

#### 2.3.2.2. Einzelne Statusvariablen

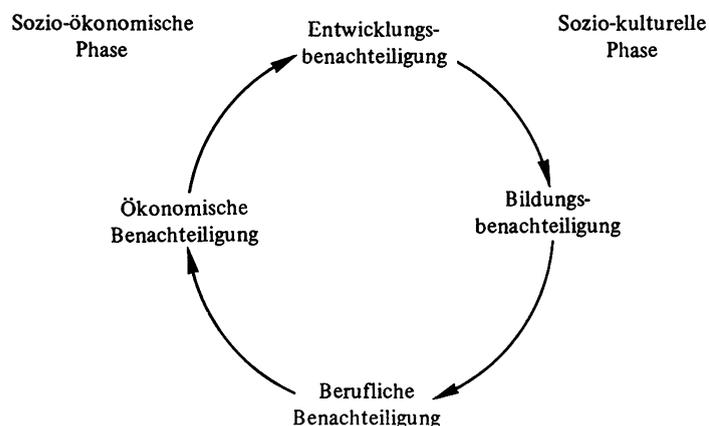


Abbildung 9: Der Teufelskreis der sozialen Benachteiligung (nach F. WILLIAMS 1971)

Es trifft gewiß zu, daß der einzelne durch gute Schulleistung seine Lebenschancen verbessern kann, doch viele Schüler sind wegen ihrer familialen Herkunft dafür relativ schlechter gerüstet.

Nach einem *Modell der »Statusvererbung«* (F. WILLIAMS 1971) wird über die Entwicklungs- und Bildungsbenachteiligung die berufliche und ökonomische Benachteiligung einer Generation auf die jeweils folgende übertragen.

Im folgenden werden die Zusammenhänge zwischen

- Beruf des Vaters,
  - Familieneinkommen,
  - Schulbildung der Eltern,
  - Wohnverhältnissen
- und Schulleistung diskutiert.

Variable 1  
Variable 2  
Variable 3  
Variable 4

Daß die Schule an dem Zyklus der sozialen Benachteiligung häufig nur wenig ändern kann, geht z. B. aus einer Studie hervor, die sich mit dem Zusammenhang zwischen *Beruf des Vaters und der Schulbildung der Söhne* befaßt:

Variable 1

Aus den Daten einer Zusatzerhebung zur Volkszählung von 1971 ergab sich u. a. für die Geburtsjahrgänge 1920 bis 1936 (N = 47224) folgendes Bild (W. MÜLLER/K.U. MAYER 1976):

Untersuchungs-  
ergebnis

- Söhne ungelerner Arbeiter mußten sich zu 94,2% mit Volksschulbildung bescheiden, nur 5,8% erreichten eine weiterführende Bildung;
- Söhne höherer Beamter genossen zu 94,2% eine höhere Schulbildung und nur 5,8% schlossen ihren schulischen Weg mit der Volksschule ab.

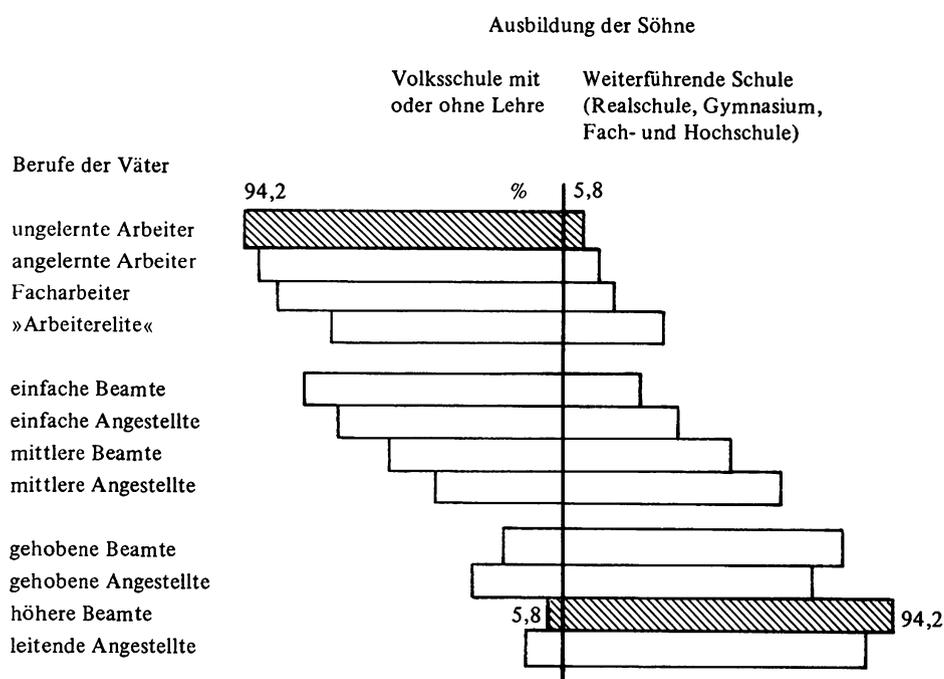


Abbildung 10: Beruf des Vaters und Schulbildung der Söhne (nach MÜLLER/MAYER 1976, S. 33–38)

Zwischen dem Beruf des Vaters und den Schulleistungen der Kinder wurden wiederholt gesicherte Beziehungen gefunden.

L. KEMMLER entnahm z. B. den 3. Klassen der Grundschule zwei Extremgruppen, nämlich leistungsstarke und leistungsschwache Kinder, und verglich die Berufe der Väter.

Untersuchung

Tabelle 4: Beruf des Vaters und Schulleistungen des Kindes in der Grundschule (nach L. KEMMLER 1967, S. 70)

Beruf des Vaters	Anteile an der Gruppe mit	
	guten Schulleistungen	schwachen Schulleistungen
Akademiker, »Stehkragenberufe«	58%	16%
Manuelle Berufe	38%	74%

- Erläuterung** Arbeiterkinder stellen demnach überproportional (unverhältnismäßig) mehr Sitzenbleiber und weisen durchschnittlich niedrigere Schulleistungen auf.
- Variable 2** Ein höheres *Familieneinkommen* (das wiederum mit dem väterlichen Beruf zusammenhängt) bietet vermehrte Möglichkeiten, die materielle und Erziehungsumwelt des Kindes günstig zu gestalten (vgl. auch Abschn. 2.3.3), während es Kindern aus einkommensschwachen Familien nicht selten schon an notwendigen oder wünschenswerten Lernmitteln mangelt.  
Mit dem wachsenden Einkommen steigen auch
- die Bildungswilligkeit der Eltern und
  - die durchschnittliche Schulbesuchsdauer der Kinder.
- Untersuchung** So fand W. H. SEWELL (1971, S. 789) bei 9000 amerikanischen High-School-Schülern, daß ein Zuwachs des jährlichen Familieneinkommens um je 1000 Dollar mit einem durchschnittlichen Ansteigen der Schulbildungsdauer der Kinder von etwa einem Monat einhergeht.
- Variable 3** Ein weiteres Statusmerkmal, die *Schulbildung der Eltern*, weist gleichermaßen eine Tendenz zu höheren Bildungsansprüchen und Bildungsanstrengungen für die Kinder auf. Hinzu kommt, daß höher gebildete Eltern - schon in der Grundschule, besonders aber auf den weiterführenden Schulen - ihren Kindern eher bei den Schularbeiten helfen können.
- Untersuchung** SEWELL stellte auch fest, daß jedes Jahr der Schulbildung von Vater und Mutter einen Zuwachs der Dauer höherer Erziehung bei den Kindern (von etwa einem Zehntel Jahr) zeigt - unabhängig vom Beruf des Vaters und vom Familieneinkommen.
- Variable 4** Schließlich ist es für die Schulleistungen nicht unwichtig, ob der Schüler in der elterlichen Wohnung ein eigenes Zimmer oder zumindest einen eigenen Arbeitsplatz hat.
- Untersuchungsbefund** Ungünstige/günstige *Wohnbedingungen* für die Erledigung der Hausaufgaben korrelieren nach C. TRUDEWIND (1975, S. 18) mit dem Sozialstatus der Eltern ( $r = .45$ ;  $p < 1\%$ ).  
Beengte Wohnverhältnisse, die häufig mit größerer Kinderzahl verbunden sind, verhindern u. U. ein Lernen und Arbeiten in der dafür notwendigen Ruhe; ihr negativer Einfluß auf die Schulleistungen wurde wiederholt in einschlägigen Untersuchungen nachgewiesen.

Tabelle 5: Anzahl der Wohnräume und Schulleistungen (nach L. KEMMLER 1967, S. 70)

Schulleistungsex tremgruppen	Zahl der Wohnräume ohne Küche und Bad	
	1-2	5 und mehr
Gute Schüler	24%	11%
Schwache Schüler	50%	5%

Für die Extremgruppen in der Studie von L. KEMMLER ergab sich bei den Wohnverhältnissen folgendes Bild:

Die schwachen Schüler lebten demnach in der Regel in deutlich beengteren Wohnungen als die guten Schüler.

Untersuchungs-  
befund

Erläuterung

### 2.3.2.3. Der Gesamteinfluß des Sozialstatus auf die Schulleistung

Statusmerkmale wirken unmittelbar auf die Schulleistung ein. Da jedoch der Sozialstatus oft nicht eindeutig zu bestimmen ist und die Schulleistung außerdem von weiteren wichtigen Faktoren abhängt (vgl. 2.4 und 2.5), ergibt sich zwischen den beiden Variablen nur eine mäßig hohe Korrelation.

So fand A. KRAPP (1973, S. 111) bei 2554 Erstklässlern eine Korrelation von  $r = .39$ . C. TRUDEWIND (1975, S. 190) errechnete im 4. Schuljahr einen Zusammenhang von  $r = .47$ .

Solche Werte wurden in ähnlicher Höhe auch bei zahlreichen anderen Untersuchungen gefunden.

Anschaulicher als ein Korrelationskoeffizient zeigt eine Grafik nach A. KRAPP schichtenspezifische Schulleistungsunterschiede (s. Abb. 11).

Untersuchungs-  
befunde

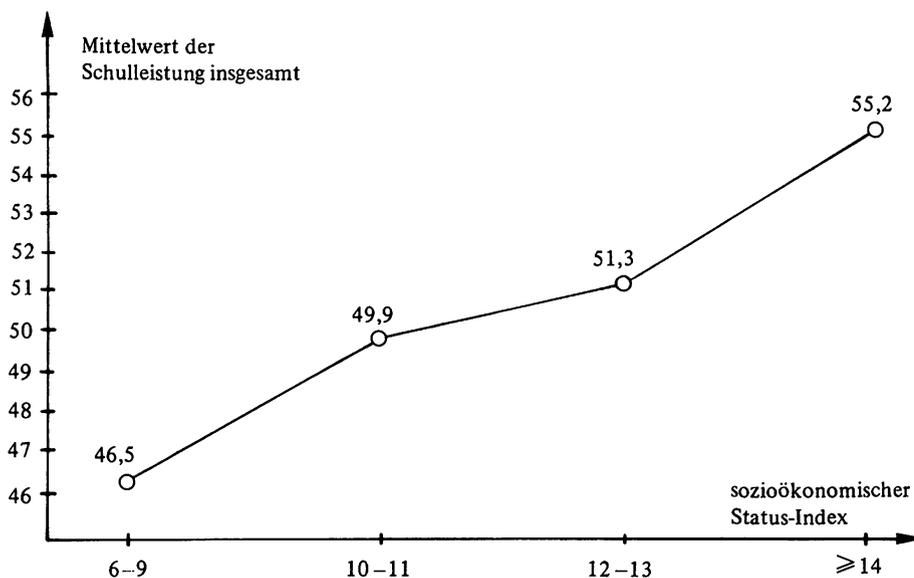


Abbildung 11: Sozialstatus und Schulleistung (nach A. KRAPP 1973, S. 111)

Die Schulleistungen (Testwerte plus Schulnoten) wachsen mit dem elterlichen sozio-ökonomischen Status, wobei die Unterschiede statistisch abgesichert sind.

Erläuterung

Diese Effekte, die bereits im ersten Schulbesuchsjahr auftreten, weisen darauf hin, daß familiäre Strukturen und Milieubedingungen schon vor dem Schuleintritt bedeutsamen Einfluß auf die späteren Schulleistungen haben müssen.

Folgerung

### 2.3.3. Sozio-kulturelle Milieuunterschiede und Schulleistung

Statusmerkmale sind relativ grobe Indikatoren des familialen Hintergrunds. Für die Forschung ist es ergiebiger, Merkmale heranzuziehen, die das sozio-kulturelle Familienleben differenzierter und genauer beschreiben.

#### 2.3.3.1. Wertorientierungen und Bildungsaspiration

Der amerikanische Soziologe B. C. ROSEN fand bei Schülern des 10. Schuljahrs, daß zwischen der sozialen Grund- und Mittelschicht bedeutsame Unterschiede in den »Wertorientierungen« bestehen.

Untersuchungs-  
befund

Das Mitglied der Mittelschicht versucht im Gegensatz zu den Angehörigen der Grundschicht

- sich unter Verzicht auf unmittelbare Bedürfnisbefriedigung und Belohnung mehr an der *Zukunft zu orientieren*,
  - seine Lebensumstände durch eigene *Aktivität* positiv zu gestalten und
  - mehr Wert auf *individuelle Selbstentfaltung* zu legen als auf familiären Konformismus -
- alles Verhaltenstendenzen, die den Schulerfolg begünstigen.

Vereinfacht werden diese Ergebnisse in Tabelle 6 zusammengefaßt.

Tabelle 6: Soziale Schichten und Wertorientierung (nach B. C. ROSEN 1956, S. 203–211)

Dimension	Orientierungstendenzen in der	
	sozialen Grundschicht	sozialen Mittelschicht
Aktivität	passivistisch	aktivistisch
Zeit	gegenwartsorientiert	zukunftsorientiert
Familienbindung	familistisch	individualistisch

ROSEN fand für diese Wertorientierungsmuster zwar keinen gesicherten Zusammenhang mit der Schulleistung, wohl aber mit dem Niveau der »Bildungsaspiration«, d. h. der Absicht, eine weiterführende Schule zu besuchen oder nicht: Das Wertmuster der Mittelschicht war in der Regel mit einem höheren schulischen Anspruchsniveau verbunden. Die relativ wenigen Schüler aus Arbeiterfamilien aber, die das College besuchen wollten, hatten sich diesem Wertmuster angepaßt.

Ähnliche Verhältnisse wurden in der Bundesrepublik festgestellt:

L. KEMMLER (1976, S. 245) konnte bestätigen, daß Mittelschichtkinder zu höheren Schulabschlüssen tendieren und auch als Hauptschüler eher bereit sind, auf baldiges Einkommen zu verzichten.

Ein zahlenmäßiges Bild vermittelt die umfangreiche Erhebung von R. BAUR an Eltern und deren Kindern im 5. Schuljahr.

Fazit

Die Bildungsaspirationen (-bestrebungen) der Eltern aus der Grundschicht sind im allgemeinen bescheidener als jene der Eltern aus den höheren Schichten - zumindest dann, wenn die Schulbesuchsdauer ihrer Kinder bereits fortgeschritten ist und wichtige Lernwegentscheidungen getroffen worden sind.

Tabelle 7: Schichtenspezifische Bildungsziele (nach BAUR 1972, S. 162–170)

Eltern von	genanntes Abschlußziel	unterste Sozialschicht	höchste Sozialschicht
Gymnasiasten	Abitur	64,2%	95,0%
	Studium	29,4%	81,0%
Hauptschülern	Studium	0,0%	25,0%
	Fachschule	17,3%	50,0%
	Lehre	43,2%	25,0%

### 2.3.3.2. Leistungsmotivation

In der Untersuchung von B. C. ROSEN (1956) wurde auch die Intensität des Leistungsstrebens festgestellt:

- Schüler aus der Mittelschicht zeigten hochsignifikant häufiger hohe Leistungsmotivation als Schüler aus der Grundschicht.
- Die Intensität des Leistungsstrebens aber schlug sich hochbedeutsam in besseren Schulleistungen nieder und - ähnlich wie beim Niveau der Bildungsaspiration - Schüler mit hohen Schulleistungen aus der Grundschicht wiesen ein zumindest ebenso starkes Leistungsstreben auf wie die Schüler aus der Mittelschicht.

Eine besonders interessante Untersuchung veranschaulicht das - durch die Erziehung internalisierte - stärkere Leistungsmotiv in der Mittelschicht:

E. DOUVAN (1956, S. 219-223) stellte High-School-Schülern zwei Aufgabenserien zur Bearbeitung. Die Belohnung bestand

- bei der ersten lediglich darin, eine vorgegebene fiktive Norm zu erreichen,
- bei der zweiten in 10 Dollars.

Die Messung der Leistungsmotivation ergab nach der ersten Aufgabe hochsignifikant höhere Werte für die Mittelschichtkinder, während nach der zweiten Aufgabe kein Unterschied zu verzeichnen war.

Im allgemeinen weisen die Mitglieder der Grundschicht einen relativ geringeren Ausprägungsgrad an aufstiegsrelevanten Wertmustern und an schulischem Leistungsstreben auf. Zwar glauben auch sie an den Erfolg des Tüchtigen und setzen sich u. U. anspruchsvolle Bildungs- und Berufsziele, doch ist es für sie in der Regel schwieriger, den Weg zum Ziel auch durchzuhalten.

### 2.3.3.3. Milieuunterschiede der Sprache

Sprachleistungen stellen einen hohen Anteil an der gesamten Schulleistung. Die Sprachfächer beeinflussen die Auslese am stärksten. Eine breite Forschung hierzu zeigt, daß zwischen Schülern aus der Grund- und Schülern aus der Mittelschicht

- beträchtliche Unterschiede in den Sprachleistungen bestehen;
- diese Unterschiede mit der Dauer des Schulbesuchs größer werden (»Schereneffekt«);
- keine oder kaum Unterschiede in den mathematischen Leistungen festzustellen sind.

Eine Untersuchung, die H. SIMONS (1973, S. 260-273) am Gymnasium durchführte, verdeutlicht die Wirkung des Schereneffektes:

In der 5. Klasse zeigten sich keine signifikanten Schichtunterschiede in den Deutsch-, Englisch-, Mathematik- und Intelligenztestleistungen.

Untersuchung

Ergebnis 1

Ergebnis 2

Untersuchung

Aufgabe 1

Aufgabe 2

Folgerung

Ergebnis 1

Ergebnis 2

Ergebnis 3

Untersuchungs-  
befund

- Zuungunsten der Schüler aus der Grundschicht wurde
- in der 6. Klasse der Unterschied in Englisch signifikant,
  - im 7. Schuljahr zusätzlich jener in der 2. Fremdsprache und
  - im 8. Schuljahr erstmals jener in Deutsch.

In den Mathematik- und Intelligenztestleistungen konnten bis ins 7. Schuljahr keine bedeutsamen Unterschiede festgestellt werden.

Als ein Grund für diese unterschiedliche sprachliche Abstraktionsfähigkeit sind die *schichtenspezifischen Sprachformen* anzusehen. Nach B. BERNSTEIN (1971) wird in der Grundschicht der sogenannte *restringierte (eingeschränkte) Sprachcode* gesprochen, in der Mittelschicht dagegen der *elaborierte (ausgearbeitete)*, der im Gegensatz zur Sprache der Unterschicht u. a. reicher an Ausdrucksmöglichkeiten, differenzierter, grammatikalisch und syntaktisch komplexer, stärker logisch geordnet und insgesamt abstrakter ist.

Diese beiden Typen von Sprechweisen wurden – mit nur wenigen Abstrichen – auch im deutschen Sprachraum vorgefunden.

**Kritik** BERNSTEINS Theorie ist inzwischen häufig kritisiert worden, dennoch kann man davon ausgehen, daß Sprachunterschiede zwischen den Angehörigen der Grund- und der Mittel- bzw. Oberschicht bestehen.

**Folgerung** Unter Berücksichtigung, daß

- die Sprache eine wichtige Stützfunktion für Denkleistungen und damit auch für den kognitiven Anteil von Schulleistungen besitzt,
- in der Schule vorwiegend verbale Leistungen gefordert werden,
- die Schule selbst eine Mittelschichtinstitution ist und
- die Lehrer der Mittelschicht angehören,

wird deutlich, daß der Schüler aus der sozialen Grundschicht für Schule und Schulleistungen im allgemeinen schlechter vorbereitet ist.

#### 2.3.3.4. Erziehungspraktiken

Schulleistungsbedeutsame Persönlichkeitsmerkmale, wie z. B. Leistungsmotivation oder Sprachfähigkeiten, werden zu einem erheblichen Teil durch die elterliche Erziehung ausgeformt, wobei Unterschiede in den Erziehungszielen und in den Methoden, diese zu erreichen, zwischen der Grund- und Mittelschicht bestehen:

**Unterschied 1**

- Eltern der Mittelschicht nehmen von frühester Kindheit an häufiger, länger und differenzierter sprachlichen Kontakt mit ihren Kindern auf. Demgegenüber ist der Umfang der sprachlichen Kommunikation in Grundschichtfamilien relativ bescheidener und von anderer Art: Es werden weniger Erklärungen oder Begründungen gegeben, sondern eher direkte knappe, befehlende Sprachmittel eingesetzt – nicht selten tritt körperliche Züchtigung an die Stelle sprachlicher Auseinandersetzung.

**Unterschied 2**

- Mittelschichteltern legen mehr Wert auf Selbständigkeit, Selbstkontrolle und Verantwortung bei ihren Kindern, und sie vertrauen eher auf »psychologische«, indirekte Lenkungsmethoden, während Eltern der Unterschicht häufiger direkt kontrollieren und eher Qualitäten wie Ordentlichkeit, Folgsamkeit und Unterordnung bevorzugen.

**Untersuchungsbefunde** Unter Einbeziehung amerikanischer Studien lassen sich die Zusammenhänge zwischen dem *Erziehungsverhalten der Eltern* und dem Leistungs- und Selbständigkeitsverhalten der Kinder folgendermaßen zusammenfassen: Im Unterschied zu Eltern niedrig leistungsmotivierter Jungen verhalten sich Eltern hoch motivierter Jungen demnach etwa so:

- Sie fordern früher und mehr Selbständigkeit und Selbstkontrolle, legen aber weniger äußere Beschränkungen auf;

- sie stärken das Selbstvertrauen des Kindes durch Ermutigung und gewähren häufiger emotionale Belohnungen, Wärme und Zuneigung bei Leistungsfortschritten;
- sie setzen höhere Leistungsansprüche bzw. erwarten überdurchschnittliche Leistungen;
- bei Mißerfolgen äußert eher die Mutter Mißbilligung, seltener der Vater.

HECKHAUSEN und OSWALD (1972, S. 201-217) fanden für deutsche Verhältnisse ähnliche Strukturen, die sich allein dadurch unterscheiden, daß das erfolgswissende Leistungsmotiv nur mit überwiegend positiver Bekräftigung der Mutter korrelierte und nicht auch mit deren Mißbilligungsverhalten.

Weitere Ausführungen zur Leistungsmotivation erscheinen im Abschnitt 2.5.3; zur speziellen Frage einer entwicklungsgemäßen Selbständigkeitserziehung vgl. Abschn. 2.5.3.3.

Verweis

Insgesamt scheint sich ein indirekter, »wärmerer«, aber auch mehr selbständige Leistungen fordernder Erziehungsstil günstig auf die Schulleistungen auszuwirken: Die Kinder internalisieren Leistungsbewußtsein und Selbststeuerung nachhaltiger und zeigen im allgemeinen höhere Schulleistungen.

Fazit

### 2.3.3.5. Das familiale Anregungsmilieu und Lebensgewohnheiten

Höherer Sozialstatus und ein – damit häufig verbundenes – anregungsreiches Familienmilieu bedeuten in der Regel ein höheres Maß vielfältiger bildungs- und schulleistungsbezogener Förderungsmöglichkeiten für das Kind.

Mittelschichteltern zeigen z. B.

- höhere Werte in der Häufigkeit und Qualität ihrer Lektüre und in der Weite und Bildungsrelevanz des Interessenhorizontes und
  - engagieren sich mehr in der Schule und am schulischen Fortkommen ihrer Kinder.
- Die Kinder wiederum besitzen z. B. mehr Bücher, reisen häufiger mit ihren Eltern und werden nachmittags im Haushalt sinnvoller beschäftigt.

Beispiel

Ogleich die dargestellten Zusammenhänge im einzelnen (statistisch) relativ gesichert sind, muß darauf hingewiesen werden, daß von isolierten Variablen keine Schlüsse auf die Schulleistung gezogen werden dürfen: Einzelne Faktoren besagen u. U. wenig, oder ihre Beziehung zur Schulleistung ist nur scheinbarer Art; sie können auch ganz unterschiedlich wirken, je nach

- Stärke ihrer Ausprägung (z. B. Ausmaß des Fernsehkonsums),
- dem individuellen Fall und
- ihren Beziehungen zu weiteren Bedingungen bzw. zur Gesamtkonstellation des Familienmilieus.

Hinweis

C. TRUDEWIND (1975) konnte zeigen, daß hoher elterlicher Leistungsdruck bei gleichzeitig hohem familiärem Anregungsgehalt offenbar einen sehr ungünstigen Einfluß hat: Die Furcht vor Mißerfolg steigt bei diesen Kindern. Wenn der häusliche Anregungsgehalt niedrig ist, scheint das Ausmaß der Furcht vor Mißerfolg bei den Kindern relativ unabhängig vom elterlichen Leistungsdruck zu sein.

Untersuchungsbefund

Alle bisher dargestellten Faktoren können außerdem mit weiteren Bedingungen – vor allem schichtunabhängiger Art – in Zusammenhang treten.

Hinweis

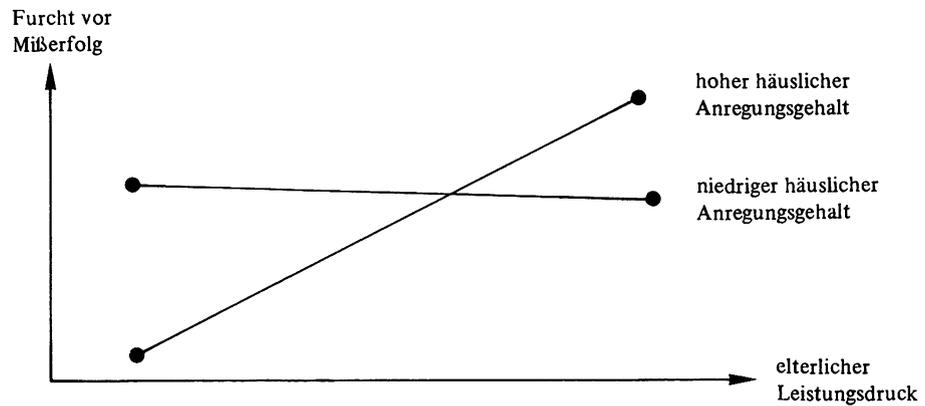


Abbildung 12: Der Zusammenhang von Mißerfolgsmotiv, Anregungspotential und Leistungsdruck (nach TRUDEWIND 1975, S. 146)

### 2.3.4. Familienstrukturen und Schulleistung

#### 2.3.4.1. Zum Problem der Trennung schichtenabhängiger von schichtenunabhängigen Einflüssen

Anknüpfung

Die bisher behandelten familialen Einflußfaktoren auf die Schulleistung wurden mehr oder weniger in Verbindung mit dem Sozialstatus der Familie dargestellt; man darf jedoch keine kausale (ursächliche) Beziehung darin sehen. Es muß darauf hingewiesen werden, daß ein Rest an Problematik zurückbleibt, wenn z. B. die Selbständigkeitserziehung oder die Leistungsmotivation dem schichtenspezifischen Aspekt zugeschlagen werden, ohne daß diese Zuordnung in jedem Falle zutrifft.

Ähnliche Schwierigkeiten treten auch dann auf, wenn man Faktoren des *schichtenunabhängigen* Familieneinflusses auf die Schulleistung isolieren möchte. Folgende zwei Erwägungen machen die Fragwürdigkeit dieses Unterfangens deutlich:

- einerseits können scheinbar schichtenunabhängige Variablen wie z. B. die Familiengröße dennoch mit den sozialen Bedingungen zusammenhängen,
- andererseits wirken sich Variablen wie z. B. die Abwesenheit des Vaters schichtenspezifisch ganz unterschiedlich aus.

Bisherige Untersuchungen lassen zwar vermuten, daß es einen in der Wirkung erheblichen schichtenunabhängigen Familieneinfluß auf die Schulleistung gibt, jedoch können die Ergebnisse noch nicht hinreichend detailliert beschreiben, welche Variablen in welcher Weise daran beteiligt sind (»black box«). Es fehlt an einer Gesamtübersicht über die wechselseitigen Beziehungen entsprechender Variablen untereinander und über ihren Einfluß auf die Schulleistung.

#### 2.3.4.2. Die sozialen Beziehungen zwischen den Familienmitgliedern (»Familienklima«)

Neben den Erziehungs- und Förderungsbedingungen ist das emotionale, innere Klima in der Familie von großer Bedeutung für die Schulleistung der Kinder.

Merkmale

Das »*Familienklima*« wird etwa durch folgende Merkmale beschrieben:

- *positiv*: gelöste Atmosphäre, Harmonie, gegenseitige Hilfe, Verständnis, Vertrauen, intakte Beziehungen zwischen den Eltern untereinander und zwischen Eltern und Kindern;
- *negativ*: verstimmte, gereizte Atmosphäre, Disharmonie, Streit, Auseinandersetzungen, Vernachlässigung, brüchige Ehe, gestörte Eltern-Kind-Beziehungen.

Bei sogenannten »Underachievern«, Schulleistungsschwachen und Repetenten wurden wiederholt (tendentiell) ungünstige Familienverhältnisse vorgefunden; bei erfolgreichen Schülern wurde dagegen eher ein günstiges Familienklima mit intakten Beziehungen ermittelt.

BEER/KUTALEK/SCHNELL (1968) ermittelten eine sehr signifikante Beziehung zwischen dem Familienleben und der Schulleistung.

Für 1397 Schüler der verschiedenen Schularten ergab sich die in Tab. 8 dargestellte Verteilung.

Untersuchungs-  
befund

Tabelle 8: Familienverhältnisse und Schulleistungen (nach BEER/KUTALEK/SCHNELL 1968, S. 160)

Schulleistung	Familienverhältnisse		
	»gedeihlich«	»begrenzt gedeihlich«	»ungedeihlich«
überdurchschnittlich	20,7%	8,5%	5,7%
durchschnittlich	62,3%	65,5%	60,9%
unterdurchschnittlich	17,0%	26,0%	33,3%
Summe	100,0%	100,0%	100,0%
N	968	342	87

Während sich bei den mittleren Schulleistungen kaum Unterschiede ergaben, wirkten sich gedeihliche/ungedeihliche Familienverhältnisse besonders auf die überdurchschnittlichen bzw. unterdurchschnittlichen Leistungen aus.

Erläuterung

Gestörte Familienbeziehungen sind häufig mit weiteren negativ wirkenden Bedingungen verbunden, z. B. mit

Folgerung

- dem pädagogischen Versagen der Eltern,
- einer Reizüberflutung der Kinder (Fernsehkonzum, häufiger Kinobesuch),
- dem unkontrollierten Aufenthalt am Nachmittag und
- der unbeaufsichtigten Erledigung der *Hausaufgaben*

### 2.3.4.3. Vollständigkeit und Unvollständigkeit der Familie

Unter einer *unvollständigen Familie* versteht man, daß ein Elternteil oder beide Eltern relativ lang andauernd oder endgültig fehlen.

*Nicht vollletrige Kinder* sind z. B. uneheliche Kinder, »Scheidungs-«, Stief- und Waisenkinder und auch jene Kinder, deren Eltern aus unterschiedlichen Gründen voneinander getrennt leben.

Begriffs-  
klärung 1  
Begriffs-  
klärung 2

Es gibt zahlreiche wissenschaftliche Untersuchungen und Aussagen über die Sozialisationswirkungen verschiedener Formen der Unvollständigkeit einer Familie. Jedoch verbieten sich detaillierte und generalisierende Aussagen aufgrund der Tatsache, daß immer *mehrere Variablen zusätzlich* wirken.

So ist z. B. im Falle der Unehelichkeit auch von Bedeutung,

Beispiel

- welcher Sozialschicht die Mutter angehört,
- ob und wann das Kind nachträglich als ehelich erklärt wurde,

- wo das Kind aufwächst,
- welche Einstellung die Mutter zum Kind aufweist,
- und vieles mehr.

Es sei hier nur festgehalten, daß sich die Abwesenheit eines Elternteils negativ auf die Schulleistungen auswirken kann.

Vor allem die Abwesenheit des Vaters scheint das Schulleistungsniveau zu mindern, dabei muß allerdings

- zwischen Knaben und Mädchen,
- zwischen den einzelnen Geschwistern und
- nach Beginn, Grund und Dauer der Abwesenheit des Vaters unterschieden werden.

#### Untersuchungs- befund 1

In einer Erhebung von LÖWE (1971, S. 109 f) waren bei 1558 (72,9%) von 2138 Sitzenbleibern die familiären Verhältnisse in irgendeiner Weise »nicht in Ordnung«. An diesen gestörten Familiensituationen waren u. a.

- Ehescheidungen mit 26,6%,
- außereheliche Geburt mit 9,9% und
- Tod eines Elternteils mit 9,8%

beteiligt.

Knapp die Hälfte der Sitzenbleiber aus ungünstigen Familienverhältnissen (46,3%) stammte also aus unvollständigen Kernfamilien.

#### Untersuchungs- befund 2

Ein Vergleich von 100 leistungsbesten Kindern mit 100 Sitzenbleibern ergab, daß erstere zu 11%, letztere aber zu 33% aus unvollständigen Familien stammten.

Bei den 33 Sitzenbleibern war

- bei 70% nur die Mutter,
- bei 12% nur der Vater,
- bei 18% eine Stiefmutter oder ein Stiefvater

vorhanden.

#### Hinweis

Im Idealfall der Schulwirklichkeit kann es sein, daß sich die andauernde Abwesenheit des Vaters auch positiv auf die Schulleistung auswirkt, z. B. wenn dadurch die Familienatmosphäre harmonischer wird oder wenn gerade die soziale Notlage der Familie zu besonderen Lern- und Leistungsanstrengungen führt.

### 2.3.4.4. Familiengröße und Geschwisterkonstellation

#### These

Mit wachsender Familiengröße sinken im allgemeinen die durchschnittlichen Schulleistungen der Kinder.

#### Untersuchungs- befunde

Eine Untersuchung von W. FERDINAND (1975) bestätigt diese so häufig getroffene Feststellung (siehe Abbildung 13). Sieht man von geringfügigen Abweichungen bei Einzelkindern ab, so zeigt sich eindeutig der oben angesprochene Trend.

Analog dazu errechnete H. RÖSLER (1966, S. 75) eine gesicherte Korrelation ( $r = .30$ ,  $p < 1\%$ ) zwischen der Geschwisterzahl und dem Schulversagen.

In der Untersuchung von H. LÖWE (1971) kam kein leistungsbester Schüler aus einer Familie mit mehr als vier Kindern, jedoch ein Viertel der Repetenten (vgl. Tab. 9).

Eine höhere Kinderzahl in der Familie wirkt sich über die aktuelle Schulleistung hinaus auch ungünstig auf die Bildungschancen aus, wie H. W. JÜRGENS (1967) an über 500.000 Schülern in der Bundesrepublik Deutschland zeigen konnte.

Dafür lassen sich noch keine eindeutigen und umfassenden Gründe angeben. Allerdings scheinen Kinder aus kleineren Familien eine stärker ausgeprägte Leistungsmotivation aufzuweisen. Hinzu kommt, daß mit wachsender Fami-

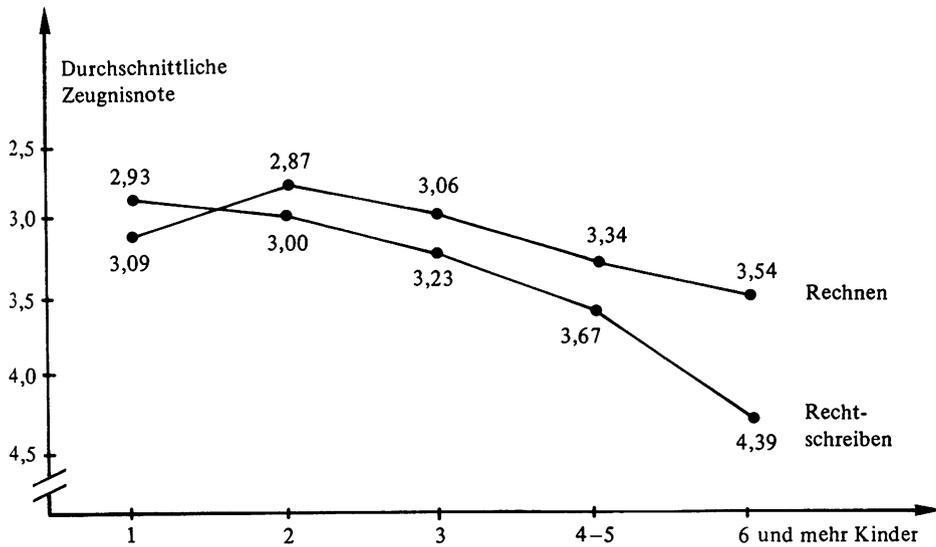


Abbildung 13: Mittlere Schulleistungen von 528 Zweitkläßlern in verschiedenen Fächern nach der Familiengröße (nach W. FERDINAND 1975, S. 190–194)

liengröße eine mehr autoritäre und einschränkende Erziehungshaltung der Eltern zunimmt und die elterliche Zuwendung notwendig aufgeteilt wird. Schichtenspezifische Unterschiede (z. B. Familieneinkommen und Schulleistung bzw. Besuch weiterführender Schulen) dürfen auch hier nicht außer acht gelassen werden.

Tabelle 9: Familiengröße und extreme Schulleistungen (nach H. LOWE 1971, S. 156)

Familiengröße	Leistungsbeste	Repetenten
1–2 Kinder	71%	39%
3–4 Kinder	29%	36%
5 und mehr Kinder	–	25%

Neben der Familiengröße kann auch die relative Position eines Kinder in der Geschwisterreihe (Geschwisterkonstellation) Einfluß auf seine Schulleistungen nehmen.

- Aus den Daten von über 2000 Erstkläßlern geht hervor, daß
- die Erstgeborenen die durchschnittlich besten Schulleistungen aufweisen,
  - an zweiter Stelle die Letztgeborenen folgen und
  - an dritter Stelle die Geschwister mit einer mittleren Position (KRAPP 1973, S. 117 f).

Die höhere Leistungsfähigkeit der Erstgeborenen (besonders im verbalen Bereich) wurde wiederholt in der Forschung bestätigt (vgl. ZIELINSKI 1966, S. 289 f).

Die Stellung in der Geschwisterreihe kann sich bis in die Oberstufe des Gymnasiums auswirken: Je nach der Stellung in der Geschwisterreihe verteilen sich die Zugangschancen zu höherer Schulbildung unterschiedlich. Von der Unter- zur Oberstufe verschlechtern sich die Chancen der Kinder mit niedriger Position, während sich diejenigen der Erstgeborenen insgesamt verbessern und in der Oberstufe etwa dreimal so hoch sind wie die Chancen bei Rang 3 und niedriger (EISERMANN/ZEH 1976).

Unter Umständen weisen Eltern den ältesten Kindern gegenüber, die ja zumindest eine Zeitlang Einzelkinder sind, eine positivere Einstellung auf. Da-

Untersuchungs-  
befund

Untersuchungs-  
befund

durch werden die Erstgeborenen stärker angeregt und bilden (vor allem die Knaben) eine höhere Leistungsmotivation und ein höheres Anspruchsniveau aus; ferner werden sie durch mehr Erfolgserlebnisse ermuntert und durch weniger Mißerfolgserlebnisse entmutigt als nachfolgende Geschwister (vgl. TOMAN 1972, S. 65–72).

Tabelle 10: Stellung in der Geschwisterreihe und Zugangschancen zu höherer Schulbildung (nach EISERMANN/ZEH 1976, S. 98–126)

Gymnasiale Schulstufe	Stellung in der Geschwisterreihe			
	1. Kind	2. Kind	3. Kind	4. Kind (und niedriger)
Unterstufe	37,3%	35,9%	28,0%	31,2%
Mittelstufe	28,1%	40,8%	36,3%	22,2%
Oberstufe	53,2%	29,5%	18,9%	16,7%

### 2.3.4.5. Die Berufstätigkeit der Mutter

Als ein hervorragendes Beispiel für die komplexe Wirkung von Faktoren der Familienstruktur wird abschließend der Einfluß der mütterlichen Berufstätigkeit auf die Schulleistungen diskutiert.

Untersuchungs-  
befunde

In der bereits erwähnten Untersuchung von W. FERDINAND sinken die Schulleistungen der Kinder entsprechend dem Ausmaß des beruflichen Einsatzes der Mutter (vgl. Abb. 14).

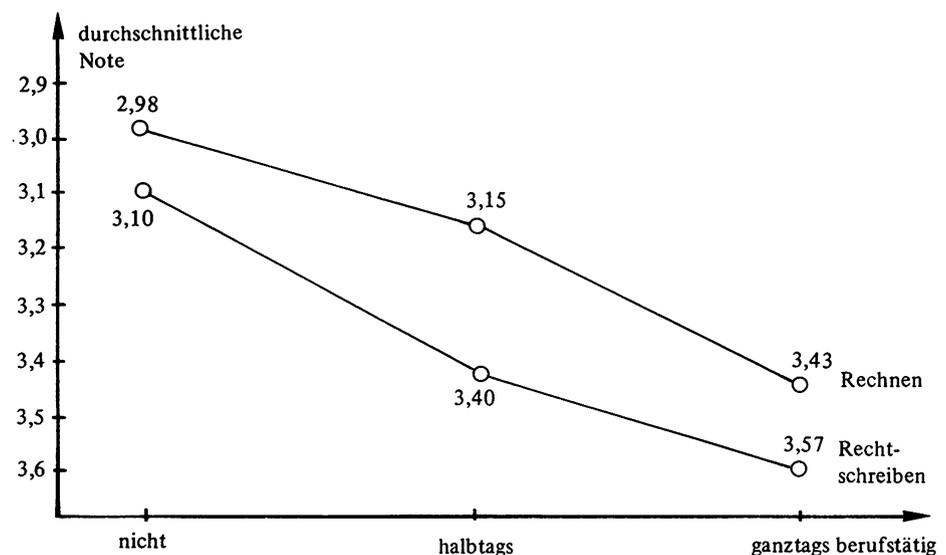


Abbildung 14: Mittlere Schulleistung von 528 Zweitklässlern in verschiedenen Fächern nach dem Ausmaß der mütterlichen Berufstätigkeit (nach W. FERDINAND 1975, S. 190)

Eine erste Relativierung dieses scheinbar so eindeutigen Bildes ergibt sich jedoch daraus, daß BEER/KUTALEK/SCHNELL (1968, S. 160 f) eine signifikante, jedoch sehr geringe Korrelation zwischen diesen Variablen fanden. Einen zweiten Hinweis gibt H. RÖSLER (1966, S. 75): In seiner Untersuchung korrelierte das Schulversagen mit

- der mütterlichen Berufstätigkeit zu  $r = .25$  ( $p < 5\%$ ),
- dem unqualifizierten Beruf der Mutter aber zu  $r = .25$  ( $p < 1\%$ ).

Beide Korrelationen und der Unterschied zwischen ihnen sind zwar gering, doch scheint es eher auf zusätzliche Bedingungen als auf die mütterliche Berufstätigkeit anzukommen.

Schließlich fand LÖWE (1971, S. 163 f) kaum einen Einfluß der Berufstätigkeit der Mutter auf das Sitzenbleiben bzw. auf Spitzenleistungen. Er weist jedoch mit Nachdruck darauf hin, daß die jeweilige familiäre Gesamtatmosphäre von großer Bedeutung ist.

Nach U. LEHR (1975, S. 64 ff) ist es nicht gerechtfertigt, die Berufstätigkeit der Mutter an sich als Ursache für Schulminderleistungen der Kinder aufzufassen, vielmehr muß der familiäre Hintergrund in die Beurteilung mit einbezogen werden:

- Negative Auswirkungen auf die Schulleistungen sind eher dann zu erwarten, wenn die Mutter einen *Beruf niedriger Qualifikation* ausübt (das korreliert wiederum mit ihrem Bildungsniveau und ihrer Schichtzugehörigkeit).
- Damit hängt zusammen, *warum* die Mutter berufstätig ist – ob aus rein ökonomischen Gründen oder Notwendigkeiten oder aus anderen Gründen. Entsprechend unterschiedlich sind u. U. die Einstellungen der Mutter (und des Ehemannes) zu ihrer Berufstätigkeit.
- Weiterhin ist von Bedeutung, ob die *elterliche Zuwendung unter der Berufstätigkeit leidet* und in welchem Maße die Erziehungskompetenz der Eltern ausgeprägt ist.
- Schließlich ist die *Art der Ersatzbetreuung* wichtig. Unkontrollierter Nachmittags- bzw. Freizeitaufenthalt oder ein »Abschieben« der Erziehungsverantwortung auf Dritte (Großmutter) als Folge der Berufstätigkeit können die schulischen Leistungen u. U. beeinträchtigen.

Damit kann gesagt werden: Die Berufstätigkeit der Mutter muß sich nicht unbedingt auf die Schulleistungen der Kinder auswirken; sie kann es aber, wenn unter ihr die familiäre Gesamtatmosphäre und die Erziehungsintensität leiden.

Fazit

### 2.3.5. Zusammenfassung: Einflüsse der Familie

Aus den bisherigen Aussagen können drei Schlußfolgerungen gezogen werden:

- Der soziale Nahbereich des Schülers – die Familie – übt einen starken Einfluß auf seine Schulleistungen aus (vgl. auch J. S. COLEMAN 1966, S. 325).
- Die Variablen des familialen Hintergrundes erklären wesentlich mehr Schulleistungsvarianz als alle anderen sozialen Variablen, wie z. B. die Schule selbst (vgl. auch G. LOOSE 1977, S. 327-341).
- Von größtem Gewicht sind dabei
  - die soziale Schichtzugehörigkeit,
  - die Anregungs- und Erziehungsbedingungen und
  - die Familienstruktur.

Wenngleich einzelne Faktoren wenig zur Erklärung von Schulleistungen beitragen können, so darf doch mit H. RÖSLER gesagt werden, daß eine Herabsetzung der Schulleistungen um so wahrscheinlicher wird,

- Zitat »je länger ein Faktor wirkt, je mehr Faktoren gleichsinnig wirken und je geringer die Widerstandsfähigkeit des Kindes ist.« (RÖSLER 1966, S. 75)
- Übersicht Eine gedrängte Übersicht über familiäre Bedingungen verminderter Schulleistungen, wie sie in der Forschung gehäuft bei Schulleistungsschwachen, »Underachievern«, Repetenten und Sonderschülern vorgefunden worden sind, soll die Ausführungen abschließen. Dabei handelt es sich natürlich nur um eine Zusammenschau vieler empirischer Untersuchungsbefunde und nicht etwa um die Beschreibung des Schulversagers oder dessen Idealtypus.
- Bedingung 1
- Die Familie gehört häufiger der sozialen Grundschicht an. Die Eltern haben eine kürzere Schulbildung, ihr Schulabschluß ist weniger qualifiziert. Der Vater übt einen manuellen Beruf aus, das Einkommen ist relativ bescheiden. Die Wohnung ist beengt; oft fehlt ein eigenes Zimmer oder sogar ein fester Arbeitsplatz.
- Bedingung 2
- Die häusliche Atmosphäre ist weniger gedeihlich und harmonisch, sondern oft gestört. Es finden sich vermehrt
    - familiäre Disharmonien,
    - Zwistigkeiten,
    - Streitfälle,
    - angespannte Beziehungen zwischen den Familienmitgliedern und
    - Erziehungsschwierigkeiten.
- Bedingung 3
- Der elterliche Interessenhorizont ist oft bescheidener und enger. Insgesamt herrscht ein reduziertes Anregungsklima vor durch
    - seltenere Teilnahme an kulturellen Veranstaltungen,
    - weniger Bücher, Zeitschriften und Zeitungen (häufiger von geringerer Qualität).
- Bedingung 4
- Das Erziehungsverhalten der Eltern ist einschränkender (restriktiver) und autoritärer durch Kontrolle, direkte Lenkung und vermehrten Druck. Die Eltern zeigen weniger Anerkennung, Vertrauen und emotionale Wärme. Sie ermutigen und belohnen seltener und mit geringer Intensität. Sie fordern insgesamt weniger und später Leistung und Selbständigkeit; sie weisen weniger starke Bildungsaspirationen auf und geringere Entschlossenheit, die für ihre Kinder gewählten Bildungswege auch durchzuhalten.
- Bedingung 5
- Die Eltern
    - nehmen weniger Anteil an den Aktivitäten ihrer Kinder,
    - spielen weniger mit ihnen,
    - vermitteln ihnen weniger Anregungen durch Gespräche, Hilfen, bildungsrelevante Gegenstände (z. B. Bücher) und Aktivitäten (z. B. Besuch kultureller Einrichtungen und Veranstaltungen).
- Bedingung 6
- Der Sprachgebrauch im Elternhaus ist weniger elaboriert und unterscheidet sich oft von der in der Schule geforderten und gesprochenen Sprache.
- Bedingung 7
- Es besteht oft eine indifferente oder abweisende Einstellung zur Schule. Der Kontakt zur Schule (z. B. Gespräche mit den Lehrern, Besuch der Elternabende) ist geringer. Es besteht weniger Interesse am schulischen Fortgang der Kinder und am Schulleben.
- Bedingung 8
- Die Kinder sind nachmittags und am Wochenende häufig ohne Beaufsichtigung. Sie halten sich seltener zu Hause auf und werden in der Familie weniger sinnvoll beschäftigt. Es besteht eine höhere Kinobesuchs- und Fernsehfrequenz.

Ein Milieuwechsel der Familie (Umzüge, Wechsel der Erziehungsverhältnisse) tritt häufiger auf.

- Die Kinder
  - schlafen weniger und zu unregelmäßigen Zeiten,
  - nehmen die Mahlzeiten häufig unregelmäßig ein und
  - erledigen die Hausaufgaben zu arbeitsphysiologisch ungünstigen Zeiten.
- Die Kinder leben häufiger in Teilfamilien (z. B. wegen Ehescheidung, Tod eines Elternteils) oder in sekundär ergänzten Familien (Stiefsituation). Die Familien sind größer, die Geschwisterposition ist ungünstiger. Häufig sind beide Eltern in weniger qualifizierten Stellungen berufstätig, womit auch wieder eine ungünstigere Familienatmosphäre und Erziehungssituation verbunden ist.

Bedingung 9

Bedingung 10

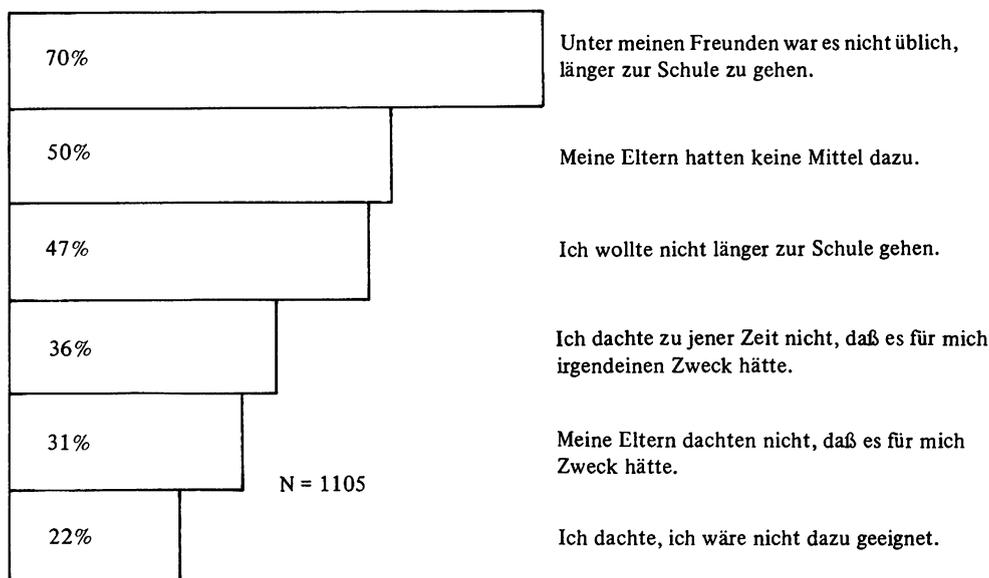
### 2.3.6. Peer-Einflüsse und Schulleistung

Mit dem Begriff »peer groups« werden in der Jugendsoziologie *Gruppierungen Gleichaltriger* bezeichnet. Peer groups bzw. peers haben in westlichen Kulturen für den Jugendlichen große Bedeutung: Einerseits erfährt er durch sie z. B. Anerkennung, Bestätigung und Partnerschaft, andererseits beeinflussen sie seine Wertorientierungen, Einstellungen und Verhaltensweisen.

Der nicht unwesentliche Einfluß der peer groups auf den Schulerfolg des Gruppenmitglieds erfolgt vor allem über die gruppenspezifische Einstellung zu Schule, Lernen und beruflichen Aufstieg.

SVALASTOGA befragte in Dänemark Erwachsene ohne höhere Schulbildung nach den Gründen dafür, daß sie keine weiterführende Schule besucht hatten. Das Ergebnis zeigt Abb. 15.

Untersuchungsbefund

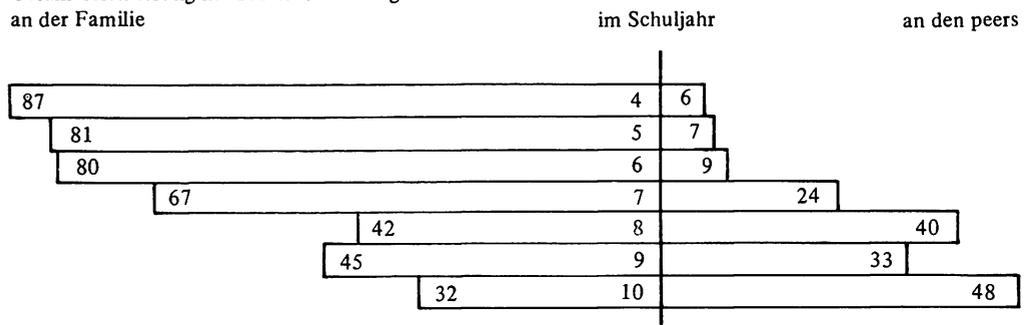


Da in der Untersuchung Mehrfachnennungen möglich waren, übersteigt die Summe der Prozentzahlen 100%.

Abbildung 15: Peer-Einfluß auf die Wahl weiterführender Schulbildung nach SVALASTOGA (zit. nach L. ROSENMAYR/H. KREUTZ 1968, S. 201–247)

- Erläuterung** Im Vergleich zu »fehlender persönlicher Eignung« wurde dreimal so häufig der »Einfluß der Freunde« genannt. Zwar handelt es sich hier um subjektive, im Nachhinein geäußerte Angaben, doch bestätigen sie die allgemeine Aussage der Forschung:
- These** Positive Lerneinstellung und schulisches Aspirationsniveau des einzelnen sind in erheblichem Maße an entsprechende Einstellungen bei Freunden bzw. in der peer group gebunden.
- Der Einfluß der peer-group wächst mit steigendem Lebensalter: Ist etwa beim Übertritt in die weiterführende Schule noch die allgemeine Orientierung an den Eltern vorherrschend, so tritt diese mit zunehmendem Lebensalter zurück (vor allem bei männlichen Jugendlichen), bis schließlich der peer-Einfluß in der Pubertät und mehr noch in der Adoleszenz eindeutig überwiegt.
- Untersuchungs-  
ergebnis** In Abb. 16 sind die Ergebnisse von BOWERMAN/KINCH (1959) dargestellt, die sich mit dieser Entwicklung beschäftigt haben. Bemerkenswert erscheint vor allem der starke Zuwachs an Orientierung an den peers von 6% auf 48% in der Altersspanne zwischen 10 und 16 Jahren.
- Ausführung** Bei Schülern aus der sozialen Grundschicht ist die Wirkung der peers von besonderer – für die Schulleistung allerdings oftmals abträglicher – Bedeutung.
- Untersuchungs-  
ergebnis** Eine Untersuchung von J. S. COLEMAN (1960, S. 337-347) zeigte, daß positive Lerneinstellungen und gute Schulleistungen sich bevorzugt einstellen, wenn der Schüler dafür soziale Belohnungen (z. B. Anerkennung) erhält, und zwar vor allem von seinen peers. Hauptschüler befinden sich deshalb nicht selten in der mißlichen Situation, daß in der Gruppe ihrer Gleichaltrigen Fähigkeiten und Leistungen belohnt werden, die nichts oder nur wenig mit dem Lernen in der Schule zu tun haben – u. U. sogar im Gegensatz dazu stehen. Die Entwicklung ihrer schulrelevanten geistigen Fähigkeiten wird dadurch nicht selten beeinträchtigt (vgl. H. KREUTZ 1973, S. 131-146).

Gesamtorientierung in Prozent der Befragten  
an der Familie



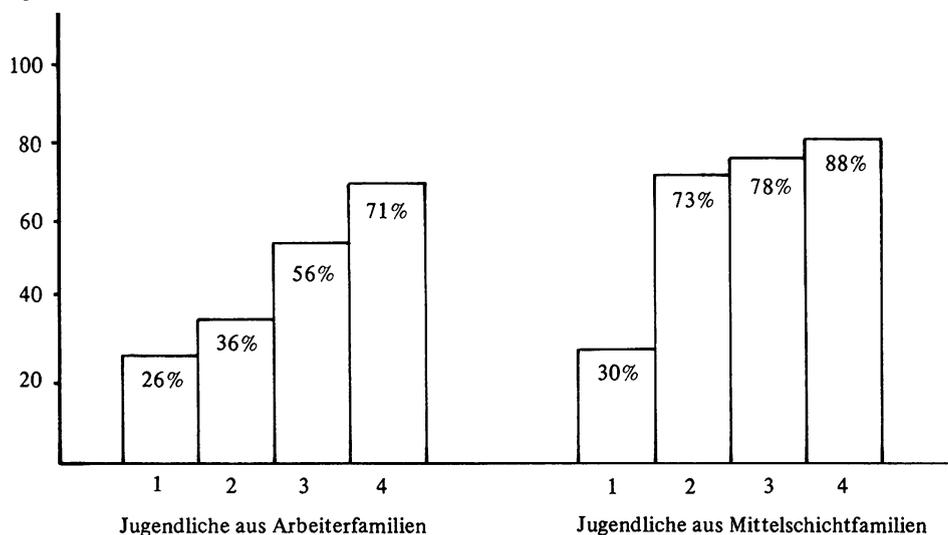
(Rest auf 100% jeweils neutral)

Abbildung 16: Orientierung an den Eltern und peers bei Kindern und Jugendlichen (nach BOWERMAN/KINCH 1959, S. 206-211)

- Erklärungs-  
ansatz** In dieselbe Richtung weist ein empirisch abgestützter Erklärungsansatz von A. KNIEL/S. MITZLAFF (1972, S. 339). Die geringeren Schulleistungen von Kindern aus einer Obdachlosensiedlung (im Alter von 12-15 Jahren) rühren daher, daß die Freunde aus dem gleichen Milieu weniger positiv zur Schule eingestellt sind, d. h. sie geben auf gute Schulleistungen eher negative als positive Verstärker.
- Untersuchung** Eine Studie von R. L. SIMPSON (1962) über die gehobenen Ausbildungs- und Berufsaspirationen von Jugendlichen unter dem positiven Einfluß von Eltern, peers oder beiden erbrachte, daß

- Schichtunterschiede nahezu verschwinden, wenn
  - beide - Eltern und peers - jeweils positiven Einfluß ausüben oder nicht ausüben,
  - ein positiver peer-Einfluß unabhängig vom Elterneinfluß besteht;
- der peer-Einfluß, aber auch der Elterneinfluß, besonders bei Arbeiterkindern schwächer zu sein scheint als bei Kindern aus der Mittelschicht (vgl. Abb. 17).

Prozentsatz ambitionierter  
Jugendlicher



- 1 = niedriger auf Mobilität gerichteter Einfluß von Eltern und peers  
 2 = hoher Einfluß seitens der peers, niedriger seitens der Eltern  
 3 = hoher Einfluß seitens der Eltern, niedriger seitens der peers  
 4 = hoher Einfluß seitens der Eltern und peers

Abbildung 17: Berufs- und Ausbildungsaspirationsniveau von Jugendlichen zweier Sozialschichten bei unterschiedlichen Einflüssen (nach SIMPSON 1962, S. 517–521)

Das Streben nach schulischer Leistung und Qualifikation ist für den Jugendlichen der sozialen Grundschicht mit einem höheren Einsatz verbunden. Er ist in der Gefahr, sich von seiner Altersgruppe und seiner Familie emotional und sozial zu entfernen, besonders dann, wenn Eltern und/oder peers sein Streben nicht unterstützen oder sogar abwerten. Außerdem muß er die in der Mittelschicht geltenden Normen übernehmen und internalisieren.

Erläuterung

Der Einfluß der peers, der in der Richtung je nach Schichtzugehörigkeit unterschiedlich ist, variiert auch mit der Art der besuchten Schule.

These

H. KREUTZ (1973) erhob bei 230 Schülerinnen des Realgymnasiums und 180 Schülerinnen eines Polytechnischen Lehrgangs (der in Österreich nach Abschluß der Hauptschule besucht werden kann) die Testintelligenz, die Schulnoten und den Status in der Schulklasse.

Untersuchungs-  
befund

- Am Realgymnasium korrelierten die Schulnoten (wie auch die Intelligenz) positiv mit dem Status in der Klasse; im Polytechnischen Lehrgang kehrte sich diese Beziehung um (Ausnahme: Noten im Turnen).

Ergebnis 1

Eine positive Lerneinstellung wird demnach am Gymnasium von den Mitschülerinnen belohnt (z. B. mit Anerkennung), im Polytechnischen Lehrgang bleibt sie ohne Bedeutung oder führt u. U. zu negativen sozialen Konsequenzen.

Erklärungs-  
ansatz

- Weiterhin herrschte in den Klassen des Realgymnasiums stets ein lernorientiertes Klima, unabhängig davon, ob sie einen geringen oder hohen Anteil von Arbeiterkindern aufwiesen.

Ergebnis 2

Erklärungs-  
ansatz

Dies hängt mit der Qualität der jeweiligen Schulart und den Qualifikationen zusammen (Berufsaussichten als soziale Belohnung), die sie zu vergeben hat, und mit der Einstellung der peers, die solche Belohnungen für gute Schulleistungen erwarten und anstreben.

Zusammenfassung

Der Einfluß der peer groups auf Schul- und Lerneinstellung, Schulwahl und Aufstiegsstreben ist beträchtlich. Er bildet sich vor allem im Jugendalter aus und ist von unterschiedlicher Intensität je nach sozialer Herkunft und Art der besuchten Schule.

Lerneinstellung, schulischer Bildungsweg, soziale Herkunft und peer-Einfluß greifen in ihrer Wirkung ineinander: Zwar scheint die jeweilige Schulart spezifische Lerneinstellungen in den peer groups hervorzurufen, aber andererseits kann die Wahl eines bestimmten Bildungsweges auch als Konsequenz der vor allem schichtspezifischen Altersgruppierungen aufgefaßt werden.

Denkanstoß

In den Abschnitten 2.3.1 bis 2.3.5 wurden wiederholt Aussagen über die Familie aus der sozialen Grundschicht gemacht, ohne daß in dem vorgegebenen Rahmen die Möglichkeit bestand, auf das »Warum?« einzugehen.

Vielleicht können Sie selbst einige Antworten auf die folgenden Fragen geben:

- (a) Warum fällt es den Eltern aus der Grundschicht schwerer, für ihre Kinder anspruchsvolle Bildungsziele zu verwirklichen?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

- (b) Welche speziellen Hindernisse haben Arbeiterkinder (und ihre Eltern) beim Absolvieren weiterführender Schulen zu überwinden?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Aufgabe 5

In Abschn. 2.3.2.3 wird behauptet, daß Milieubedingungen schon vor dem Schuleintritt auf Schulleistungsvoraussetzungen einwirken; in Abschn. 2.3.3.3 wird jedoch ein Forschungsergebnis zitiert, nach dem in der 5. Klasse des Gymnasiums auch in den Sprachleistungen keine schichtspezifischen Unterschiede zu verzeichnen waren. Wie läßt sich dieser scheinbare Widerspruch aufklären?

.....

.....  
.....  
.....  
.....

Aus der Abb. 17 in Abschn. 2.3.6 (Untersuchung von R. L. SIMPSON) geht eine im Text nicht genannte Schlußfolgerung hinsichtlich Eltern- bzw. peer-Einfluß und Mobilitätsstreben hervor. Versuchen Sie, diese zu finden.

Aufgabe 6

.....  
.....  
.....  
.....

---

Die Abschnitte 2.3.1 bis 2.3.6 sollten deutlich machen, daß bei zahlreichen im Zusammenhang mit der Schulleistung stehenden Beratungsanlässen das außerschulische soziale Umfeld des Schülers eine wesentliche Rolle spielt. Der Beratungslehrer kann bei der Exploration (Eltern- und Schülerbefragung, siehe auch Basistext III) – je nach Beratungsfall – folgende Daten erheben:

praktischer  
Hinweis

- Ist die Familie vollständig?
- Sind die Familienbeziehungen intakt?
- Berufstätigkeit des Vaters, ggfs. der Mutter
- Schulabschluß von Vater und Mutter
- Wirtschaftliche Verhältnisse der Familie
- Lebt der Schüler (die Schülerin) bei den Eltern, bei Verwandten, im Heim?
- Anzahl, Alter, Schulbesuch und Berufstätigkeit möglicher Geschwister
- Fand in letzter Zeit ein Milieuwechsel statt (Wohnungs- oder Schulwechsel)?
- Familienklima: anregend, fördernd, intellektuell?
- Haben die Eltern feste Vorstellungen über ein Bildungs- und Berufsziel für ihr Kind?
- Einstellung der Eltern zur Schule
- Wie unterstützen die Eltern ihr Kind (z. B. Ermunterung, Bücher, Nachhilfestunden)?
- Welche Schulleistungen erwarten die Eltern (durchschnittliche, überdurchschnittliche)?
- Üben die Eltern starken Leistungsdruck aus?
- Wie reagieren Vater und Mutter auf Erfolg bzw. Mißerfolg ihres Kindes in der Schule (Lob, Tadel, Anerkennung, keine Kenntnisnahme)?
- Wann und unter welchen Umständen begann der Leistungsabfall? Wie reagierten die Eltern? Was unternahmen sie?
- Hat der Schüler (die Schülerin) genügend Zeit zum Lernen (Beanspruchung durch häusliche Arbeiten)?

- Hat er (sie) hinreichend Ruhe zum Lernen (eigenes Zimmer, fester Arbeitsplatz)?
- Wird der Schüler (die Schülerin) beim Arbeiten abgelenkt (z. B. durch Radio, Fernseher)?
- Welches Bildungs- und Berufsziel hat der Schüler (die Schülerin)?
- Welche Interessen hat er (sie)?
- Besuchen seine (ihre) Freunde (Freundinnen) dieselbe Schule? Haben sie ähnliche Schul- und Berufsziele?
- Hat der Schüler (die Schülerin) genügend Freizeit? Welche Art Freizeitbeschäftigung zieht er (sie) vor?

### 2.3.7. Institutionalisierte Anregungen

Zu den außerschulischen bzw. nebenschulischen pädagogischen Institutionen rechnen solche für

- das *Vorschulalter* (Kindergärten, Vor- und Eingangsklassen, Schulkindergärten) und
- das *Schulalter* (Horte, Tagesheime).

Hinweis

Ihr Einfluß auf die Schulleistung der von ihnen betreuten Kinder wurde allerdings meist nur für die vorschulischen Institutionen untersucht und hier wiederum nur auf den Grundschulerfolg bezogen (RÜDIGER/KORMANN/PEEZ 1976, S. 123-128).

#### 2.3.7.1. Die traditionelle Kindergartenförderung

Einführung

Gegenwärtig besuchen etwa 65-70% aller Vier- bis Sechsjährigen vorschulische Einrichtungen, wobei die Versorgung mit Kindergarten- bzw. Vorschulplätzen je nach Besiedlungsdichte, Bildungsregion und Altersjahrgang zwischen 40 und 90% schwankt.

Die pädagogische Arbeit vorschulischer Institutionen ist durch ihre *Doppelorientierung* an Familie und Schule charakterisiert:

- einerseits als kindheitsbewahrende, sozial-betreuende, spielfördernde Instanz,
- andererseits als systematisch schulvorbereitende Fördereinrichtung.

Da eine Synthese bis heute nicht recht gelungen ist, beruhen auf dieser Doppelorientierung manche Spannungen und Konflikte.

Je nach der Akzentuierung des mehr herkömmlichen »reifungsfördernden« Aspektes und des moderneren »lernfördernden« Aspektes wird deshalb im folgenden unterschieden zwischen

- der *traditionellen Kindergartenförderung* und
- der *Vorschulförderung* mit »eingebauten« gezielten Trainingsprogrammen.

Untersuchungsbefunde

ODERICH (1971) ermittelte an 748 Schulanfängern zwischen Kindergartenbesuch und Schulreifetest eine hochsignifikante Korrelation von  $r = .16$ .

KRAPP (1973) konnte an nahezu 3.000 Schulanfängern eines Augsburger Einschulungsjahrganges bei Kindern mit Kindergartenerfahrung signifikant höhere Schulleistungen im ersten Schuljahr feststellen (entsprechend der Kindergartenbesuchsdauer steigend) als bei Kindern ohne Kindergartenerfahrung ( $p < 0,01$ ).

Um zu prüfen, ob es sich möglicherweise bei den Kindergartenkindern um eine besonders ausgelesene Gruppe handelt, d. h. ob der ohnehin geringe Zusammenhang eventuell über andere Einflüsse wie Unterschiede in Intelligenz, sozialer Herkunft, Anpassungsverhalten oder Lebensalter zustande gekommen sein könnte, versuchte

KRAPP eben diese Variablen statistisch konstant zu halten: Wenn die genannten Variablen mitkontrolliert wurden, bestanden fast keine Unterschiede mehr im Schulerfolg zwischen Kindergartenkindern und Nicht-Kindergartenkindern.

Der Einfluß des traditionellen Kindergartens auf die erste Schulleistung läßt sich unter Einbeziehung weiterer Untersuchungsergebnisse folgendermaßen zusammenfassen:

- Kindergartenkinder kommen häufiger aus kleineren Familien mit gehobenerem Sozialstatus – dieser Tatsache verdanken sie ein anteiliges Maß ihres besseren Schulerfolges.
- Die Erwartung, daß der traditionelle Kindergarten die erfaßten Merkmale der sozialen Anpassung besonders fördert, erfüllte sich nicht.
- Es zeichnen sich Trends ab in Richtung günstigerer geistiger Förderungschancen von Kindern aus anreicherungärmerem Milieu durch den traditionellen Kindergarten (nach ODERICH: bei Kindern von Facharbeitern, nicht aber bei Kindern von ungelernten Arbeitern).
- Die zum Teil höheren Intelligenz- und Schulreifeleistungen der Kindergartenkinder stehen vermutlich in engerem Bedingungs-zusammenhang mit der häuslichen Anregung als mit der Kindergartenförderung, obwohl deren Einfluß nicht ganz ausgeschlossen werden darf (die IQ- und Schulreifeleistungswerte steigen relativ mit der Dauer des Kindergartenbesuchs).

Zusammenfassung

Ergebnis 1

Ergebnis 2

Ergebnis 3

Ergebnis 4

### 2.3.7.2. Vorschulförderung mit gezielten Trainingsprogrammen

In den 60er Jahren entstand eine Bewegung zur Intensivierung der Vorschulerziehung, die mehr soziale Chancengerechtigkeit erstrebte.

In ihrer Folge wurde eine unüberschaubare große Zahl von Trainingsprogrammen – hauptsächlich zur kognitiven Förderung – entworfen und eingesetzt: Angefangen z. B. vom übergreifenden »Headstart Project« zur Förderung von über 1/2 Million sozial benachteiligter Kinder der U. S. A. bis hin zu spezifischen Programmen wie z. B. zum vorschulischen Lesenlernen. Nur für einen Bruchteil dieser Programme erfolgten Erfolgskontrollen, wenige davon bezogen sich auf die spätere Schulleistung. Stellvertretend für diese sei ein eigenes Experiment dargestellt:

Einleitung

Zur Erfassung der Entwicklungsauswirkungen des vorschulischen Lesenlernens wurde eine vierjährige Längsschnittstudie durchgeführt:

Untersuchung

Über die Dauer von neun Monaten erhielten 70 viereinhalb- bis sechsjährige Kinder in Sprach- und Spielaktivitäten eingebettete Leseanregungen im Kindergarten. Zum Vergleich wurden zwei Kontrollgruppen gebildet:

- Kindergartenkinder mit vergleichbaren Sprachanregungen, aber ohne Frühlesen und
- Kinder ohne Kindergarten und ohne Leseförderung.

Die jährlichen Kontrolluntersuchungen erfaßten

- die Leseleistung,
- das allgemeine Entwicklungsalter,
- die weiteren Schulleistungen,
- Sprach- und Sozialverhalten,
- Motivationen sowie
- anamnestische und milieusoziologische Daten.

- Bei den Experimentalgruppen ergaben sich über 3 Jahre relativ anhaltende Leistungsvorsprünge für die Leseleistung und das Sprachniveau bzw. die Syntax ( $p < 0,01$  nach Kovarianzanalyse).

Ergebnisse

- 5jährige lernten im Kindergarten genauso gut und schnell lesen wie 6jährige Schulanfänger.
- Die von den Frühlesern vorübergehend erreichten Vorsprünge im Entwicklungs- und Intelligenzniveau wurden von den Kindern der Kontrollgruppen zum großen Teil aufgeholt.
- Die aus der Unterschicht stammenden Kinder konnten ihren Intelligenzvorsprung halten, am deutlichsten die jüngsten dieser Kinder (vgl. die Abb. 18 und 19 nach D. RÜDIGER 1971).

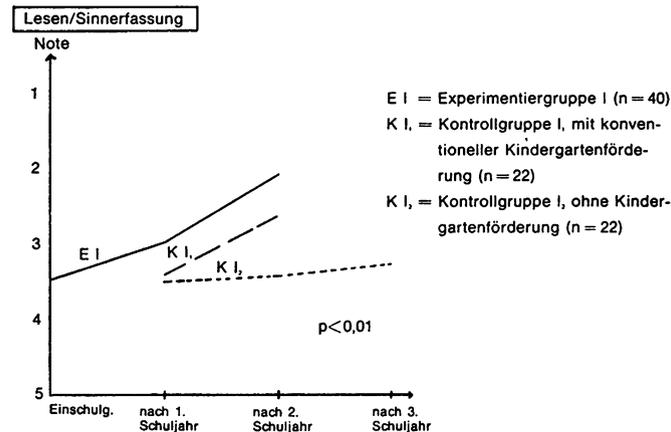


Abb. 18: Regensburger Frühleseversuch: Entwicklung der Leseleistung (RÜDIGER 1971, S. 202)

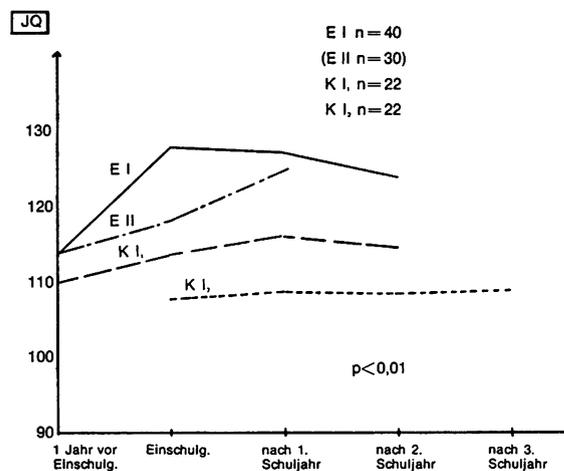


Abb. 19: Regensburger Frühleseversuche: Entwicklung der Intelligenz (RÜDIGER 1971, S. 202)

## Zusammenfassung

### Ergebnis 1

Aus der Vielzahl vorliegender einschlägiger Untersuchungen lassen sich folgende relativ übereinstimmenden Ergebnisse bzw. Trends entnehmen:

- Der systematische und längerfristige Einsatz von kognitiven Trainingsprogrammen im Vorschulalter (bei 4-5jährigen) wirkt sich nicht nur positiv auf entsprechende Leistungen aus, sondern auch auf die ersten Schulleistungen selbst.

### Ergebnis 2

- Längerdauernde Auswirkungen solcher Trainingsprogramme sind sehr *leistungsspezifisch* (z. B. Leseförderung → Lesen; Sprachförderung → Sprachniveau; Wahrnehmungsförderung → Wahrnehmungsdifferenzierung); Übertragungseffekte (Transfereffekte), z. B. auf die allgemeine Intelligenz, gehen in den ersten Schuljahren relativ rasch verloren.

- Längerdauernde *Transfereffekte* auf die allgemeine Intelligenz – und damit auf die kognitiven Lernvoraussetzungen – zeigen sich lediglich bei sozial benachteiligten Kindern. Ergebnis 3
- Trainingsprogramme für das Vorschulalter dürften insofern gerade für die *Verbesserung der Schulchancen sozial benachteiligter Kinder* von besonderem Wert sein; Mittelschichtkinder haben dagegen in den ersten zwei bis drei Schuljahren noch bessere Chancen zum Aufholen von Lerndefiziten. Ergebnis 4
- Der isolierte Einsatz von gezielten Trainingsprogrammen erbringt noch keine Verbesserung der kognitiven Fähigkeiten. Auf Dauer wirkt sich zusammengenommen erst folgendes positiv auf den Schulerfolg aus: Ergebnis 5
  - die Weite des vorschulischen Erfahrungsangebotes,
  - die Einbettung des Trainingsprogramms in ein allgemeines Anregungs- (und Verstärkungs-)Konzept und
  - die Mehrzahl möglichst langfristig angelegter Trainingsprogramme.
- Gezielte Trainingsprogramme verstärken die schulerfolgsfördernden Effekte des konventionellen Kindergartens. Ergebnis 6

### 2.3.7.3. Der Schulkindergarten

Während konventionelle Kindergärten und solche mit speziellen Trainingsprogrammen (hier auch in den Eingangsstufen- und Vorklassen) grundsätzlich allen Vorschulkindern offenstehen – ausgenommen auffallend Schwer- und Mehrfach-Behinderten – setzt sich der *Schulkindergarten* zum Ziel, Entwicklungsdefizite speziell solcher Kinder auszugleichen,

»die ihrem Alter nach zwar schulpflichtig sind, aber noch nicht in der Lage sind, dem Anfangsunterricht der Grundschule, so wie er jetzt gestaltet wird, zu folgen« (HEBENSTREIT 1974),

Zitat

und die deshalb vom Schuleintritt zurückgestellt werden.

Die hier als »Schulkindergärten« besprochenen Einrichtungen werden – in gewisser Abhängigkeit von auseinandergelassenen theoretischen Grundkonzeptionen, aber bei vergleichbarer Intention – vereinzelt auch

Hinweis

- als »Fröbel-Klassen«, »Vorklassen« (Hessen) und
- als »Vorschulklassen« (Österreich) geführt.

»Vorklassen« in anderen Ländern sind allerdings nicht vergleichbar mit Schulkindergärten, die zu den schulischen Einrichtungen gehören; sie verstehen sich dort mehr als »vor-schulische« Einrichtungen (z. B. in Berlin).

Abgrenzung

Der Ausbau des Schulkindergartenwesens in der Bundesrepublik Deutschland ist regional unterschiedlich: Während in Hamburg und Bremen überall Schulkindergärten vorhanden sind, besteht in anderen Bundesländern z. T. erheblicher Bedarf (so in Baden-Württemberg, Bayern, Schleswig-Holstein und Rheinland-Pfalz).

Die Schulkindergartenarbeit beschränkt sich also auf Kinder,

Darstellung

- deren Entwicklung bisher wegen mangelnder, einseitiger oder inkonsequenter Anregungen und Erziehung behindert wurde;
- deren Entwicklungsdefizite – gemessen an den herkömmlichen Anforderungen des schulischen Erstunterrichts – während eines Jahres der Nachförderung aufholbar erscheinen.

Problematisierung	<p>Zum Zeitpunkt der Einschulung ist eine Trennung der Nicht-Schulfähigen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- nach definierten <i>Schulkindergartenkindern</i> und</li> <li>- nach <i>potentiellen Sonderschülern</i></li> </ul> <p>kaum exakt möglich.</p> <p>Daher dient der Schulkindergarten tatsächlich nicht nur der Nachförderung der begrenzten Gruppe von gegenwärtig knapp 4% Lernbehinderten.</p>
Methoden	<p>Der Schulkindergarten ist weitgehend darauf ausgerichtet, den Nichtschulfähigen nach Ablauf eines Jahres einen erfolgreichen Schulstart zu ermöglichen (als Einrichtung der Schule unter Leitung ausgebildeter Sozialpädagogen/-innen). Innerhalb dieses Jahres der Nachförderung sollen die Kinder aber nicht »verschult«, sondern über altersangemessene Aktivitäten in ihrer Gesamtentwicklung gefördert werden:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- über das <i>freie Spiel</i>,</li> <li>- über das <i>geleitete Spiel</i> mit spiel- und sozialtherapeutischem Charakter mit Hilfe besonderen Materials (z. B. Sandbaukästen, Plantschbecken, Schmierecken, Verkleidungsstücken)</li> <li>- und erst zuletzt über entsprechende Sinnes- und Denk-, Sprach- und Konzentrationsübungen unter Einsatz einzelner <i>Trainingsprogramme</i>.</li> </ul> <p>Zahl und Qualität der vorliegenden Untersuchungen zur <i>Effektivität der Schulkindergärten</i> sind gering. Dabei fällt auf, daß die Förderungseffekte (gemessen am IQ) bei einem Vergleich verschiedener Schulkindergärten schwanken. Um die entwicklungs- und leistungsfördernde Arbeit von Schulkindergärten angemessen beurteilen zu können, müßte zumindest folgendes berücksichtigt werden:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- das pädagogisch-didaktische Konzept,</li> <li>- die Persönlichkeit der Schulkindergärtnerinnen mit ihren Führungs- (Interaktions-) Stilen,</li> <li>- Alter, Ausgangsverhalten und -leistung, soziale Herkunft, Anregungsmilieu usw. der Kinder.</li> </ul> <p>Die vorliegenden Untersuchungen treffen höchstens hinsichtlich der Variablen »Kind« eine Unterscheidung.</p>
Ergebnisse	<p>Folgende Einzelergebnisse sind von Bedeutung:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Ein <i>Rückgang des späteren Schulversagens</i> (Repetierens) von Schulkindergartenkindern; allerdings um kaum mehr als 50% im Vergleich zu zurückgestellten Kindern ohne Schulkindergartenbesuch.</li> <li>● Eine besondere <i>Steigerung der Intelligenzleistung</i> bei Schulkindergartenkindern mit mittlerer und niedrigerer Ausgangsintelligenz, vor allem bei Kindern mittleren Alters.</li> <li>● Ein <i>Abbau schichtenspezifischer Differenzen</i> bezogen auf Leistungen im »Schulreifetest« verglichen mit kürzer befristet eingesetzten Spielgruppen und dem Kindergarten.</li> </ul> <p>Auf den Ausbau des Schulkindergartenwesens in der Bundesrepublik Deutschland sowie auf die entwicklungspsychologischen, bildungsorganisatorischen und bildungspolitischen Probleme (»Widersprüchlichkeiten«) der als Übergangslösung durchaus pädagogisch positiv zu bewertenden Konzeption »Schulkindergarten« kann hier nicht eingegangen werden (vgl. hierzu RÜDIGER/KORMANN/PEEZ 1976, S. 66-74).</p>

### 2.3.7.4. Der Schülerhort

Schülerhorte (Kinderhorte) sind Tagesstätten für schulpflichtige Kinder. Sie setzen sich zum Ziel, die *Familienerziehung* in der schulfreien Zeit zu *ergänzen* bzw. bei aufsichtslosen Kindern zu *ersetzen*.

Unter Leitung von Hortnerinnen (auch Kindergärtnerinnen und Jugendleiterinnen) werden die Kinder

- bei ihren Hausaufgaben beaufsichtigt und betreut und
- zur sinnvollen Beschäftigung in der Freizeit angeleitet, indem verschiedene Spielmaterialien bereitgestellt und gemeinschaftliche Beschäftigungen organisiert werden.

Spezielle Befunde über die Entwicklungs- und Leistungsauswirkungen von Schülerhorten werden in der Literatur nicht dargestellt; gewisse Anhaltspunkte sind jedoch den Nebenbefunden von Untersuchungen über Freizeitverhalten und Beaufsichtigung von Schülern sowie über Leistungsversagen zu entnehmen.

Schulleistungen und Beaufsichtigung wurden

- von BEER/KUTALEK/SCHNELL (1968) an 1.397 Wiener Schülern der 6. Jahrgangsstufe und
- von LÖWE (1971) an 20.544 Schülern aus der DDR untersucht (vom Verfasser in Prozentwerte umgerechnet).

Den Tabellen 11 und 12 ist unter anderem zu entnehmen, daß

- von den untersuchten Wiener Schülern etwa 8% und von den untersuchten DDR-Schülern 12% einen Hort besuchten;
- die Hortbesucher in der großen Mehrzahl aus Facharbeiterfamilien (obere Unterschicht) kamen und berufstätige Mütter hatten;
- die Hortbesucher zum weitaus größten Teil (74,3%) durchschnittliche Schulleistungen aufwiesen;
- der Anteil der Sitzenbleiber bei den Hortbesuchern unter dem allgemeinen Durchschnitt lag und auch erheblich unter dem Durchschnitt der ohne häusliche Aufsicht verbliebenen Schüler.

Untersuchungs-  
befunde

Bei den vorliegenden Untersuchungen fehlt allerdings eine Kontrolle der Einflußgrößen, die neben dem Hortbesuch parallel wirksam werden.

Es deuten sich folgende Trends an:

- Der Hort stellt eine sinnvolle Einrichtung zur Betreuung von Schülern dar, die sonst an Nachmittagen unbetreut blieben.
- Er dient bevorzugt der Betreuung von Schülern aus mittelständischen und unteren Sozialschichten, hier aber wiederum mehr von Kindern aus erziehungsbewußteren Familien.
- Die Hortarbeit scheint sich positiv auf die Schulleistung der Kinder auszuwirken (Verhinderung von Sitzenbleiben, Erreichen durchschnittlicher Schulleistungen).

Schlußfolgerung

Trend 1

Trend 2

Trend 3

Insgesamt scheinen die schulleistungsfördernden Effekte außerschulischer Institutionen im Vergleich zu den familiären Sozialisationswirkungen zwar geringer, jedoch noch relativ wirksam zu sein, wo sie altersmäßig früher, langfristiger sowie inhaltlich ausreichend breit (aufgrund der Einbeziehung entsprechend gezielter Curriculumelemente) angelegt sind.

**Tabelle 11:** Nachmittagsaufenthalt und Beaufsichtigung von Schülern mit verschiedener Schulleistung und unterschiedlicher sozialer Herkunft (nach BEER/KUTALEK/SCHNELL 1968)

	Nachmittagsaufenthalt									
	in elterlicher Wohnung Aufsicht: Mutter		bei Verwandte(n) und Bekannte(n)		im Hort bzw. Heim		auf der Straße ohne Aufsicht			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
<u>Schulleistung</u>										
überdurchschnittlich	194	(82,9)	16	(6,8)	9	(3,9)	15	(6,4)	234	(100)
durchschnittlich	600	(68,9)	98	(11,1)	84	(9,6)	98	(11,1)	880	(100)
unterdurchschnittlich	191	(67,5)	32	(11,3)	20	(7,1)	40	(14,1)	283	(100)
Gesamt	985	(70,5)	146	(10,5)	113	(8,1)	153	(10,9)	1397	(100)
<u>Berufsgruppe der Väter</u>										
Akademiker u. ä.	328	(91,4)	6	(1,7)	17	(4,7)	8	(2,2)	359	(100)
Facharbeiter	692	(82,0)	33	(3,9)	68	(8,1)	51	(6,0)	844	(100)
Hilfsarbeiter	138	(71,1)	8	(4,1)	23	(11,9)	25	(12,9)	194	(100)
<u>Berufstätigkeit der Mutter</u>										
berufstätig	447	(74,7)	31	(5,2)	80	(13,4)	40	(6,7)	589	(100)
nicht berufstätig	711	(89,0)	16	(2,0)	28	(3,5)	44	(5,5)	799	(100)

**Tabelle 12:** Sitzenbleiber und Hortbesucher (LOWE 1971)

Gesamtzuschülerzahl		davon Hortbesucher	
n	%	n	%
20 544	100	2467	12,0

Sitzenbleiber					
gesamt		davon ohne häusliche Aufsicht		davon Hortbesucher	
n	%	n	%	n	%
2207	100	508	23,8	214	9,4

## 2.4. Der Einfluß der Schule auf die individuelle Schulleistung

So plausibel es erscheint, daß die Schule einen erheblichen Einfluß auf die interindividuellen Unterschiede der Schulleistungen hat, so wenig sind doch bis heute die *schulinternen* Einflußgrößen auf die Schulleistung erforscht. Auch heute noch herrschen vielfach »Meinungen« gegenüber empirisch abgesicherter Kenntnis von Zusammenhängen vor (siehe Abschn. 2.4.2).

Erst in jüngerer Zeit wird der individuelle Schulerfolg – wie objektiv er auch immer durch Noten, Tests, Versetzungen oder Schulabschlüsse feststellbar ist – zunehmend auch auf die Schule selbst bezogen, mitbegründet durch die jeweiligen Anforderungen und Bedingungen des Unterrichts.

Die Schule wird verstanden als »institutionelle Sozialisationsbedingung« eigener Prägung. Dabei ist einzuräumen, daß die institutionalisierte und systematisierte schulische Lernförderung nicht unbedingt

- in relativ altersgleichen Schulklassen mit etwa 30 Schülern,
- mit meist einheitlichen Lernaufgaben,
- in vorgeschriebenen Stoffpensen und Lernzeiten sowie
- in meist konkurrierender Leistungsorientierung

stattfinden muß. Es wären auch andere, eventuell mehr auf die individuellen Lernvoraussetzungen der Kinder eingehende Unterrichtsbedingungen denkbar.

Man kann zwischen zwei Arten von Unterrichtsbedingungen unterscheiden:

- den *systematischen* (dem »Regelsystem« Schule) und
- den *unsystematischen* (lokalen und situationsspezifischen Bedingungen, lehrerindividuellen Einflüssen).

Die unsystematischen Bedingungen können dabei je nach ihrer Konstellation (Gruppierung) den Einfluß der systematischen Bedingungen fördern oder dämpfen.

Außerdem muß bedacht werden, daß die Schule – ähnlich wie die Familie – auf zwei Wegen auf die individuelle Schulleistung einwirkt:

- *situativ* und *direkt*, indem sie sich unmittelbar auf das aktuelle Schulleistungsverhalten und auf einzelne Schulleistungen auswirkt: Sie kann mit ihren einzelnen Lernanregungen und -hilfen mehr oder auch weniger auf die individuellen Lernvoraussetzungen und Lernfortschritte des Schülers eingehen;
- *langfristig* und *indirekt*, indem sie sich durch relativ konstante Einflüsse *mittelbar* auf die Prägung *habituellem* (relativ überdauernder) *Persönlichkeitsmerkmale* der Schüler auswirkt (z. B. auf Kenntnisse, Fertigkeiten, Einstellungen, Motive, Interaktionsmuster), die ihrerseits als weitere Schulerfolgsvoraussetzungen gelten.

Ausführung

Aspekt 1

Aspekt 2

### 2.4.1. Der allgemeine Einfluß der Schule

Die folgende Darstellung kann sich nur auf relativ wenige, unsystematische, zum Teil sich widersprechende Befunde stützen, die sich aus der Komplexität schulischer Erziehungs- und Unterrichtsbedingungen und deren schwieriger Erforschbarkeit ergeben; deshalb wurde auch der deduktive Weg gewählt.

Zu diesem Abschnitt kann als Lektüre empfohlen werden: Fernstudienlehrgang »Erziehungswissenschaft«, Montageteil IV: Schule als System.

Bevor die schulspezifischen Einflüsse auf die Schulleistung behandelt werden, soll zunächst der Frage nachgegangen werden, in welchem Grade und mit welcher Stabilität Einflüsse der Schule auf die individuelle Schulleistung *empirisch* nachgewiesen werden können.

Die Betrachtung dieses »allgemeinen« Einflusses der Schule auf die Schul- und Intelligenzleistungen ihrer Schüler sowie auf Schulabschlüsse macht

Hinweis

Literaturhinweis

Einleitung

- einerseits einen *historischen Wandel* schulischer Einflüsse,
- andererseits charakteristische unterschiedliche Auswirkungen der Schule auf verschiedene Schülergruppen deutlich.

Der *Beratungslehrer* wird aus solchen Kenntnissen entnehmen können, wo er entweder leistungsbegünstigende Systemeinflüsse noch unterstützen kann oder aber schulischen Systemeinflüssen im Einzelfall um so intensiver entgegenwirken sollte.

#### 2.4.1.1. Absinken oder Verbesserung der schulischen Kenntnisse

##### Untersuchungs- befund

INGENKAMP trat den vielfach gehegten Befürchtungen eines allgemeinen *Absinkens von Schulleistungen* entgegen, indem er in einem Vergleich von Leistungen gleichaltriger Schüler in standardisierten Schulleistungstests (Rechtschreiben, Lesen, Bruchrechnen) nachwies, daß sich die Leistungen in den genannten schulischen Fertigkeiten im Abstand von 13 Jahren (1949-1962) mehr oder weniger deutlich verbesserten (s. Abb. 20; vgl. auch WEINERT/GRAUMANN/HECKHAUSEN/HOFER 1974, S. 441 f).

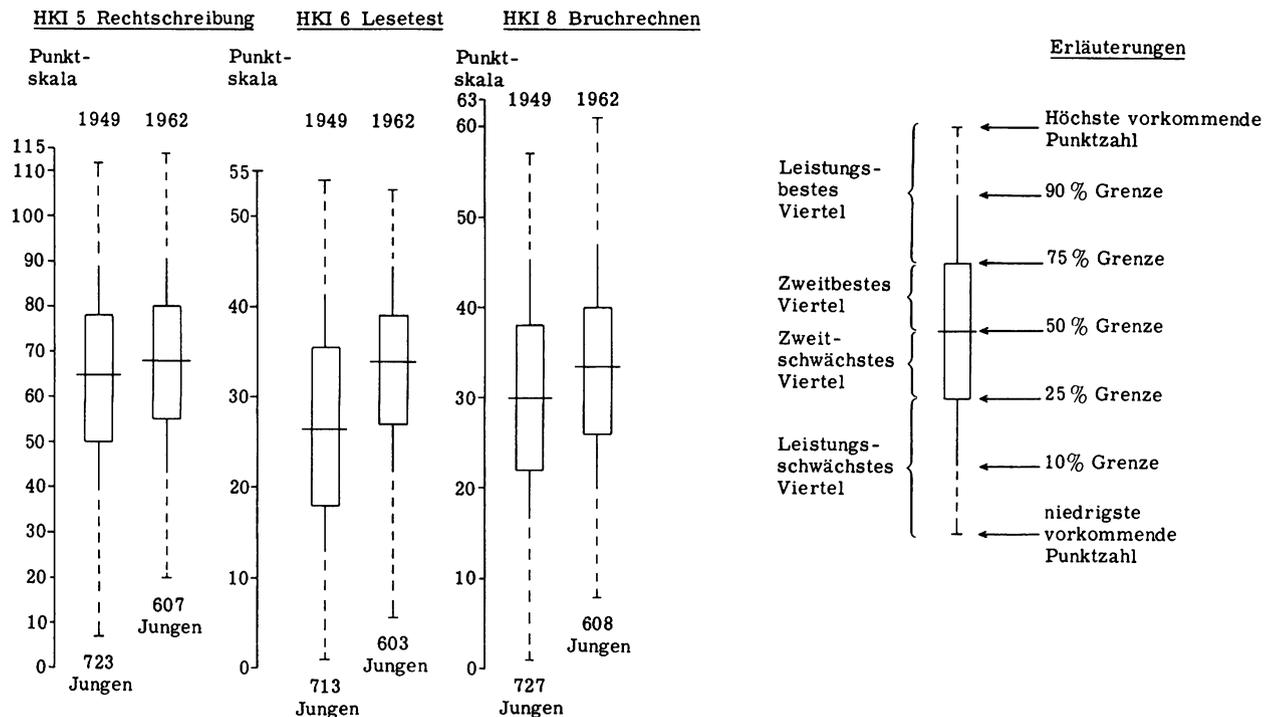


Abb. 20: Vergleich der Schulleistungen von Jungen 1949 und 1962 (K. INGENKAMP 1967, S. 119)

Die Daten zeigten die deutlichsten *Verbesserungen*

- im mittleren Bereich (2. und 3. Leistungsviertel) beim Lesen sowie
  - im untersten Leistungsviertel in allen drei Fertigkeiten;
- im Viertel der Leistungsbesten kam es dennoch - mit Ausnahme vom Lesen - zu keiner Nivellierung (»Einebnung«) der Leistungen.

##### Folgerung

Zwar bleibt angesichts dieses Untersuchungsergebnisses noch ungeklärt, welchen speziellen Anteil die Schule an dieser Leistungsverbesserung hat (auf lokale unterschiedliche Schuleinflüsse wird später noch eingegangen), doch kann aus den Ergebnissen gefolgert werden,

##### Zitat

»daß die *allgemeine Verbesserung der Schul- und Umwelteinflüsse*« (INGENKAMP 1967, S. 151)

vorwiegend zum Leistungsanstieg geführt hat.

### 2.4.1.2. Der gestiegene Anteil von Schülern mit Abschlüssen weiterführender Schulen

Die Tabelle 13 gibt Aufschluß über die Anteile der *Abschlüsse an Haupt-, Realschulen und Gymnasien* in der Bundesrepublik Deutschland in den Jahren 1960 bis 1974.

Darstellung

Tabelle 13: Schulabgänger nach Abschlußarten und Schularten in der Bundesrepublik Deutschland von 1960–1974

Jahr	Abgänger von allgemeinbildenden Schulen			
	Insgesamt	nach Beendigung der Vollzeitschulpflicht	mit Realschul- oder gleichwertigem Abschluß	mit Hochschul- oder Fachhochschulreife
	Tausend	%	%	%
1960	586,3	76,9	13,4	9,7
1965	700,4	80,4	12,4	7,2
1970	716,4	68,3	20,1	11,7
1971	723,4	67,7	20,4	11,8
1972*	757,3	67,0	20,4**	12,6
1973	796,0	65,5	21,4	13,2
1974	840,5	63,7	21,7	14,7

\* Vorläufiges Ergebnis, Zahlen für 1973 und 1974 geschätzt

\*\* Einschließlich Absolventen der 10. Hauptschulklassen in Nordrhein-Westfalen

Abgesehen von den Jahren 1960 bis 1965, in denen die Kapazitätserweiterung der weiterführenden Schulen nicht mit dem rapiden Anwachsen der Schülerjahrgänge Schritt halten konnte, ist der Tabelle zu entnehmen, daß seit 1965 – ein relativ kontinuierliches Ansteigen der Anteile von Abschlüssen auf weiterführenden Schulen und – parallel dazu ein Rückgang der Abschlüsse an Hauptschulen zu verzeichnen war.

Wenn man davon ausgeht, daß

- einerseits an den weiterführenden Schulen die Anforderungen an die jeweiligen Abschlußqualifikationen nicht gesunken sind (gleichbleibende Lehrplanziele) und
  - andererseits die gestiegenen Schulabschlußleistungen nicht nur auf Auswirkungen der außerschulischen Umwelt zurückzuführen sind,
- dann muß der Schule ein *wesentlicher Anteil* an einer solchen Verbesserung der schulischen Abschlußqualifikationen zugestanden werden.

Folgerung

Ohne Zweifel ist diese Erhöhung des Anteils von Schülern mit qualifizierten Abschlüssen im Zusammenhang mit den bildungspolitischen Anstrengungen der 60er Jahre zu sehen; allerdings

- nicht nur in Abhängigkeit von der verbesserten Bildungswerbung und Bildungsinformation in der Öffentlichkeit (»Kind zur Schule«),
- sondern auch vom regionalen Ausbau des weiterführenden Schulwesens unter dem Motto »Schule zum Kind« (vgl. AURIN 1966 und SCHORB/SCHMIDBAUER 1969).

Vergleicht man die sich ändernden Anteile der Abschlüsse an den verschiedenen Formen weiterführender Schulen, treten noch weitere interessante Befunde zutage, u. a.:

- Befund 1
- Die Steigerung des Abiturientenanteils innerhalb von 25 Jahren auf das Dreifache (gemessen am Altersjahrgang)
    - übertrifft die seinerzeit mittels Begabungstests vorgenommenen Schätzungen von »Begabungsreserven« ganz erheblich und
    - weist auf die Möglichkeiten der *Weckung »verdeckter« Begabungen* durch die Schule hin (d. h. potentieller, ursprünglich nicht erkannter und schulisch nicht entsprechend geförderter begabter Schüler).
- Befund 2
- Der im Jahre 1965 um 43% geringere Abiturientenanteil des weiblichen Geschlechts gegenüber dem männlichen konnte bis 1974 um nahezu zwei Drittel auf 16% verringert werden; das ist - neben einem Abbau überlieferter Rollenbilder der Frau - der *besseren Nutzung schulischer Bildungschancen durch die weibliche Jugend* zuzuschreiben.
- Befund 3
- Der Abiturientenanteil je Altersjahrgang ist unterschiedlich; er liegt innerhalb der einzelnen Bundesländer zwischen ungefähr 10 (Bayern, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein) und 20 oder mehr Prozent (Berlin, Hessen. . .).  
Es wäre sicher falsch, diese Differenzen *hauptsächlich* auf regionale und raumstrukturelle Begabungsunterschiede zurückzuführen (z. B. auf das Stadt-Land-Gefälle oder das Nord-Süd-Gefälle). Eher ist anzunehmen, daß
    - die Bevölkerung von *regional* unterschiedlich geschaffenen schulischen *Bildungsangeboten* und Aufnahmekapazitäten mehr bzw. weniger Gebrauch macht, oder
    - *gleiche Schulleistungen* in verschiedenen Schulen bzw. Schulregionen *unterschiedlich streng oder mild* beurteilt werden.

#### 2.4.1.3. Der Einfluß der Schule auf die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft der Schüler

- Anknüpfung
- Der Einfluß der Schule wirkt sich entsprechend ihrer Bildungsziele
- nicht nur *unmittelbar* auf die Vermittlung abfragbarer Kenntnisse und Fertigkeiten aus,
  - sondern auch *mittelbar* auf die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten (Erkenntnisfähigkeiten), die ihrerseits dann wieder als »Tüchtigkeiten« zur außer- und nachschulischen Lebensbewältigung wirksam werden.
- Untersuchung
- Eine Längsschnittuntersuchung von L. KEMMLER (1976) veranschaulicht, wie sich dieser schulische Einfluß in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft der Schüler auswirkt:
- 224 Schüler eines Münsteraner Einschulungsjahrgangs wurden in ihren verschiedenen schulischen Werdegängen bis zur Beendigung ihrer Schulzeit in Hauptschule, Realschule oder Gymnasium (bis zu 15 Jahre lang) verfolgt. Alle Schüler wurden mit einer Auswahl von Begabungstests (Schulreife-tests, Intelligenztests, Wissenstests) untersucht:
- Termin 1
- zu Beginn der Schulzeit,
- Termin 2
- nach 4 Jahren (am Ende der Grundschulzeit) und
- Termin 3
- nach 8 Jahren.

**Tabelle 14:** Entwicklung der Intelligenz während der Schulzeit in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft (nach L. KEMMLER 1976, S. 239)

Untersuchungen	Statusgruppen (GSW)				
	1-3 N = 110	p	4 N = 87	p	5 N = 23
Schulreifetest	101,7		99,7	s	96,9
Tests nach 4 Jahren	102,9	ss	98,0		93,6
Tests nach 8 Jahren	102,8	ss	98,4	ss	92,9

Gesamtstandardwerte (GSW) der Statusgruppen:

1-3 = Mittelschicht, Akademiker, Führungspositionen, »Stehkragenberufe« (Da zwischen den Statusgruppen 1-3 zu keinem Untersuchungszeitpunkt signifikante Unterschiede in den Leistungswerten bestehen, wurden sie hier zusammengefaßt.)

4 = Obere Unterschicht, Facharbeiter

5 = Untere Unterschicht, ungelernte Arbeiter

ss = sehr signifikant (p 0,01)

s = signifikant (p 0,05)

Die Untersuchung zeigt relativ deutlich, daß sich während der Schulzeit die kognitiven Fähigkeiten bei den drei sozialen Herkunftsgruppen unterschiedlich entwickeln – das geschieht ohne Zweifel in starker Abhängigkeit vom spezifischen Einfluß der Schule selbst:

- Bei *Schulbeginn* besteht nur ein signifikanter Leistungsunterschied zwischen Schülern aus der gehobenen und der unteren Unterschicht; die Mittelwertsdifferenzen zwischen Kindern der Statusgruppen 1-3 und 5 betragen nur 4,8 GSW-Punkte.
- Bereits nach der von allen Schülern gemeinsam verbrachten *Grundschulzeit wächst die Leistungsdifferenz* (bei zurückbleibender kognitiver Entwicklung der Schüler aus der unteren Unterschicht) hochsignifikant auf 9,3 GSW-Punkte an
- und beträgt *nach 8 Schuljahren* 9,9 GSW-Punkte.

Die in der Untersuchung von L. KEMMLER aufgezeigte Wirkung wird auch »*Schereneffekt*« genannt.

Anhand einer Vielzahl von Untersuchungen (vgl. H. MANDL 1975) konnte aufgezeigt werden, daß (gemessen an altersdurchschnittlichen Intelligenzleistungen) im Verlauf der Schulzeit Schüler aus anregungsreicherem Milieu sich kognitiv günstiger entwickeln als Unterschichtkinder, die eher weiter zurückbleiben.

Es scheint so, als fördere die Schule bevorzugt die Mittelschichtkinder, während sie den spezifischen Förderungsansprüchen der Unterschichtkinder weniger gerecht wird und damit die durch ihr Sozialschicksal benachteiligten Kinder nochmals benachteiligt.

Bei der Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten wird der Schuleinfluß nicht nur durch *bestimmte gruppenspezifische Förderungsschwerpunkte* wirksam, sondern auch durch die *Dauer des Schulbesuchs*.

Das weist u. a. HUSÉN (1961) in einer Längsschnittuntersuchung nach: Je länger die Probanden nach dem 10. Lebensjahr weiterführende Schulen besuchten, desto mehr stieg ihre Intelligenztestleistung.

Zusammenfassend ist zu sagen:

- Die herkömmliche *schulische Förderung begünstigt* Kinder, die aus einem Anregungsmilieu stammen, wie es in der Regel für das sozio-kulturelle Milieu der sozialen Mittelschichten charakteristisch ist.
- Wer günstigere Förderungsergebnisse in der Schule aufweist, hat bessere Chancen zu einem längeren, lernintensiveren Schulbesuch und damit zu einem *höheren Grad an kognitiver Tüchtigkeit*.

Erläuterung

Weiterführung

These

Untersuchung

Zusammenfassung

- Wer wiederum höhere kognitive Tüchtigkeit (und höhere Schulabschlüsse) besitzt, hat schließlich die besseren Chancen, später – nach vorbildungsentprechender Berufsausbildung – das *höhere Jahreseinkommen*, den höheren Verdienst, zu erhalten (vgl. NEIDHARDT 1970).
- Bei gleichlanger schulischer Ausbildung haben diejenigen Schüler die besseren Verdienstaussichten, die aus der jeweils *höheren sozialen Schicht* stammen (nach HUSÉN 1961).
- Mit der Förderfunktion der Schule sind so teils indirekt, teils direkt *auslesende* (selektive) *Funktionen* verbunden; ferner übt die Schule über den Schulerfolg und die an ihn geknüpften Berechtigungen für weitere Ausbildungsgänge und den Zugang zur Arbeitswelt eine *zuweisende Funktion* aus (Allokationsfunktion).

Literatur-  
hinweis

Zur Selektionswirkung der Schule vgl. Fernstudienlehrgang »Erziehungswissenschaft« Montageteil IV: Schule als System (Heft 2).

#### 2.4.1.4. Das relative Einflußgewicht der Schule auf die individuelle Schulleistung - methodologische Probleme

Zur Bestimmung des Einflußgewichtes der Schule auf die individuelle Schulleistung innerhalb *verschiedener* Umweltvariablen liegen zahlreiche Untersuchungen vor. Einige Ergebnisse sind in Tab. 15 zusammengefaßt.

Erläuterung

In jeder der Untersuchungen kommt nach den Einflüssen der häuslichen Umwelt den *schulischen Einflüssen ein relativ hohes Einflußgewicht an den (interindividuellen) Unterschieden der Schulleistung* zu (vorbehaltlich der methodenbedingten Relativierung der Befunde und der geringen Vergleichbarkeit der Untersuchungen). Einzelne Faktoren scheinen allerdings innerhalb der Variablen »Schule« einen unterschiedlich starken Einfluß zu haben: So werden in der Volksschule (Elementary School) mit ihrer – für alle weiterführenden Bildungsgänge entscheidenden – »Weichenstellerfunktion« anscheinend mehr Einflüsse auf die individuelle Schulleistung wirksam als später.

Tabelle 15: Gemeinsame Varianz in % zwischen Außenbedingung und Schulleistung

	COLEMAN (1966 u. 1969, S. 253–259)	WALBERG (1971, nach SIMONS 1976, S. 72)	GOODMAN (nach DYER 1969, S. 41–59)
soziale (familiäre) Herkunft allgemein	10–25	(64)*	
soziale Schicht		(25)*	(37)*
Schule generell	bis 10		
– Elementary School (vergleichbar mit der Volksschule)		29	
– High School (vergleichbar mit der Realschule)		16	
– College (vergleichbar mit der gymnasialen Oberstufe)		3–6	
Lehrererfahrung	4		14
Lehrerintelligenz	7		
Rassenbevorzugung	8		
Erziehungsstil (Schüler- oder lehrerzentrierte Atmosphäre)	5		5
Unterrichtsbedingungen (-organisation, -methoden, . . .)		(0–17)*	
Mittelaufwand je Schüler			10

\* Bei den in Klammern gesetzten Werten sind andere Variablen oder Variablengruppen statistisch nicht kontrolliert worden; diese Werte liegen deshalb unvergleichlich höher.

## Die Einflüsse

- bestimmter Verhaltensweisen der *Lehrer*,
  - der *Unterrichtsbedingungen* (Methoden, Lernorganisation) und
  - des *finanziellen Aufwandes* pro Schüler
- scheinen überraschenderweise eine wechselnde, im ganzen etwas geringere Rolle zu spielen.

Diese Zahlen- und Anteilverhältnisse, die eine gewisse Exaktheit vorgeben, täuschen allerdings in vielfacher Hinsicht:

- Gesellschaftliche, nationale, regionale und lokale *Unterschiede im Schulsystem und in einzelnen schulischen Einflußgrößen* erlauben nur eine sehr eingeschränkte Vergleichbarkeit einschlägiger Forschungsergebnisse: Ferner sagen die Prozentanteile erklärter Varianz noch nichts darüber aus, worauf regionale schulspezifische und interindividuelle Schulleistungsunterschiede im einzelnen ursächlich zurückzuführen sind. Problema-  
tisierung
- Alle Untersuchungen stehen unter einem besonderen *Forschungsinteresse*: Bei dem groß angelegten COLEMAN Report (an über 600.000 Schülern und 60.000 Lehrern) ging es z. B. bevorzugt um die Erfassung rassenspezifischer Schuleinflüsse (Ergebnis: wesentlich stärkere Auswirkung der Schule auf farbige als auf weiße Schüler). Kritikpunkt 1
- Entsprechend solcher bevorzugter Erkenntnisinteressen werden bei der *Auswahl der Variablen*, d. h. der zu kontrollierenden Einflußgrößen und Effekte, im allgemeinen gewisse *Schwerpunkte* gesetzt, andere Einflußgrößen dafür vernachlässigt. Kritikpunkt 2
- Nicht nur die Art und die gewählte *Anzahl der Variablen*, sondern auch die *Form ihrer jeweiligen empirischen Erfassung* – insbesondere des Kriteriums »Schulleistung« – beeinflussen das Forschungsergebnis und seine Vergleichbarkeit. Kritikpunkt 3
- Erfassung der Schulleistung

  - mehr im Kenntnis- oder Denk- bzw. im Motivations-, Einstellungs- oder Kommunikationsbereich;
  - in Leistungsqualitäten oder Leistungsquantitäten;
  - über herkömmliche Zeugnisnoten oder über Schulleistungstests;
  - für mehrere Schulfächer oder nur für einen repräsentativen schulischen Leistungsbereich;
  - über Mittelwerte oder über eine unter Berücksichtigung verschiedener Faktoren ermittelte Varianz.
- Bei der Ermittlung verschiedener Einflußgrößen auf die Schulleistung sollte immer bedacht werden, daß sich Schulleistung nicht aus der Summierung von Einzelfaktoren ergibt, sondern vielmehr als ein *Interaktionsprodukt zahlreicher netzwerkartig verbobener Faktoren zu verstehen ist*. Merke!
- Schließlich können bei der Ermittlung von Einflußgrößen auf die individuelle Schulleistung auch *Methodeneffekte* auftreten. Kritikpunkt 4
- Ähnlich wie bei der Erforschung von Anlage-Umwelt-Anteilen (vgl. Abschn. 2.2) gilt auch hier, daß einzelne Einflußgrößen der Schulleistung bestimmt werden im Hinblick auf die *Varianz*, d. h. die lokalen oder interindividuellen *Unterschiede* der Schulleistung. Kritikpunkt 5

- Umgekehrt werden sich bei *relativ homogenen*, d. h. einheitlichen häuslichen (oder schulischen) *Förderungsbedingungen* diese Einflüsse *statistisch* nur wenig als Erklärung für die interindividuellen Schulleistungsunterschiede heranziehen lassen, selbst wenn deren Einfluß sehr groß – aber eben einheitlich groß – ist.
- Statistisch wird der Einfluß der Umwelt *geringer* erscheinen, wenn die *Schulleistungen wenig interindividuelle Unterschiede* aufweisen, obwohl er theoretisch sogar durch ein optimiertes, alle Herkunftsunterschiede ausgleichendes, Lernsystem bewirkt sein könnte.
- In soziologisch relativ einheitlichen Schuleinzugsgebieten und Familienverhältnissen werden Schulleistungsunterschiede *stärker* auf schulische Einwirkungen zurückgeführt als bei soziologisch sehr heterogenen Schuleinzugsgebieten und Familienverhältnissen; unabhängig vom tatsächlichen Einfluß von Elternhaus oder Schule.

## Beispiel

An einem Beispiel soll dieser Sachverhalt verdeutlicht werden:

Bei einem Ländervergleich hinsichtlich familialer und schulischer Einflüsse auf die Schulleistung ergaben sich folgende Werte:

*Tabelle 16:* Prozentuale Anteile an der Schulleistungsvarianz bei naturwissenschaftlichen Fächern in Schottland und Schweden (nach LOOSE 1977, S. 331f.)

Variable	Schottland	Schweden
Familialer Hintergrund	80%	8%
Art des Curriculums	2%	28%

## Erläuterung

Zum Verständnis der Tabelle ist es nötig zu wissen,

- daß sich die schwedischen Schuleinzugsgebiete hinsichtlich der soziologischen Struktur kaum voneinander unterscheiden,
- während die schottischen Schulbezirke soziologisch zwar homogener, untereinander aber wesentlich unterschiedlicher strukturiert sind.

## Denkanstoß

Schildern oder konstruieren Sie einen Fall, bei dem die Gegenläufigkeit langfristig-indirekter und aktuell-direkter Einflüsse auf die Schulleistung Anlaß zur Beratung gab.

## Aufgabe 7

Erläutern Sie den sogenannten »Schereneffekt« im Zusammenhang mit der Selektions- und der Allokationsfunktion der Schule.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

## 2.4.2. Das Regelsystem Schule

In diesem Abschnitt soll die bereits angeschnittene Selektions- und Allokationsfunktion der Schule, die nicht in jedem Schulsystem eine derart schwerwiegende Bedeutung haben muß, von der Eigenart *unseres Schulsystems* her beleuchtet werden.

Anknüpfung

Wie schon angedeutet, können sich die Zusammenhänge zwischen Schulsystem und Schülerleistung bis heute nur *theoretisch* aus dem strukturierten Zusammenwirken verschiedener Systemvariablen verstehen lassen. Für das anteilige Einwirken einzelner Systemelemente, zu denen wir u.a.

Darstellung

- die amtlichen Bildungspläne (Lernziele, Stoffverteilungspläne),
- die besondere Art der Lernorganisation,
- die Fortgangsregelungen (Einschulung, Übertritt, Versetzung),
- Art und Grad der Professionalisierung der Lehrer und
- den Amtscharakter der Schule

rechnen, *liegen eindeutige empirische Nachweise nicht vor.*

Diese Systembedingungen – und noch einige mehr – zusammengenommen machen das Typische oder die »Eigenart« unseres Schulsystems aus. Das heißt aber nicht, daß sich die Bedingungen und Faktoren eines Schulsystems auch auf alle Schüler gleich auswirken; vielmehr profitieren die einen oder leiden die anderen Schüler mehr oder weniger unter ein- und denselben Systembedingungen – je nach sozialer Herkunft und Persönlichkeitsstruktur.

### 2.4.2.1. Richtlinien, Lehrpläne, Unterrichtsempfehlungen

Als öffentliche Institution steht die Schule im ständigen Blickpunkt verschiedener Instanzen, die bezüglich schulischer Bildungsziele spezifische Erwartungen haben und diese zu gegebener Zeit wieder ändern:

- Familie,
- Staat und Gesellschaft,
- Religionsgemeinschaften,
- Wirtschaft,
- Berufsvertretungen.

Die *Schule* muß aus dieser Vielfalt z. T. sehr unterschiedlicher Bildungserwartungen ihre *Lernziele* auswählen, aufeinander abstimmen, strukturieren, operationalisieren, mit Lehrinhalten verknüpfen und nach Lehrabschnitten einteilen.

Der *Schüler* wird einer entsprechenden Vielfalt unterschiedlicher Lernaufgaben gegenübergestellt. Schule und Schüler können dadurch in *Spannungen* und *Konflikte* versetzt werden, die sich ihrerseits auf die Schülerleistungen insgesamt wie auch auf die Leistungen der Einzelschüler auswirken.

Bei einem Vergleich der Bildungspläne des letzten halben Jahrhunderts mit den jetzt gültigen wird man zumindest drei Phänomene feststellen können:

- eine angewachsene Stofffülle,
- Einseitigkeiten bestimmter Inhaltsbereiche (Fächer),
- latente (verdeckte) Zielkonflikte.

- *Die angewachsene Stofffülle:*

Phänomen 1

Trotz jahrzehntelanger Appelle zur Verwirklichung des »exemplarischen Unterrichts« (WAGENSCHN 1956) sowie jüngerer »curricularer Ansätze« der Lehrplangestaltung sind unsere Lehrpläne ständig ergänzt worden, ohne daß

- am alten Bestand entscheidende Abstriche gemacht wurden. Man könnte zwei Ursachen dafür vermuten:
- einerseits die »Wissensexplosion« im 20. Jahrhundert (und damit die Erneuerung des BACONSchen »Wissen ist Macht«),
  - andererseits - speziell für das Gymnasium - das Fortleben der W. v. HUMBOLDTSchen neuhumanistischen Bildungsziele der »Totalität« des Selbstseins (durch Entfaltung aller Kräfte) und der »Universalität« des In-der-Welt-seins (durch Berührung mit der ganzen Fülle der Kultur in allen ihren Erscheinungsformen).
- Problematisierung
- Stofffülle aber bedeutet - in welchem Maße auch immer -
- das *Vorherrschen kognitiver Lernziele* auf Kosten sozialer Lernziele und -formen;
  - *Häufung der Lerninhalte* auf Kosten ihrer fachinhaltlichen Bezüge, Orientierungsfunktion und Lebensnähe;
  - *abfragbares Wissen* und *abprüfbare Fertigkeiten* auf Kosten selbständiger lernender geistiger Auseinandersetzungen;
  - *Lehrplan* und *Zeitdruck* auf Kosten individueller Lernplanung, -zeiten und Interessen.
- Phänomen 2
- *Einseitigkeiten bestimmter Lerninhaltsbereiche (Fächer):*
- Untersuchung
- L. KEMMLER konnte in einer Längsschnittuntersuchung an 472 Münsteraner Grundschulern nachweisen, daß von allen Zensuren die Noten in *Rechtschreiben* am besten zwischen den guten und den schwachen Schülern trennen, so daß man von einer »*Überschätzung der Rechtschreibleistung in ihrer Auslesefunktion*« (KEMMLER 1967, S. 175) sprechen kann.
- Zitat
- Noch für die Rechtschreibleistung von 14-jährigen konnte dieser diskriminierende (trennende) Effekt bestätigt werden:
- zwischen den Schülern aller Schularten;
  - zwischen Sitzenbleibern und Immerversetzten;
  - zwischen Viertklaß- und Fünftklaßübergängern sowie
  - für die Voraussagekraft des Erfolges auf weiterführenden Schulen (KEMMLER 1976, S. 331f).
- Mehrere Untersuchungen belegen, daß den *sprachlichen Leistungen generell* ein besonderes Gewicht bei der Beurteilung des Schulerfolgs und der Vorrückungschancen auf weiterführenden Schulen zukommt:
- Untersuchung
- So wiesen LIENERT und HOPP (1964, S. 193-206) über Interkorrelationen der Zensuren von nahezu 2.300 Gymnasiasten nach, daß auf der *gymnasialen Unterstufe* (als Fächer mit den höchsten Korrelationen zu den anderen) *Deutsch, Englisch und Mathematik sowie Latein* (letzteres mit der überhaupt höchsten Korrelation zu Deutsch und Englisch) am besten geeignet seien zur Abschätzung des Schulerfolgs insgesamt; auf der *gymnasialen Oberstufe* gilt das besonders für das Fach *Latein*. Die Lateinzensur repräsentiert damit »am besten die allgemeine Schulbegabung eines Schülers der Oberstufe«.
- Arbeiten über das Sitzenbleiben auf dem Gymnasium belegen ferner, daß das Versagen in den Fremdsprachen die Hauptursache für das *Sitzenbleiben* auf der gymnasialen Unterstufe ist - besonders, wenn Latein die erste Fremdsprache ist.
- Das besondere Gewicht, das die Gymnasialpädagogik den Sprachfächern beimißt, läßt sich auch daraus ersehen, daß 40% aller Schulstunden des Gymnasiums den Sprachfächern zufallen, davon allein über 25% aller Wochenstundenanteile den Fremdsprachen, weitere 14% dem Fach Deutsch (RÜDIGER 1966, S. 82).

Tabelle 17: Schulleistungen in Deutsch und Rechnen bei Schülern mit gleichem IQ verschiedener sozialer Herkunft am Ende des 2. Schuljahres (FERDINAND 1969, S. 195; modifiziert nach WEINERT 1974, S. 436)

	Kinder der Oberschicht N = 30	Kinder der Unterschicht N = 30
Fehler im Lesetest	6,80	16,37
Gutpunkte im Lesesinnverständnis	30,00	24,40
Fehler im Rechtschreibetest	10,20	18,00
Gutpunkte im Rechentest	10,00	9,70

Eine Untersuchung von FERDINAND (Tab. 17) deutet bereits für die Grundschule an, daß das vorwiegend durch mangelnde Sprachleistungen bedingte Schulversagen vor allem soziokulturell benachteiligte Schüler trifft.

Während intelligenzgleiche Schüler unabhängig von ihrer sozialen Herkunft also im Rechnen nur statistisch unbedeutende Leistungsunterschiede aufweisen, zeigen sie in Deutsch, d. h. in allen überprüften Lese- und Rechtschreibleistungen, erhebliche schichtenspezifische Unterschiede.

Trotz des Zugeständnisses, daß Sprachleistungen (Sprachverständnis, Lesefähigkeit) für fast alle Formen schulischer Tätigkeit benötigt werden, bleiben die Überbewertung des Rechtschreibens, der – insbesondere auf den Gymnasien – sprachwissenschaftlich praktizierte Fremdsprachenunterricht und das sprachlich hochdifferenzierte Niveau von Informationen und Aufgabenstellungen problematisch; diese Phänomene und die Bevorzugung der sprachgewandten Mittelschichtkinder beeinflussen den Schulgesamterfolg einseitig.

Das mit der Überbewertung von Lese-Rechtschreib-Leistungen verschärfte Legasthenieproblem wird im Abschn. 2.5.2 behandelt.

#### • Latente Zielkonflikte

Eine dritte systemtypische Eigenschaft bzw. Folge unserer Bildungspläne bilden die Zielkonflikte, die sich ebenfalls auf die Schulleistungen und ihr Verständnis auswirken:

- Konflikte im Bereich der *Allgemein- oder Richtziele*: Z. B. *Chancengleichheit* ↔ *Elitebildung*; *Individualisieren* ↔ *Auslesen*; *Mündigkeit* ↔ *soziale Anpassung*.
- Konflikte zwischen den verschiedenen *Lernzielebenen*: Z. B. *Erziehung als Einstellungs- und Haltungsbildung im Richtzielbereich* ↔ *Kenntnisvermittlung im Feinzielbereich*; *Kreativität und Selbständigkeit der Erarbeitung* ↔ *Fülle vorgegebener Lerninhalte*.
- Konflikte im *Feinzielbereich*: *Auswahlkonflikte*, wie sie bei der Fülle des Stoffes unabwendbar sind.
- Konflikte bei der lernzielangemessenen *Zensurenbeurteilung* einzelner Schülerleistungen: Z. B. *selbständig-produktive* ↔ *unselbständig-reproduktive* Schülerleistung; *Lerntempo und -quantität* ↔ *Gründlichkeit und Lernqualität*; *Vorrangigkeit intraindividuelle, sachorientierter oder sozialorientierter Beurteilungsnormen*.

Überall aber, wo Bildungspläne konkurrierende Lernziele aufweisen, wo sie ein Sowohl-als-Auch anweisen, ohne daß einzelne solcher konkurrierender Lernziele bis in die Feinzielebene operationalisiert und/oder als Lernalternativen ausgewiesen sind, werden solche *Zielkonflikte in die Person des Lehrers verlagert*. Jeder Lehrer wird dann individuell – mehr oder weniger irritiert – *bestimmte Lernziele* bevorzugen bzw. miteinander verbinden.

Untersuchung

Erläuterung

Fazit

Verweis

Phänomen 3

Ausführung

Folgerung

Insofern sind individuelle Schülerleistungen häufig nur vordergründig »lehrerbedingt«, tatsächlich jedoch mehr »systembedingt«.

#### Aufgabe 8

Bitte erläutern Sie die mit der *Stofffülle der Lehrpläne* verbundenen Einflüsse auf die Beeinträchtigungen der individuellen Schulleistungen.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

#### 2.4.2.2. Die besondere Art der Lernorganisation

Die »typischen« Merkmale der Lernorganisation in unseren Schulen stimmen mit den zuvor angeführten Lehrpläneigenarten überein und verstärken deren Auswirkungen noch.

In der folgenden Abbildung werden

- »äußere Merkmale« des Schulsystems und
- »innere Merkmale« der Lernorganisation

unterschieden, die sich *nachteilig* auf die schulische Leistungsanforderung und den Lernerfolg von Schülern auswirken können. Spezielle Unterrichtsmethoden werden dabei außer acht gelassen.

Erläuterung

Das Schaubild (Abb. 21) macht die folgenden Zusammenhänge deutlich:

Merkmal 1

- Das *System der Jahrgangsklassen* wird nicht zuletzt mit einem überholten reifungsorientierten Entwicklungsmodell begründet; in der Praxis überwiegen trotz vieler Bemühungen pädagogisch aufgeschlossener Lehrer inhaltlich und zeitlich nach Jahrgangspensen linear (geradlinig) vorprogrammierte, *standardisierte Lernprozesse*, *Frontalunterricht*. Es ist wenig Spielraum zur *Individualisierung* (d. h. zur Lernwegdifferenzierung) vorhanden. Kooperation wird nur begrenzt in derartigen Unterrichtssituationen gefördert; die Schüler werden eher zu Konkurrenzverhalten herausgefordert.

Merkmal 2

- Das *Fachlehrersystem* mit mehr oder weniger häufigem Lehrerwechsel (vor allem in weiterführenden Schulen) entspricht in erster Linie der didaktischen Forderung nach *Fachkompetenz* des Lehrers. Dadurch wird aber
  - einer *fachstofflichen Isolierung* des Unterrichts (auf Kosten der Lebensnähe),
  - einem Vorherrschen *kognitiver Lernorientierung* (mit Verbalisierungen und Frühabstraktionen) und
  - der *Standardisierung der Lernprozesse*
 Vorschub geleistet; dies zusätzlich zu dem Zwang zum sozialen Rollenwechsel mit jedem Lehrerwechsel. Die Ausrichtung am Fachlehrersystem hat

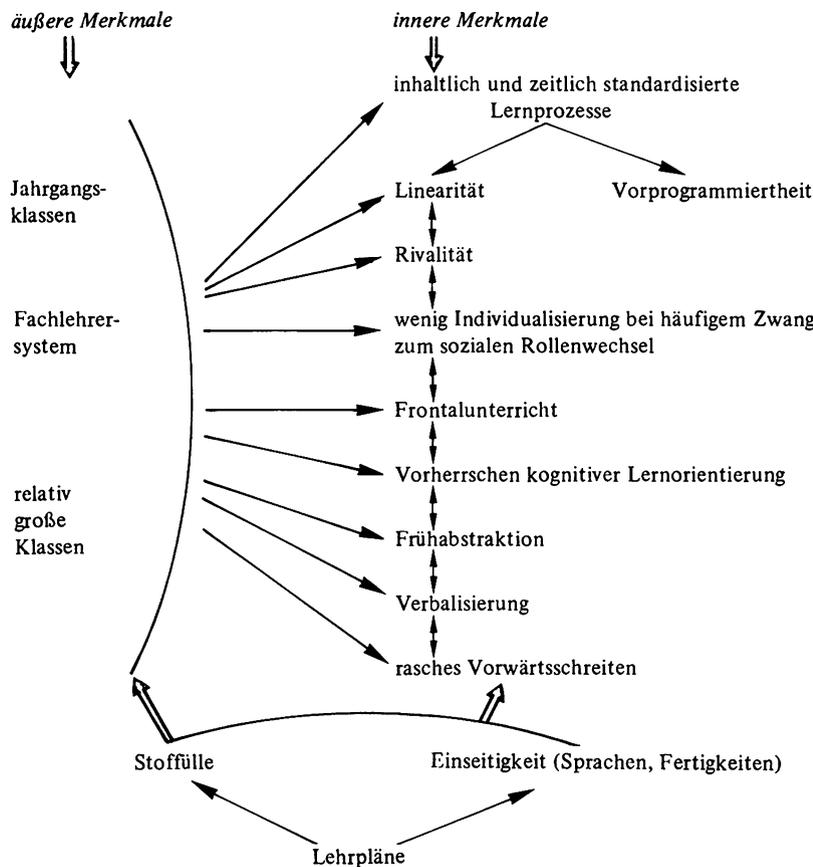


Abbildung 21: Nachteilige Merkmale der Lernorganisation des Systems »Schule«

besonders in der Grundschule zu den geschilderten negativen Auswirkungen geführt.

- **Relativ große Klassen** mit durchschnittlich 30 Schülern und mehr (das sozialpsychologisch, pädagogisch und didaktisch günstigere Maß liegt bei etwa 20 Schülern)
  - schränken die Möglichkeiten der unterrichtlichen Individualisierung ein und
  - begünstigen *kollektive Lernformen* (Frontalunterricht), *Wettbewerbssituationen* und *verbal gesteuerte Unterrichtsprozesse*.
- Aus der »Stofffülle« und »Einseitigkeit« der Lehrpläne ergibt sich immer wieder erneut der Zwang zum *raschen Fortschreiten* und damit zur *Verbalisierung* und zur *Frühabstraktion*. Das wiederum führt zur Verstärkung der bereits genannten nachteiligen Merkmale schulischer Lernorganisation – nicht selten unter Auslösung von *Streßerscheinungen* bei Schülern und Lehrern.

Merkmal 3

Merkmal 4

Die genannten Merkmale dürften für unser – wie für manches andere – Schulwesen charakteristisch sein. Es wäre allerdings verfehlt, sie bei der Bedingungsanalyse der individuellen Schulleistung in ein generelles Verhältnis stärkerer oder geringerer Gewichtsanteile zu bringen: Sie treten *von Schulform zu Schulform in unterschiedlichen Gewichtsanteilen* auf (von der Grundschule bis zum Gymnasium zunehmend), ebenso aber auch *von Schule zu Schule* und *von Klasse zu Klasse*.

Problematisierung

Außerdem ist nicht jeder Schüler in gleicher Weise von systemtypischen Faktoren der Lernorganisation betroffen. Vorliegende Untersuchungen legen na-

he, daß beschleunigte, uniformierte und verbalisierte Lernarbeit zwar schubartig die kognitiven Lernleistungen zu verbessern vermag, jedoch wiederum nur bei Kindern aus anregungsreicherem Milieu und mit über dem Klassendurchschnitt liegender Intelligenz.

Durch die dargestellten negativ wirkenden Bedingungen schulischer Lernorganisation

- werden in der Regel *soziokulturell benachteiligte Schüler* nochmals benachteiligt (Schereneffekt),
- können aber auch Mittelschichtkinder in ihren Lernerfolgen beeinträchtigt werden.

Während jedoch bei Unterschichtkindern häufiger Resignation und verminderte Lern- und Leistungsmotivation ausgelöst werden, sind es bei Mittelschichtkindern eher *Ängstlichkeit* (Mißerfolgsangst und Leistungsverunsicherung) und nervöse Verhaltensstörungen.

Denkanstoß

Versuchen Sie aufgrund Ihrer schulpraktischen Erfahrungen, am Beispiel einer fiktiven Schulklasse das *Zusammenspiel* der einzelnen »inneren Merkmale« der Lernorganisation und ihrer *Auswirkungen* darzustellen – wenn möglich, unterschieden nach der soziokulturellen Herkunft der Kinder.

.....

.....

.....

.....

.....

#### 2.4.2.3. Einschulungs-, Versetzungs- und Übertrittsregelungen

Im Schulsystem sind Aufnahme und Weiterschreiten des Schülers entsprechend seinen Lernvoraussetzungen und Lernerfolgen *geregelt*.

Drei solcher Regelungen wären

- |            |   |
|------------|---|
| Regelung 1 | - Versetzung und Nichtversetzung (Sitzenbleiben); |
| Regelung 2 | - Einschulung;                                    |
| Regelung 3 | - Übertritt auf weiterführende Schulen.           |

- |            |   |
|------------|---|
| Regelung 1 | <i>Versetzung oder Nichtversetzung</i> sind Maßnahmen, die mit der Jahrgangsklassenschule zusammenhängen und dem Schüler das Vorrücken in die nächsthöhere Klasse erlauben oder versagen. |
|------------|---|

Bereits 1932 traf der bekannte Pädagoge und Psychologe A. BUSEMANN folgende auch heute noch weithin gültige Feststellung:

- |       |  |
|-------|--|
| Zitat | »Der ärgste Schönheitsfehler unserer öffentlichen Schulen ist . . . jener Umkreis beschämender Tatsachen, die das Wort ›Repetentenelend‹ umreißt.« (BUSEMANN 1932; in v. BRACKEN 1968) |
|-------|--|

- |             |  |
|-------------|--|
| Statistiken | <p>Aus den Statistiken des Statistischen Bundesamtes (1970) geht u. a. hervor:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Je nach Jahrgang bleiben jährlich in den bundesdeutschen Schulen bis zu 10% der Schüler sitzen (im Jahrgangsdurchschnitt 8,3%).</li> <li>• Während bis zum Schulabschluß unter den <i>Grund- und Hauptschülern</i> insgesamt etwa 20% ein- oder mehrmals wiederholen mußten, waren es bei den <i>Gymnasiasten</i> 40 bis 60%.</li> </ul> |
|-------------|--|

- Gemessen an der Gesamtzahl der Sitzenbleiber aller Jahrgangsstufen einer Schulart
  - weist die Grundschule – und hier bereits im 1. und 2. Schuljahr – die relativ höchste Sitzenbleiberquote mit ungefähr je 5% des Altersjahrgangs auf,
  - während *Realschule und Gymnasium* ihren Schülern (seit Mitte der sechziger Jahre) in ihren ersten Schuljahren noch eine Art Orientierungs- und Schonfrist einzuräumen scheinen und erst nach den 7. und 9. Schuljahren (u. a. nach Einführung der 2. und 3. gymnasialen Fremdsprache) Sitzenbleiberquoten von 10% und mehr aufweisen.

Bevor die Nichtversetzung ausgesprochen wird, muß der Schüler während des laufenden Schuljahres zahlenmäßig festgelegte *Probearbeiten* bzw. *Schulaufgaben*, die er in ihrer zensuren- und versetzungsentscheidenden Funktion kennt, nicht ausreichend gemeistert haben. Als pädagogische Maßnahmen sollen Versetzung bzw. Nichtversetzung ohne Zweifel die »Förderung der geistigen Entwicklung und der Lernbereitschaft« des Einzelschülers bewirken. Darüber hinaus soll bei Versetzungsentscheidungen

Ausführung

»für die aufsteigende Klasse eine den Unterrichtszielen der Schule entsprechende Leistungsfähigkeit und Arbeitshaltung gewährleistet werden.« (KMK)

Zitat

Geht man davon aus, daß Schüler – vor allem der weiterführenden Schulen – durch ständige Zensuren- und Zeugnisorgen einseitig »extrinsisch« (vgl. Abschn. 2.5.3) beeinflußt werden, wobei dies nicht nur durch die Schule, sondern auch vor allem durch die Eltern der Schüler geschieht, dann wird man für die gegenwärtig geführte öffentliche Diskussion um den sogenannten »Schulstreß« Verständnis finden (siehe auch Abschn. 2.4.2.4 und Studienblock III und IV).

Problematik

Aus pädagogisch-psychologischer Sicht schafft ein Schulsystem, das sich bei der Förderung von Schülern überwiegend am Versetzungssystem ausrichtet und dieses noch dazu nach einseitigen Gesichtspunkten handhabt, erhebliche Probleme.

Auch um die *Einschulungsregelung* wird seit mindestens einem halben Jahrhundert hart diskutiert.

Regelung 2

Dabei beschäftigte sich die einschlägige *Forschung* lange Zeit nur mit dem sogenannten *Schulreifeproblem* (vgl. RÜDIGER/KORMANN/PEEZ 1976):

- Mit welchem *Lebensalter* ist das Kind zu einem erfolgreichen Besuch der Schule fähig? (Festlegung des gesetzlichen Einschulungsalters)
- Welche *Fähigkeiten* muß ein Schulanfänger bereits mitbringen, wenn er Erfolg haben will? (Problem der körperlichen, intellektuellen, sozialen und motivationalen »Reifemerkmale«)
- Was geschieht mit den von der Einschulung *zurückgestellten* Schülern? (Aspekt der »Nachreifung« bzw. »Nachförderung« der schulpflichtigen, aber noch schulunreifen Kinder)
- Sollen Schüler »*vorzeitig*« eingeschult werden? (Berücksichtigung der vor dem Erreichen des gesetzlichen Einschulungsalters bereits »schulreifen« Kinder)

Im Schulsystem der Bundesrepublik Deutschland

- werden Schüler je nach ihrem Geburtstag zwischen dem 1. Juli des Vorjahres und dem 30. Juni des Folgejahres mit 6;1 bis 7;2 Lebensjahren eingeschult;
- können Schüler zwischen 5;7 und 6;1 Lebensjahren bei Nachweis ihrer Schulreife vorzeitig eingeschult werden;

- werden noch schulunreife schulpflichtige Kinder schon vor Schulanfang oder nach dreimonatiger Probezeit für ein Jahr zurückgestellt (in einzelnen Bundesländern mit der Empfehlung oder Verpflichtung, im Zurückstellungsjahr einen »Schulkindergarten« zu besuchen).
- Problematisierung Im Hinblick auf den ersten Schulerfolg und Anfangsleistungen eines Schülers enthält diese Regelung eine Reihe von *Problemen*, u. a.:
- Problem 1
- Die Einschulung erfolgt ohne verbindliche und institutionalisierte Vorschulförderung in einem relativ »hohen« *Lebensalter* bei ebenfalls relativ »hohen« *schulischen Anforderungen*.
- Problem 2
- Obwohl in den Schulanfängerklassen Schüler zwischen 5;7 Jahren (vorzeitige) und 8;2 Jahren (zurückgestellte) mit *unterschiedlichen Lernvoraussetzungen* und *Entwicklungsniveaus* sitzen, sind in der Grundschule die Lern- und Leistungsanforderungen für das erste Schuljahr bereits für alle Schüler einheitlich.
- Problem 3
- Von Bundesland zu Bundesland unterschiedlich werden etwa 10–12% der aufgrund ihres Lebensalters gesetzlich schulpflichtigen Kinder *zurückgestellt* bzw. bleiben nach dem ersten Schuljahr *sitzen*. Auch für den weiteren erfolgreichen schulischen Bildungsweg sind die Chancen dieser zurückgestellten Schüler und der Repetenten nachweisbar geringer.
- Problem 4
- Leider stehen nicht für alle zurückgestellten Kinder *Schulkindergartenplätze* zur Verfügung, und eine »heilpädagogische Früherfassung« (*Sonderschuleinweisung*) erfolgt oft *zu spät*.
- Weiterführung Erst in jüngster Zeit wird das Leistungsversagen an der Eingangsschwelle der Schulzeit weniger als Reifungsproblem als vielmehr als ein *Problem der Lernchancen* angesehen; d. h. bei aller Unterschiedlichkeit der Begabung und der Lernanregungen bestimmt nicht nur das Elternhaus, sondern auch die Schule selbst mit der Art und der Höhe ihrer Lernforderungen, ob ein Kind »schulfähig« ist oder nicht.
- Beispiel In *England* werden Kinder bereits mit 5 Jahren verbindlich in eine zweijährige »Infant School« eingeschult, wo sie individuelle Lernanregungen erhalten, womit das Problem der Schulfähigkeit und des ersten Schulversagens erheblich reduziert wird. Hier wird die Abhängigkeit des ersten Schulerfolgs – und damit des Begriffs »Schulfähigkeit« – vom jeweiligen Regelsystem »Schule« besonders deutlich.
- Regelung 3 Gegenwärtig sind die *Regelungen des Übertritts auf weiterführende Schulen* in den Bundesländern *uneinheitlich*: Sie reichen
- von der herkömmlichen Form des dreitägigen Probeunterrichts (mit drei Prüfungsarbeiten)
  - über eine frei gestaltete Form (mit Grundschulempfehlung und Probeunterricht nur für fraglich geeignete Schüler)
  - bis zum Besuch einer »schulformbezogenen« oder »integrierten« Orientierungsstufe im 5. und 6. Schuljahr.
- Aus den gegenwärtig laufenden Orientierungsstufenversuchen – sie sind zum Teil politisch-ideologisch belastet – liegen noch keine eindeutigen und einheitlichen Befunde vor.
- Problematisierung Zu den *Problemen*, die der Übergang zur weiterführenden Schule in unserem Schulsystem mit sich bringt, zählen u. a.:
- die erhöhten Anforderungen an die *Arbeitshaltung* der Schüler: Über Leistungsmotivation, Arbeitstempo und »Fleiß« kann der Erfolg der ersten

- drei Gymnasialjahre manchmal besser vorhergesagt werden, als es über die kognitive Begabung möglich ist;
- insbesondere in den Gymnasien die Umstellung auf einen mehr *sprach- und literaturwissenschaftlich ausgerichteten (Fremd-)Sprachenunterricht*, die mit erheblichen Anforderungen an Sprachverständnis und Verbalisierungsfähigkeit verbunden ist;
- die stärkere Abkehr vom Lebens- und Gemeinschaftsbezug des Grundschulunterrichts und die erhöhten Anforderungen, die an das *formallogische Denken* gestellt werden (vgl. K. AURIN 1966);
- die sehr schnell gestiegene *Stofffülle* mit erheblich größeren Anforderungen an die *Gedächtnis-(Einpräge-)Leistungen*;
- das wesentlich stärker ausdifferenzierte *Fachlehrersystem*, das vom Schüler oft stündliches »Umschalten« und fast ebenso häufigen sozialen Rollenwechsel verlangt.

Diese und weitere Probleme ergeben sich insgesamt aus einer *verschärften Ausprägung* oben skizzierter *systematischer Merkmale der Lernorganisation*, die sich nachteilig auf die Förderung von Schülern auswirken; ihre Bewältigung setzt nicht nur »höhere Begabung«, sondern spezielle Fähigkeiten und Anpassungsformen auf seiten des Schülers voraus (vgl. hierzu RÜDIGER 1966, S. 11f, S. 77 f).

Folgerung

---

Versuchen Sie, das Gemeinsame der drei beschriebenen Regelungen hinsichtlich der Auswirkungen auf die individuelle Schulleistung herauszuarbeiten.

Aufgabe 9

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

---

#### 2.4.2.4. Die besondere Art der Professionalisierung der Lehrer

Teil des Regelsystems Schule ist

Hinführung

- nicht nur die besondere Art der Lernziele und Lehrpläne, der Lernorganisation und der Regelungen der Einschulung, Versetzung und Übertritte,
- sondern auch *der Lehrer selbst* entsprechend der Art seiner pädagogisch-didaktischen Ausbildung.

In seiner durch die Lehrerbildung geförderten *fachmännisch-beruflichen Kompetenz* (Professionalisierung) ist der Lehrer damit ein entscheidender Einflußfaktor für die individuelle Schulleistung. Abbildung 22 soll

- eine *Gegenüberstellung idealer Ausbildung* mit der tatsächlichen Ausbildung der Lehrer ermöglichen sowie
- einen Einblick in die *Berufsstellung des Lehrers* geben, die zwischen Persönlichkeits- und Amtsansprüchen liegt (d. h. Funktions- und Administrationsansprüchen im Bereich der Lehrämter).

## Erläuterung

Die Übersicht veranschaulicht die *Minusvariablen im Kompetenzgefüge des Lehrers*, die von der Lehrerausbildung und vom speziellen Amtscharakter der Schule her bedingt sind.

Ohne daß hier auf die Bedingungsbeziehungen im einzelnen eingegangen werden kann, liegen die negativen Variablen einerseits im Bereich der *pädagogisch-kommunikativen Kompetenz*, sowohl als Folge einseitiger Wirkungen des Schulsystems als auch aufgrund personeller und sachlicher Ausstattungsmängel in der Lehrerbildung (z. B. der didaktischen und noch mehr der päd-

agogischen Ausbildungsmängel von der Volksschullehrer- zur Gymnasiallehrausbildung). Andererseits liegen die negativen Variablen im Bereich der eingeschränkten *Autonomie* (Unabhängigkeit) der *Lehrerpersönlichkeit*, unter anderem als Folge der ihn durch Vorschriften oft zu sehr regelnden *Amtshierarchie*. Je stärker die genannten Faktoren wirksam sind, desto mehr werden sein persönlicher und pädagogischer Freiheitsspielraum, seine pädagogische Autonomie und Kreativität und damit wiederum seine *Berufsidentifikation* und personale Echtheit eingeschränkt.

Das *Verhaltensbild* eines derart geprägten Lehrers zeigt u. a. folgende Züge:

- mangelnde *Resonanzfähigkeit* (Verständnis) und *Sensitivität* für den Einzelschüler und für besondere pädagogische Situationen;
- Gefahr *unkontrollierter emotionaler Reaktionen und pauschaler, vorurteilsvoller, an Mittelschichtnormen orientierter Schülerbeurteilungen* im Sinne einer - bei den meisten Lehrern relativ einheitlichen - »impliziten Persönlichkeitstheorie«;
- *eingeschränktes pädagogisches Engagement*, Tendenz zur methodenorientierten Routinearbeit, zur *Kollektivförderung* und zu *Selektionsentscheidungen* (↔ Lernwegdifferenzierung);
- gesteigertes *Anpassungsverhalten* gegenüber Eltern und mehr noch gegenüber Vorgesetzten mit dem gleichzeitigen Bemühen, vor ihnen mit guten und nachkontrollierbaren Schülerleistungen »gut da zu stehen«.

Weiterführung

Die Vorstellung »uniformer« Lehrerpersönlichkeiten mag erschreckend sein, dennoch ist der Lehrer *auch* von Ausbildung und Berufsausbildung in einer speziellen Gesellschaft geprägt; und selbst wenn das »übliche« Verhalten des Lehrers nur Tendenzen dieses Verhaltens enthält, wird es sich auf ein bestimmtes Leistungsverhalten und auf spezifische Leistungsergebnisse der Schüler auswirken, z. B.:

- mehr *extrinsische* als intrinsische *Lernmotivation*,
- mehr *rezeptives* als produktives Lernen,
- durch *Mißerfolgsangst verunsicherte Lernprozesse* (Furcht vor Strafen).

Über eine Reihe *systembedingter Einflußgrößen* wirkt die Schule also in spezifischer Weise auf die von ihr provozierten und unter ihrer Kontrolle ablaufenden Schulleistungen ein. Zu diesen »Größen« rechnen vor allem

Zusammenfassung

- die amtlichen Lehrpläne,
- die besondere Art der Lernorganisation,
- die Fortgangsregelungen und
- die (in bestimmten Bereichen noch unbefriedigende) Professionalisierung des Lehrers.

Diese Einflüsse sind dabei unter doppeltem Aspekt zu sehen:

- Einerseits bestimmen sie als relativ konstante Bedingungen Art und Niveau der *allgemeinen Schulleistung* mehr oder weniger aller Schüler des Schulsystems;
- andererseits beeinflussen sie aber auch das Lern- und Schulleistungsverhalten des *einzelnen Schülers* je nach seinen Eingangsvoraussetzungen *unterschiedlich* und bewirken als Lernbedingungen interindividuelle Schulleistungsunterschiede (Persönlichkeitsmerkmale, soziale Herkunft).

Aspekt 1

Aspekt 2

Bitte versuchen Sie, die genannten relativ konstanten Einflüsse des Regelsystems »Schule« auf die Schulleistung zum aktuellen Schulstreß und seinen Auswirkungen in einen Begründungszusammenhang zu bringen.

Aufgabe 10

---

### 2.4.3. Lokale und situationsspezifische schulische Bedingungen

- Hinführung Traditionelle Modelle zur Bedingungsanalyse oder zur Vorhersage (Prognose) der Schulleistung gehen in der Regel davon aus, daß schulische, familiäre und individuelle Einflußfaktoren relativ unveränderlich sind. Dabei wird übersehen, daß es auch *situativ auftretende wechselnde schulische Bedingungen* gibt, die die individuelle Schulleistung beeinflussen bzw. verändern können. Dazu gehören z. B.
- die jeweilige *Klassenfrequenz*,
  - *die Bildung neuer Klassen*,
  - die durchschnittliche *Begabung einer Schulklasse*,
  - die *Bevölkerungszusammensetzung*, die das Einzugsgebiet einer Schule bzw. Klasse kennzeichnet, und
  - die lokal unterschiedlich hohen *Ausstattungsmitel* für eine Schule (was allerdings nur eingeschränkt gilt).
- Hinweis Diese situativen Einflüsse - zu denen auch noch die jeweilige Lehrerpersönlichkeit gehört (Lehrerindividualität; vgl. Abschn. 2.4.4) - sind zum Teil komplexer Art und stehen sowohl untereinander als auch mit den systematischen Einflüssen in Wechselwirkung; daraus folgt, daß ihr *Einflußgewicht von Fall zu Fall unterschiedlich groß ist und jeweils neu eingeschätzt werden muß*, methodisch aber schwer genau zu erfassen ist. Das muß bei den folgenden Ausführungen, die sich beispielhaft auf drei dieser situativ wechselnden schulischen Bedingungen beschränken, mitbedacht werden.
- #### 2.4.3.1. Die Klassenfrequenz
- Trotz amtlicher Vorgaben über zulässige Klassengrößen ist der *Spielraum beträchtlich*:
- Untersuchung KRAPP (1973, S. 44 u. 135 f) stellte z. B. für 67 Augsburgener Schulanfängerklassen Klassengrößen zwischen 23 und 44 Schülern (Mittelwert 34,9) fest.
- These Je größer die Klasse, desto weniger kann ein Lehrer seine Arbeit auf individuelle Verstärkungen und Lernhilfen, auf eine lernwegdifferenzierende Förderung der Schüler anlegen.
- Diskussion Man könnte also vermuten, daß die jeweilige Klassengröße in negativem Zusammenhang mit dem Schulerfolg ihrer Schüler steht, d. h. daß mit der Zunahme der Klassengröße eine Abnahme des Schulerfolgs einhergeht.

Diese Annahme konnte empirisch nicht bestätigt werden. Es ergaben sich *höchstens Trends, jedoch keine linearen Zusammenhänge zwischen Klassengröße und Schulerfolg* (erfaßt mit Zeugnissen und/oder Schulleistungstests).

Diese Untersuchungsergebnisse kann man sicher nur so interpretieren,

Folgerung

- daß Lehrer kleinerer Klassen die besonderen Chancen eines individualisierenden Unterrichts nur wenig ausschöpfen,
- andererseits die herkömmlichen Schulerfolgsmessungen mehr die rezeptiven Kenntnisse erfassen, die bei größeren Klassen häufiger auftreten als die Einsichts- und Erkenntnisprozesse, die in kleineren Klassen mehr beachtet werden, und
- daß es schließlich – unabhängig von der Klassenfrequenz – auch auf das didaktische Geschick und die pädagogische Kompetenz des einzelnen Fachlehrers ankommt.

#### 2.4.3.2. Situative Gesichtspunkte bei der Bildung neuer Klassen

Die erheblichen örtlichen *Größenunterschiede von Schulanfängerklassen* können weder zureichend auf entsprechende Entwicklungs- und Begabungsunterschiede, noch auf administrative Festlegungen zurückgeführt werden. Es besteht aber ein Zusammenhang mit *Aufnahmegeneigtheiten* einzelner Schulen, die u. a. folgende Gründe haben:

- Die *Aufnahmekapazität örtlicher Sonderschulen* beeinflusst nicht unmaßgeblich die Höhe der Überweisungsquoten und damit indirekt den Grad der Ausgelesenheit der Schulanfängerklassen – trotz verbindlich definierter Sonderschulbedürftigkeit;
- der *örtliche Einsatz von Schulreifetests* läßt je nach der für die »Schulreife«, d. h. die Einschulbarkeit, festgelegten Testleistungsgrenze die Zurückstellungsquoten steigen und die Aufnahmequoten fallen (EWERT 1972b);
- durch die *örtliche Regulierung der Einschulungs- und Zurückstellungsquoten* sollen die Klassenfrequenzen möglichst niedrig und die durchschnittlichen Begabungsniveaus der einzelnen Klassen möglichst hoch gehalten werden; unter Umständen werden aber auch umgekehrt möglichst viele auch fraglich Schulpflichtige aufgenommen in der Hoffnung, die Zahl von neuen Klassengründungen zu erhöhen, wobei die Senkung des durchschnittlichen Begabungsniveaus von der Schule in Kauf genommen wird.

Derart unterschiedliche örtliche Regulierungen von Einschulungs- (und auch von Versetzungs-) Quoten führen zu erheblichen *Unterschieden in der Zusammensetzung einzelner Klassen*. Infolge ihrer größeren Begabungshomogenität sind ausgelesenere Schulklassen in der Regel nicht nur allgemein *leistungstüchtiger*, sondern werden auch *anspruchsvoller gefördert* (bei zugleich geringerem lehrorganisatorischem Aufwand).

Weiterführung

In diesem Zusammenhang kann auf einen bekannten Beurteilungseffekt, die sogenannten *»klassenimmanenten Beurteilungsmaßstäbe«*, hingewiesen werden (vgl. INGENKAMP 1976, S. 194 f). Einschlägige Untersuchungen verdeutlichen folgendes:

- Zensuren haben über den Rahmen einer Klasse hinaus nur begrenzt *Vergleichswert*.
- Jede Schule (Grund-, Haupt-, Realschule, Gymnasium) und mehr noch jeder Einzellehrer unterliegen in einer Klasse der *Tendenz, die Zensuren der Normalverteilung anzunähern*.

*Damit besteht die Gefahr, daß schwächere Schüler in leistungstüchtigeren Klassen bei Beurteilungen gegenüber gleich Schwachen in Klassen mittlerer Leistungs-*

Folgerung	<p><i>fähigkeit benachteiligt werden.</i> Neben der grundsätzlichen Einschränkung von Versetzungs- und Vorrückungschancen kann es bei ihnen zusätzlich zu Entmutigungen und mißerfolgsorientiertem Schulleistungsverhalten kommen. Die <i>Förderungsvorteile leistungshomogener ausgelesener Klassen</i> werden z. T. durch klassenimmanente Beurteilungsmaßstäbe eingeschränkt oder sogar <i>aufgehoben</i>.</p>
praktischer Hinweis	<p>Diese Ausführungen zu allgemeinen oder gruppenspezifischen Beeinträchtigungen der Schulleistungen durch bestimmte Eigenarten des Regelsystems »Schule« oder durch bestimmte örtliche Gegebenheiten sollen nicht zur Entmutigung des einzelnen Lehrers oder Beratungslehrers führen. Der Beratungslehrer, der häufig bei Leistungsauffälligkeiten von Schülern zu Rate gezogen wird, sollte vielmehr wissen, daß und wie die Leistungsfähigkeiten einzelner Schüler auch von System- und Situationseinflüssen abhängig sein können, und er sollte in der Lage sein, diese Abhängigkeiten entsprechend der jeweiligen Schul- und Klassensituation angemessen einschätzen zu können. Aufgrund dieses Wissens kann er wirksam helfen, sei es</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- in der unmittelbaren Beratung des Einzelschülers oder</li> <li>- in der Beratung der Lehrer dieses Schülers (in Richtung einer veränderten und möglichst einheitlichen Einzelbehandlung):</li> </ul> <p>In beiden Fällen sollte er in der Lage sein, beeinträchtigende System- oder Situationseinflüsse bewußt zu machen, zu neutralisieren oder doch zumindest abzuschwächen.</p>

#### 2.4.4. Lehrerspezifische Einflüsse auf die Schulleistung

Hinführung	<p>Interindividuelle Unterschiede in Persönlichkeitsmerkmalen und im Verhalten machen den »guten« (erfolgreichen) bzw. den »schlechten« (weniger erfolgreichen) Lehrer aus, wobei es allerdings</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- weniger auf die Unterschiedlichkeit einzelner Merkmale</li> <li>- als auf <i>Unterschiede in der komplexen Gesamtstruktur des Verhaltens und der Persönlichkeit</i></li> </ul> <p>anzukommen scheint.</p> <p>Daraus erklärt sich zum Teil die Uneinheitlichkeit und Widersprüchlichkeit der empirischen Forschung, die in der Regel nur die Zusammenhänge von einzelnen Merkmalen oder Merkmalsmustern mit der Schulleistung zu erfassen versucht hat.</p>
------------	---

##### 2.4.4.1. Das Sozialverhalten des Lehrers

Einführungsbeispiel	<p>Ein Schüler der achten Klasse des Gymnasiums mit bisher gutem Leistungsdurchschnitt läßt unvermittelt in Englisch nach, bald darauf auch in Französisch; die Versetzung erscheint gefährdet.</p> <p>Eine mögliche Erklärung für diesen nicht seltenen Fall könnte ein vorher stattgefundener Lehrerwechsel sein: Im Unterschied zu seinem Vorgänger fordert der neue Englisch- und Französisch-Lehrer hohe Lernleistungen in einer unpersönlichen, nüchternen und nachdrücklichen Form, die der Schüler nicht gewohnt ist.</p>
Erläuterung	<p>In diesem Beispiel hat also ein <i>Wechsel der Lehrerpersönlichkeit und auch des Erziehungsstils</i> zu negativen Konsequenzen geführt: zu emotionaler Verunsicherung, Motivationsverlust und Leistungskonflikten.</p> <p>Solche abrupten und massiven Veränderungen in den Lehrer-Schüler-Beziehungen können das Klima und auch die kognitiven Leistungen in einer Klasse durchaus nachhaltig beeinflussen.</p>

Die bisherigen Forschungsergebnisse lassen folgende Annahmen als begründet erscheinen:

- Einzelne, relativ isolierte Variablen der Lehrerpersönlichkeit und des Lehrerverhaltens zeigen keinen, allenfalls einen geringen und oft nicht eindeutig nachgewiesenen Einfluß auf die Schulleistung.  
Es ist z. B. nicht gesichert, daß häufiger Gebrauch von Lob oder mildem Tadel die Lernleistungen fördert bzw. behindert. Annahme 1
- Wenngleich bei einigen Merkmalen eine positive Wirkung nicht streng nachzuweisen ist, kann doch mit Recht angenommen werden, daß sie auch keine negative Wirkung auf die Schulleistungen ausüben: z. B. emotional warmes, verstehendes Zuwendungsverhalten oder häufiges Sprechen des Lehrers. Annahme 2
- Die Beziehungen bestimmter Verhaltensweisen zu den Lernleistungen der Schüler können enger werden, wenn sie in extremer oder intensiver Weise ausgeübt werden. Starke Kritik, verletzender, herabsetzender Tadel beeinträchtigen mit hoher Wahrscheinlichkeit das Leistungsniveau einzelner Schüler oder ganzer Klassen. Andererseits ist das Eingehen des Lehrers auf Ideen und Vorschläge der Schüler – als eine besonders intensive Form der Ermutigung – günstig für eine Steigerung der Leistungen. Annahme 3
- Unterschiedliche Formen des Lehrerverhaltens können auf ebenso unterschiedliche Aspekte des Lernens einwirken: Z. B. fördert
  - ein *autoritärer*, dirigistischer Führungsstil mehr das aufnehmende (rezeptive) Lernen,
  - ein *demokratisches* (sozialintegratives) und mehr indirekt lenkendes Lehrerverhalten dagegen eher die eigenständigen, kreativen Schülerleistungen.Annahme 4
- Einzelne Merkmale des Lehrerverhaltens wirken sich nur dann auf das Lernen der Schüler aus, wenn sie mit weiteren Verhaltens- und Persönlichkeitsmerkmalen gekoppelt sind: Z. B. scheint ein leistungsorientiertes, aktives Verhalten des Lehrers bevorzugt dann positiv zu wirken, wenn es gleichzeitig mit einem emotional warmen, verstehenden Lehrerverhalten einhergeht. Annahme 5

Lehrerpersönlichkeit und Lehrerverhaltensweisen werden als *komplexe Einheiten* wirksam: Erst die gleichzeitige Verwirklichung mehrerer Verhaltensweisen, deren Realisierung auf zentralen Persönlichkeitsbereichen beruht, und vor allem Interesse und Einsatzbereitschaft scheinen günstige Vorbedingungen für sehr gute Lernleistungen der Schüler zu schaffen.

Folgerung

R. TAUSCH zieht aus einer Fülle von Untersuchungen folgenden Schluß:

Untersuchung

»Wenn Lehrer . . . in deutlichem Ausmaß einfühlend verstehend, echt, achtungsvoll-warm und fördernd-nichtdirigierend leben, dann sind die Folgen bedeutsam: Förderung der konstruktiven Persönlichkeitsentwicklung, der seelischen Gesundheit und der Güte kognitiver Prozesse.« (R. TAUSCH 1977, S. 116)

Zitat

#### 2.4.4.2. Das Unterrichtsverhalten des Lehrers

Merkmale der didaktisch-methodischen Unterrichtsgestaltung weisen im allgemeinen relativ gesicherte Beziehungen zum Lernerfolg der Schüler auf.

Aspekt 1	<p>Lehrer, die den <i>Unterricht klar organisieren und strukturieren</i>, erzielen höhere Lernerfolge als Lehrer, deren Unterricht wenig geplant und akzentuiert abläuft.</p> <p>Die Forschung ermittelte hierzu signifikante und haltbare Beziehungen: Organisation/Strukturiertheit korrelieren mit der Schülerleistung positiv; mangelnde Organisation und Strukturiertheit eher negativ.</p>
Untersuchungsbefunde	<p>SOLOMON/BEZDEK/ROSENBERG (1964, S. 23 ff) fanden positive Beziehungen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- der Variablen »Klarheit, Ausdruckskraft« im Sprachverhalten des Lehrers</li> <li>- mit dem Lernen von Fakten.</li> </ul> <p>Interessante Zusammenhänge zwischen der <i>Fragetechnik</i> des Lehrers und der Lernleistung erhellten WRIGHT/NUTHALL (1970, S. 477-493): Wenn Lehrer vor einer Schülerantwort</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>nur eine Frage</i> gestellt hatten, ergab sich ein positiver und signifikanter Einfluß auf die Leistungen (<math>r = .54</math>);</li> <li>- <i>zwei oder mehr Fragen</i> gestellt oder <i>zusätzliche Informationen</i> gegeben hatten, dann wurden die Korrelationen negativ (<math>r = -.43</math> bis <math>-.52</math>).</li> </ul>
Erläuterung	<p>Diese Ergebnisse</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- bedeuten nicht, daß Lehrer nur noch jeweils eine einzige Frage stellen sollen, sondern</li> <li>- weisen vielmehr darauf hin, daß erfolgreiche Lehrer nur eine Frage stellen <i>brauchen</i>, weil sie vorher klare und ausreichende Informationen geben und die Frage so formulieren, daß sie ohne Zusatzerläuterungen verständlich ist.</li> </ul>
Aspekt 2	<p><i>Flexibilität</i> und <i>Variabilität</i> des Lehrerverhaltens, verstanden als</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ein Wechsel im kognitiven Verhalten,</li> <li>- Vielfalt der Unterrichtsmaterialien und -aktivitäten,</li> </ul> <p>zeigten in einer Reihe von Untersuchungen signifikante und positive Korrelationen zur Lernleistung.</p>
Erläuterung	<p>Ein Lehrer, der gekonnt vom Frontalunterricht zur Gruppenarbeit, vom Lehrervortrag zur Diskussion wechselt, der verschiedene Materialien und Medien einsetzt, wird eher den unterschiedlichen Auffassungstypen (optisch, akustisch, haptisch, verbal) gerecht als ein in seinem methodischen Verhalten starrer Lehrer.</p>
Aspekt 3	<p>Die <i>fachliche Kompetenz</i> des Lehrers übt in der Regel keinen nachgewiesenen oder nur einen unerheblichen Einfluß auf die Schulleistungen aus (die Korrelationen sind entweder niedrig oder uneinheitlich oder auch beides zusammen): Bisher konnte nicht nachgewiesen werden, daß mit wachsender <i>Unterrichtserfahrung</i> (Lebens- bzw. Dienstalter) die Unterrichtseffektivität steigt. Eine Erklärung wäre, daß mit steigender Lehrerfahrung</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aktivität und Einsatz eventuell abnehmen, oder</li> <li>- sich zunehmende Ernüchterung über den Schulalltag negativ bemerkbar macht.</li> </ul> <p>Unerheblich für den Lernerfolg scheint das Ausmaß an <i>Fachkenntnissen</i> zu sein; dasselbe gilt anscheinend für Dauer und Qualität der <i>Ausbildung</i> des Lehrers, vor allem dann, wenn die Ausbildung zu wenig unterrichts- bzw. praxisbezogen ist.</p>
Zusammenfassung	<p>Ein Lehrer ist um so erfolgreicher,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- je gekonnter er seinen Unterricht <i>organisiert und strukturiert</i>,</li> </ul>

- je mehr er *klare und prägnante Informationen* gibt und *Fragen stellt* und
  - je *flexibler und abwechslungsreicher* er den Unterricht gestalten kann.
- Allerdings tragen zur Aufklärung von Schulleistungsdifferenzen Persönlichkeitsunterschiede zwischen Lehrern mehr bei als Unterschiede zwischen den verschiedenen Lehrmethoden. Dies sollte nicht als ein Hinweis darauf gewertet werden,
- daß eine Methode so gut wie die andere ist, sondern
  - daß es *die* Methode nicht gibt und daß es für unterschiedliche Lehrerpersönlichkeiten auch unterschiedlich optimale Methoden gibt (vgl. D. RÜDIGER 1967).

#### 2.4.4.3. Leistungserwartungen des Lehrers

Vgl. hierzu auch Studientext II, Teil B, Abschn. 3.6: Lehrerverhalten.

Eine Lehrerin der ersten Klasse machte in einer Befragung folgende Angaben über zwei ihrer Schüler: »Robert ist sehr langsam, aber er bemüht sich bis zu einem gewissen Grad. Ich befürchte, daß er wirklich hart arbeiten muß, um in die nächste Klasse versetzt zu werden – so wie es jetzt aussieht. Er ist jedenfalls zu sehr gewachsen. Er ist kein Wiederholer.«

»Luise wird, glaube ich, eine der Besten werden. Sie ist interessiert, tut ihre Arbeit, kommt vorwärts und ist sehr ruhig. Ich meine, sie redet nicht und verursacht kaum Störungen oder sonst etwas.«

Bemerkenswert an diesen zwei Urteilen ist u. a., daß sie bereits am dritten Schultag abgegeben wurden, wobei die Lehrerin vor dem ersten Schultag keinerlei Kontakt mit diesen Kindern hatte (J. E. BROPHY/T. L. GOOD 1976, S. 66). Es ist also möglich, daß die Lehrerin Robert oder Luise oder auch beide in ihren Leistungsfähigkeiten falsch einschätzt, da sie die beiden nur wenige Stunden kennt.



Abbildung 23: Die Wirkungen unzutreffender und starrer Erwartungen des Lehrers auf das Verhalten des Schülers (nach BROPHY/GOOD 1976, S. 66)

Solche Lehrererwartungen können im Sinne von »*sich selbst erfüllenden Prophezeiungen*« (vgl. R. ROSENTHAL/L. JACOBSON 1971) den vorhergesagten Effekt hervorrufen, nur *weil* er vorhergesagt worden ist. Dies ist vor allem dann der Fall, wenn das Lehrerurteil starr und wenig änderungsfähig ist.

Verweis

Einführungsbeispiele

Ausführung

- Zwei sozialpsychologische Prozesse tragen maßgeblich dazu bei:
- Phänomen 1 - Eine vorgefaßte, wenig änderungsfähige Einstellung kann zu einer *Wahrnehmungsselektion* führen: Es wird nur bzw. bevorzugt das wahrgenommen, was der vorgefaßten Einstellung entspricht und sie bestätigt.
- Phänomen 2 - Das Einstellungsobjekt - hier der Schüler - verhält sich häufig *reziprok* (wechselseitig): Er nimmt nach und nach jene Verhaltensweisen bzw. Eigenschaften an, die man von ihm erwartet oder die ihm zugeschrieben werden.

Dieser Prozeß läßt sich vereinfacht in einem Kreismodell darstellen (s. Abb. 23).

Weiterführung Im folgenden sollen *mögliche Einflüsse auf die Schulleistung* dargestellt werden.

Untersuchung Ein Experiment von BEEZ (1972) brachte Erstaunliches zutage: Je ein Lehrer sollte jeweils einem von insgesamt 60 Kindern im Alter zwischen 5 und 6 Jahren in 10 Minuten so viele Symbole wie möglich beibringen (z. B. für »Stop«, »Junge«, »Mädchen«). Nach Zufall wurden

- 30 Kindern gute Leistungen (A-Gruppe) und
- 30 Kindern schlechte Leistungen (B-Gruppe)

vorhergesagt. Der Lehrer erhielt ein »psychologisches Gutachten« des jeweiligen Kindes und kannte außerdem nur noch den Namen und das Alter; die Intelligenz wurde erst nach Abschluß der Untersuchung gemessen.

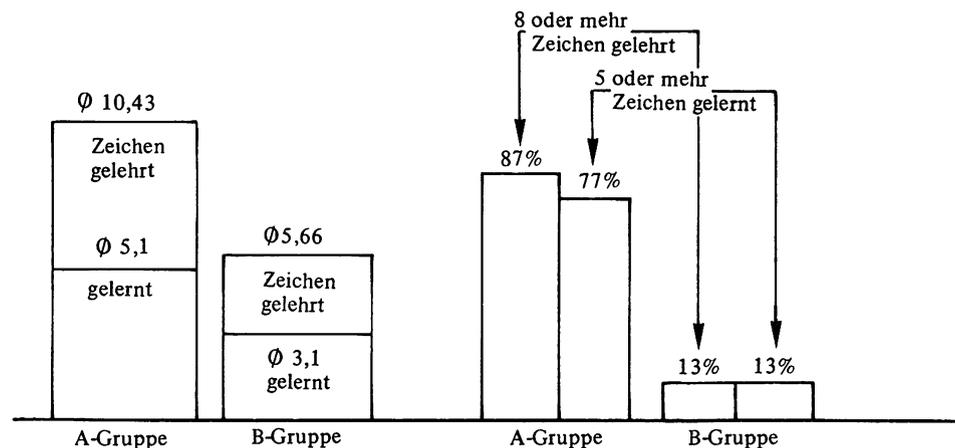


Abbildung 24: Schülerleistungen bei unterschiedlichen Erwartungen der Lehrer (nach BEEZ 1972, S. 324–332)

Ergebnisse Alle Unterschiede zwischen den beiden Gruppen sind signifikant (vgl. Abb. 24). Die wichtigsten Ergebnisse der Untersuchung sind:

- die *Lehrer* der B-Gruppe versuchten, weniger Symbole zu lehren als jene der A-Gruppe (im Durchschnitt 5,66 gegenüber 10,43): 8 oder mehr Zeichen zu lehren versuchten
  - in der B-Gruppe nur 13%,
  - in der A-Gruppe dagegen 87%.
- Die *Kinder* der B-Gruppe lernten im Durchschnitt nur 3,1 Symbole, während es in der A-Gruppe durchschnittlich 5,1 waren: 5 Zeichen oder mehr lernten
  - in der A-Gruppe 77% der Kinder,
  - in der B-Gruppe nur 13% der Kinder.

Schlußfolgerung Daraus kann geschlossen werden, daß Schüler, denen der Lehrer niedrige Leistungserwartungen entgegenbringt, *weniger lernen, weil* der Unterricht entsprechend gestaltet wird und weniger Leistungsforderungen an sie herangebracht werden.

Eine Vielzahl weiterer Untersuchungen zeigte, daß je nach Lehrererwartung *Unterschiede*

- nicht nur *im Ausmaß der Unterrichtung*,
- sondern auch in *Art und Qualität der Lehrer-Schüler-Interaktionen* bestehen können.

T. L. GOOD stellte fest, daß Lehrer Schüler mit hohen Leistungen viel häufiger aufrufen als Schüler mit niedrigen Leistungen.

Untersuchungs-  
befund

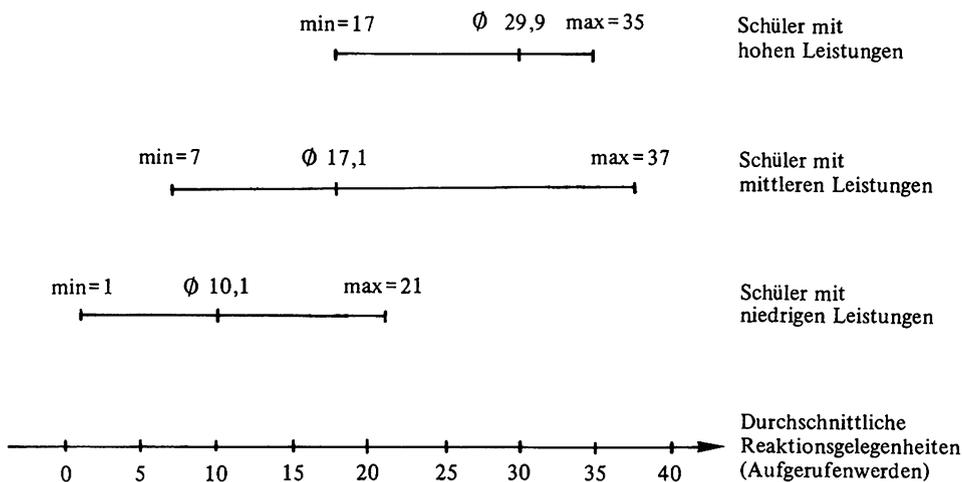


Abbildung 25: Häufigkeit des Aufrufens bei verschiedenen leistungsfähigen Schülern (nach BROPHY/GOOD 1976, S. 25)

Lehrer fühlen sich häufig durch gute Schüler belohnt; schlechte Schulleistungen empfinden sie eher als persönlichen Mißerfolg.

Folgerung

Darin könnte der Grund dafür liegen, daß sie schlechten Schülern gegenüber (oder solchen, von denen sie weniger erwarten) ein anderes, im ganzen weniger förderndes Verhalten zeigen: Sie

- rufen sie seltener auf,
- loben sie weniger,
- stellen niedrigere Anforderungen,
- schenken ihnen weniger Beachtung und
- geben weniger Hilfen (vgl. BROPHY/GOOD 1976, S. 295).

Hinzu kommt hier die Gefahr, daß der Lehrer dem *Kausalattributionseffekt* (vgl. Abschn. 2.5.3.4) unterliegt: D. h., daß er gute Schülerleistungen eher seiner eigenen Arbeit zuschreibt, schlechte Leistungen dagegen eher dem betreffenden Schüler, der dann unter Umständen zunehmend an sich selbst zweifelt und in den Leistungen noch weiter absinkt.

Ein weniger differenziertes *Lehrerurteil*, das geringere Unterschiede in den Leistungen einer Klasse feststellt, ist insgesamt günstiger, da die Schwächeren bei einer kleineren Schwankungsbreite des Urteils positiver eingeschätzt werden und allen Schülern mehr Verständnis und Freiheitsraum eingeräumt wird.

Lehrer können durch zu rasch gefaßte, unbegründete, starre und zu niedrige bzw. zu hohe Erwartungen und über entsprechende Unter- bzw. Überforderung die Leistungen einzelner Schüler beeinträchtigen. Stereotype, oft unbewußte Erwartungen und Einstellungen (z. B. gegenüber dem »schlechten Schüler«) machen den Schüler häufig erst zu dem, wofür er gehalten wird.

Weiterführung

Besonders eindringlich hat dies E. HÖHN in ihrem Buch »Der schlechte Schüler« geschildert:

Der Lehrer

- sieht den »schlechten Schüler« eventuell nur noch negativ und
- erwartet auch schon beim verhaltensauffälligen Schüler oder dem Kind, das aus schlechten häuslichen Verhältnissen kommt, niedrigere Leistungen oder Schulversagen.

Abb. 26 zeigt das Stereotyp (Vorurteil) des Volksschul- und Gymnasiallehrers vom »schlechten Schüler«.

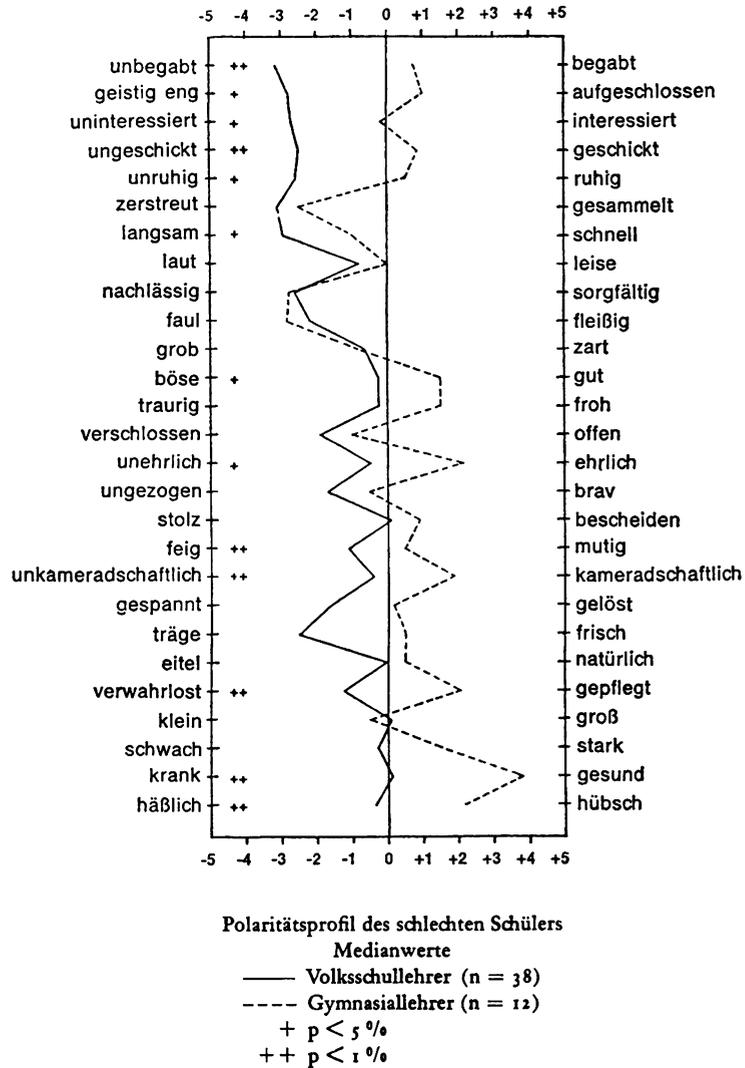


Abb. 26: Stereotyp des Volksschul- und Gymnasiallehrers vom »schlechten Schüler« (Höhn 1980, S. 102)

**Aufgabe 11**

Die Lehrersterereotype vom »schlechten Schüler« (nach E. HÖHN) sind bei Volksschul- und Gymnasiallehrern unterschiedlich (vgl. Abb. 26).

Wo liegen die Unterschiede und welchen Schluß ziehen Sie daraus?

.....

.....



Eine Lehrerin machte zu Beginn des ersten Schuljahres folgende Angaben:

»Ein hochgewachsenes hübsches kleines Mädchen. Beträgt sich gut, scheint sehr gute Manieren zu haben. Sehr interessiert. Ich hatte ihren kleinen Vetter, der einer meiner Lieblingsschüler war. Also erwarte ich, daß Johanna wirklich gut sein wird dieses Jahr.« (BROPHY/GOOD 1976, S. 66).

Welche Teile der Aussage sind im Hinblick auf das gefolgerte günstige Urteil fragwürdig?

Aufgabe 12

Zitat

### 2.4.5. Zusammenfassung

Neben der Familie hat die Schule starken Einfluß auf die individuelle Schulleistung:

- Einerseits wirkt sie ähnlich wie die Familie als *relativ konstanter Faktor* mit
  - vorgegebenen Lehrplänen,
  - bestimmter Lernorganisation,
  - festgelegten Regelungen für den Verlauf des Bildungsganges und
  - spezifisch ausgebildeten und »verwalteten« Lehrern
 »mittelbar« auf die Schulleistung ein, indem sie entsprechende leistungsvoraussetzende Persönlichkeitsmerkmale beim Schüler aufbaut.
- Andererseits wirkt sie über *aktuelle Situationen* der Lernforderung und Lernförderung durch den Lehrer als jeweiligen Interaktionspartner »unmittelbar« auf das Schulleistungsverhalten des Schülers ein.

Das *System »Schule«* im Sinne der herkömmlichen Regelschulen

- ist dabei nicht nur insgesamt - als Institution unserer Leistungsgesellschaft - auf Förderung kontrollierbarer Leistungen sowie auf Qualifikations- und Berechtigungserwerb (Noten/Abschlüsse) angelegt, was mit Selektions- und Allokationsfunktionen verbunden ist,
- sondern es fördert auch - bei relativ eingleisiger Lernorganisation - Schüler unterschiedlicher Herkunft und unterschiedlicher Lernvoraussetzungen in unterschiedlichem Maße, wobei »Schereneffekte« auftreten können.

## 2.5. Persönlichkeitsmerkmale als Bedingungen der Schulleistung

### Anknüpfung

Es wurde bereits ausgeführt, daß *Schulleistung als Interaktionsprozeß und -produkt* zwischen der Schülerpersönlichkeit und den schulischen Lernanforderungen und Inhalten einschließlich ihrer Vermittler (Lehrer, Mitschüler und auch Eltern) verstanden wird.

Dabei haben sich die relativ konstanten *Persönlichkeitsmerkmale* (Eigenschaften, Fähigkeiten), die den Schulerfolg bedingen, aus

- Anlagen (Dispositionen im Sinne von Begabungen),
- persönlichen Aktivitäten,
- außerschulischen (häuslichen) Einflüssen der Umwelt und
- (später auch) den pädagogischen Einwirkungen und Herausforderungen der schulischen Umwelt entwickelt.

Die für die Schulleistung wichtigen Persönlichkeitsmerkmale (oder: Lernvoraussetzungen) lassen sich in *4 Merkmalsbereiche* (bzw. Dimensionen) aufteilen:

- Dimension 1 - *körperliche* Lernvoraussetzungen: organische oder somatische Grundlagen;
- Dimension 2 - *kognitive* Lernvoraussetzungen, die Erkenntnisfunktionen und Vorkenntnisse betreffen;
- Dimension 3 - *motivationale* Lernvoraussetzungen, die sich auf Verhaltens- und Lernsteuerung auswirken;
- Dimension 4 - *soziale* Lernvoraussetzungen, die sich auf die Kommunikationsweisen, Einstellungen und Haltungen beim Lernprozeß beziehen.

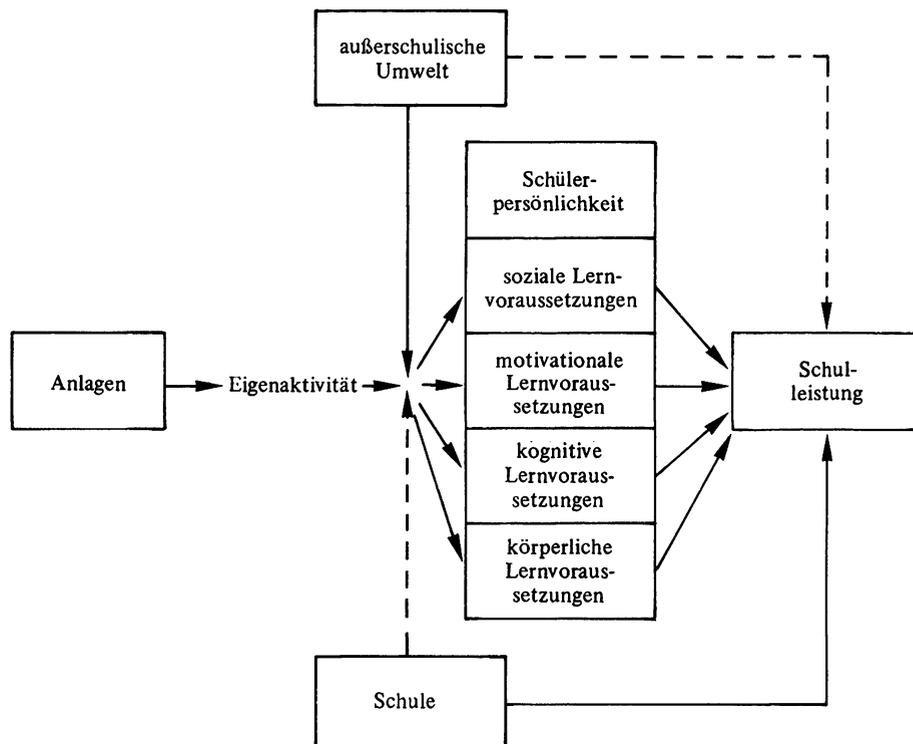


Abbildung 27: Persönlichkeitsmerkmale als Bedingung der Schulleistung

Die vier Merkmalsbereiche, die miteinander in ständiger Wechselwirkung stehen, sollen in der genannten Reihenfolge behandelt werden. Während zum kognitiven Bereich – unter der Thematik »Intelligenz und Schulleistung« – zahlreiche Befunde vorliegen, sind die zum motivationalen und sozialen Bereich spärlicher.

Hinweis

### 2.5.1. Die körperlichen Voraussetzungen der Schulleistung

Im folgenden wird eingegangen auf

- Befunde zum Zusammenhang von körperlichen Merkmalen und Schulerfolg;
- das Zusammenwirken physiologischer Teilsysteme bei der Schulleistung;
- situative psychosomatische Einflüsse (als Exkurs).

Überblick

#### 2.5.1.1. Befunde zum Zusammenhang zwischen körperlichen Merkmalen und Schulerfolg

Vor allem unter dem Aspekt der

- sogenannten »Schulreife« (Wachstumsmerkmale und erster Schulerfolg) und
  - der Gesundheit (Krankheitsanfälligkeit und Schulerfolg)
- wurden Korrelationen zwischen körperlichen Merkmalen und Schulleistungen ermittelt.

Einleitung  
Aspekt 1

Aspekt 2

##### • *Wachstumsmerkmale und erster Schulerfolg:*

Aspekt 1

Zu den Wachstumsmerkmalen rechnen hauptsächlich

- Körpergröße,
- Gewicht,
- Knochen- und Zahnalter sowie
- der sogenannte »Gestaltwandel« von der Kleinkind- zur Schulkindform.

Die meisten Untersuchungen über den Zusammenhang zwischen *Wachstum* und *psychischem Entwicklungsstand* weisen Korrelationen zwischen .05 und .20 auf. Etwas höher (zwischen .16 und .26) korrelieren *Körpergröße* und *Intelligenzleistung* im Schuleingangsalter.

Untersuchungs-  
befunde

Die höchsten statistischen Zusammenhänge ergaben sich zwischen

- dem Flächenindex des Handwurzelknochens (Merkmal des Knochenalters) und
- den Leistungswerten im HETZER-Entwicklungstest ( $r = .33$ ).

Noch geringer korrelieren *Wachstumsmerkmale* mit der *Schulleistung*:

In der schon zitierten Augsburger Großuntersuchung (vgl. KRAPP 1973, S. 86f) an Schulanfängern ergab sich z. B. eine signifikante Korrelation ( $r = .17$ ;  $p < 0,01$ ) zwischen Wachstumsmerkmalen und Erfolg im 1. Schuljahr (Zeugnisnoten und Schulleistungstestwerte), die jedoch bei Mitkontrolle

Untersuchungs-  
befund

- der Intelligenz,
  - des Alters und
  - der sozialen Herkunft
- bedeutungslos wurde.

Auch die Merkmale des vollzogenen sogenannten *1. Gestaltwandels* korrelieren nur noch teilweise mit dem ersten *Schulerfolg* (zwischen .05 und .23 bzw. zwischen nicht signifikant und  $p < 0,05$ ).

Der sog. 1. Gestaltwandel wird neuerdings problematisiert; außerdem tritt er im Rahmen der allgemeinen Wachstumsbeschleunigung (»säkularen Akzeleration«)

Problemati-  
sierung

tion«) gegenwärtig bereits vor dem Einschulungsalter auf (vgl. RÜDIGER/KORMANN/PEEZ 1976, S. 104ff).

Folgerung	Aus diesen Untersuchungsbefunden kann geschlossen werden, daß Wachstumsmerkmale zur Vorhersage der Schulleistung <i>wenig geeignet</i> sind. Fortgeschrittenere Wachstumsmerkmale scheinen im Lehrer aber höhere Erwartungen zu erzeugen, die dann in Einzelfällen das Leistungsverhalten von Schülern positiv beeinflussen können.
Aspekt 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Krankheitsanfälligkeit und Schulerfolg:</i></li> </ul> <p>Aus den vorliegenden Untersuchungen (deren Befunde ebenfalls zwischen »nicht signifikant« und »knapp signifikant« schwanken) läßt sich ableiten, daß ein <i>nachweisbarer Zusammenhang</i> zwischen Schulerfolg und</p>
Zusammenhang 1	- <i>allgemeiner Erkrankungshäufigkeit</i> unter Einschluß der relativ oft auftretenden Kinderkrankheiten nicht nachweisbar ist;
Zusammenhang 2	- der Auftretenshäufigkeit sogenannter »Systemkrankheiten« (z. B. Krankheiten der Luftwege und Atmungsorgane, des Herz-Kreislaufsystems, des Verdauungssystems und des Zentralnervensystems) jedoch vorhanden ist.
Zusammenhang 3	Darüber hinaus konnte RÖSLER (1963) feststellen, daß die Gefahr des Schulversagens signifikant zunimmt bei Kindern, die
Zusammenhang 4	- unter <i>Streßeinwirkungen</i> ausgetragen wurden (Bedrohung, Aufregung, Hunger),
Zusammenhang 5	- unter <i>Geburtskomplika­tionen</i> zur Welt kamen (Frühgeburten, Lageanomalien, Dammriß) und
	- bereits im <i>1. Lebensjahr ernstlich erkrankten</i> (vor allem an Ernährungsstörungen, Lungenentzündung, Mittelohrvereiterung usw.).
	Dabei scheint die Entwicklung schulischer Lernvoraussetzungen um so stärker beeinträchtigt bzw. gefährdet zu sein, je <i>früher</i> im Lebensalter und je <i>gehäufiger</i> solche körperlichen Störeinflüsse auftreten.
Untersuchungsergebnis	Die von KRAPP (1973) untersuchten <i>psychosomatischen Auffälligkeiten</i> , z. B.
	- Bewegungsunruhe,
	- Appetitstörungen,
	- Nägelkauen,
	- unruhiger Schlaf,
	- Nabelkoliken,
	standen in hochsignifikantem negativem Zusammenhang mit dem ersten Schulerfolg; bei Konstanthalten
	- der Intelligenz,
	- des Anpassungsverhaltens und
	- der sozialen Herkunft
	ging dieser signifikante Zusammenhang aber verloren.
Folgerung	Daraus läßt sich die Vermutung ableiten, daß sich die Verhaltensauffälligkeiten mehr <i>indirekt</i> über eine Beeinträchtigung der kognitiven und sozialen Lernvoraussetzungen auf den Schulerfolg negativ ausgewirkt haben.

### 2.5.1.2. Das Zusammenwirken physiologischer Teilsysteme bei Schulleistungen

Als Träger von Kognitions- und Steuerungsprozessen werden die *hirnphysiologischen Funktionen* als die einflußreichsten körperlichen Zentren für die Schulleistung angesehen.

In der Normalschule ist der Schulerfolg aber noch von weiteren physiologischen Voraussetzungen abhängig.

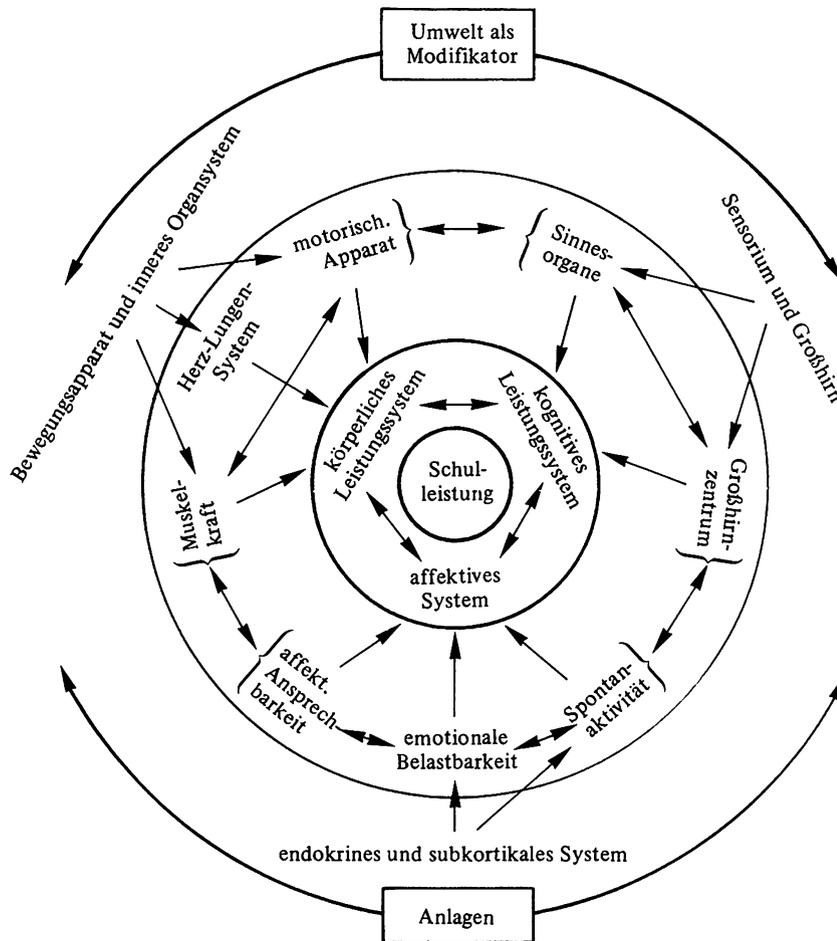


Abbildung 28: Physiologische Leistungsvoraussetzungen und ihr gegenseitiges Abhängigkeitsverhältnis

Die Grafik (Abb. 28) versucht, drei Gruppen physiologischer Leistungsvoraussetzungen und ihr gegenseitiges Abhängigkeitsverhältnis zu veranschaulichen; dabei ist sie - wie jedes Modell - nur ausschnittshaft und hypothetisch. Vereinfacht lassen sich den drei schulleistungsrelevanten Systemen (Innenkreis) - dem kognitiven, affektiven und dem psychomotorischen bzw. körperlichen (vgl. Taxonomien, Abschn. 1.2.5) - entsprechende physiologische Systeme zuordnen (Außenkreis), die im Mittelkreis weiter ausgeführt werden. Die Gegenpfeile verdeutlichen dabei die Wechselwirkungen.

Erläuterung

Das körperliche Leistungssystem (das Herz-Lungen-System, das motorische System bzw. die Geschicklichkeit und die Muskelkraft) ist trainierbar. Umweltgegebenheiten wie Ernährung, Hygiene, Gesundheitspflege wirken sich auf die Entwicklung und Funktionsfähigkeit der physiologischen Systeme aus.

System 1

Das kognitive Leistungssystem beinhaltet

- einerseits die Sinnesorgane (das Sensorium) als Voraussetzung für die verschiedenen komplexen und kombinierten Wahrnehmungsleistungen und für eine koordinierte Motorik;
- andererseits die verschiedenen Großhirnzentren mit ihren gespeicherten Kenntnissen und Fertigkeiten.

System 2

Die im Großhirn ablaufenden Erkenntnisprozesse sind sowohl vom Wahrnehmungsapparat abhängig als auch von den Großhirnfunktionen (z. B. bewußte und begründete Steuerung individueller Lernprozesse).

Umgekehrt sind die Großhirnfunktionen angewiesen auf relativ ungerichtete Impulse aus den subkortikalen Zentren, damit sie selbst regulierte Aktivität hervorbringen können. Die subkortikalen Zentren steuern u. a. die Bewegungskoordination (Althirn), das vegetative oder autonome Nervensystem (Zwischenhirn), das Gleichgewicht (Kleinhirn); außerdem tragen sie zur unspezifischen Aktivierung des Individuums bei.

Die Reifung der Zellverbindungen und der Zentren des Großhirns (z. B. zur Wahrnehmung, zum Sprachverständnis, zur Verknüpfung psychischer Einzelleistungen) kann durch Umwelteinwirkungen beeinflusst werden.

Als Speicher aller Kenntnisse, Fertigkeiten, Haltungs- und Leistungsbereitschaften, die lernend erworben worden sind, ist das kognitive Leistungssystem im höchsten Grade von den »Eingaben« der Umwelt abhängig.

System 3

Das *affektive System* wurzelt in den Funktionen der subkortikalen Zentren und der endokrinen Drüsen.

Die Drüsen der inneren Sekretion wirken sich vor allem auf das Entstehen von Affekten und Gefühlen aus (affektive Ansprechbarkeit, emotionale Belastbarkeit).

Im affektiven System wirken sich die Umwelteinflüsse im Hinblick auf die Entfaltung von Ansprechbarkeit und Aktivitätsbereitschaft am stärksten aus. Betrachtet man das affektive System als physiologisches System, auf dem Prozesse der Lernsteuerung (mit Lern-, Leistungs- und Sozialmotivationen) aufbauen, bedarf es u. a. ebenso der Energiereserven, die vom Herz-Lungen-System bereitgestellt werden, wie der Einsichts- und Regulierungsleistungen des Großhirns.

Denkanstoß

Versuchen Sie, die angeführten physiologischen Teilsysteme und ihre Wechselwirkungen auf spezielle fächerübergreifende und fächerorientierte schulische Lernleistungen zu beziehen.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

### 2.5.1.3. Psychosomatische Einflüsse auf die Schulleistung (Exkurs)

Die Ausführungen im vorherigen Abschnitt bezogen sich auf relativ »konstante« körperliche Merkmale und Merkmalskomplexe.

Als Interaktionsprodukt ist die individuelle Schulleistung aber auch von *situativen* Einflußfaktoren abhängig, von

- *Binneneinflüssen* (z. B. akuten Erkrankungen) und
- *Außeneinflüssen*, die wiederum in
  - außerschulische (z. B. unverträgliche Nahrung, Medikamente, mangelnder Schlaf, Witterung, Verletzungen) und
  - innerschulische (z. B. Raum-, Beleuchtungs-, Temperatur- und Sitzverhältnisse)

unterteilt werden können.

127 Schüler und Schülerinnen der 8. und 9. Jahrgangsstufe einer Regensburger Volksschule führten in einem Aufsatz mit dem Thema: »Warum ich einmal bei einer Probearbeit versagte« folgende Gründe an (s. Tab. 18).

**Tabelle 18:** Gründe für unerwartetes Schulversagen (freundlicherweise zur Verfügung gestellt von G. ZORN, Schuljugendberater)

Gründe	Häufigkeit in %
Psychosomatische Unpäßlichkeit (z.B. Kopfschmerzen, Übelkeit, Wetterfühligkeit, Nervosität)	29,8
vorangegangene familiäre Konflikte	19,4
mangelnde Vorbereitung	14,5
Nachlässigkeit (z.B. Termin der Arbeit vergessen)	12,7
mangelndes Interesse am Stoff	9,1
didaktische Gründe (z.B. unklare oder zu schwierige Aufgabenstellung)	14,5
	100%

Untersuchungs-  
befund

Die Befragung macht offenkundig, daß von Schülern der Sekundarstufe I neben motivationalen, sozialen und didaktischen psychosomatischen Faktoren ein besonderer Einfluß auf situative Schulleistungsausfälle eingeräumt wird. Hier werden jedoch weder Aussagen über Meßgenauigkeit und Gültigkeit noch z. B. über »typische« Antwortunterschiede bei mißerfolgsorientierten oder erfolgsorientierten Schülern gemacht.

Erläuterung

Einschränkung

Derartige Befragungen – jeweils dem speziellen Problem angepaßt – können z. B. bei aktuellen Leistungsstörungen situative Faktoren abklären helfen und einen Schüler eventuell vor vorschnellen Aburteilungen bewahren: z. B. »Herbert, diesmal warst du aber faul!« (vgl. im Abschn. 2.4.2: Implizite Persönlichkeitstheorien bei Lehrern). Bei situativ begründetem Versagen kann Sich-unverstanden-Fühlen zu negativen Konsequenzen (Motivationseinbußen) im Leistungsverhalten eines Schülers führen.

Praxisrelevanz

Ein Fallbeispiel soll das Zusammenwirken konstitutioneller (habitueeller) und situativer (aktueller) Faktoren veranschaulichen:

Werner, Schüler der 8. Klasse, schwächlig, Mitläufer, durchschnittliche Schulleistungen.

Beispiel

Im Frühjahr auffallende Leistungsschwankungen werden zunächst mit pubertären Umstellungsprozessen erklärt, bis der Lehrer in einem Gespräch mit der Mutter des Schülers erfährt, daß Werner mit drei Jahren eine Gehirnhautentzündung gehabt hatte und seitdem bei Witterungsumschwüngen immer über schwere Kopfschmerzen klagt.

Folgende *Außeneinflüsse* wurden auf ihren Zusammenhang mit Schulleistungsverhalten erforscht und entsprechende Modelle und Richtwerte entwickelt (siehe auch Studienblock IV):

- Schlaf,
- Unterrichtsbeginn, -dauer, -pausen,
- Ermüdung,
- Stundenplangestaltung, Hausaufgaben, Prüfungen,
- rhythmische Aktivitätsschwankungen,
- Lärm,
- Luftbedarf und Lüftung,
- Klassengröße und Grundfläche pro Kind,
- Schulmöbel und Haltung,
- Raumtemperatur,
- Lage der Unterrichtsklasse zur Himmelsrichtung,

praktischer Hinweis	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Beleuchtung (Tages-, künstliches Licht),</li> <li>- Farbgestaltung von Schulhausinnenräumen.</li> </ul> <p>Psychosomatische Einflußfaktoren können sich, ohne daß gleichzeitig Einflüsse aus der sozialen Umwelt spürbar werden, sehr belastend auswirken; sie können aber psychische Belastungen, die auf negativen sozialen Umwelteinflüssen beruhen, auch verstärken.</p> <p>Im Hinblick auf eine Beratung bei auffälligem individuellem oder schulspezifischem Schulleistungsverhalten sollte das unbedingt berücksichtigt werden.</p>
<b>2.5.2. Die kognitiven Voraussetzungen der Schulleistung</b>	
Anknüpfung	<p>Kognitive Fähigkeiten wurden in diesem Studienbrief schon mehrfach angesprochen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• In Abschnitt 1.2.3.1 wurde festgestellt, daß <i>Fähigkeiten und Anstrengung</i> (vor allem auf Erkenntnisprozesse gerichtete kognitive Fähigkeiten sowie Lern- und Leistungsmotivationen) die für schulische Leistungen wesentlichsten Persönlichkeitsinstanzen sind.</li> <li>• In Abschnitt 2.2.3 wurde darauf eingegangen, daß der <i>geschätzte Anlagenanteil</i> der für die Schulleistung zentralen kognitiven Fähigkeiten (im Sinne der »Testintelligenz«) zwischen 45 und 85% mit einer mittleren Tendenz um 70% liegt.</li> <li>• In Abschnitt 2.4.2 wurde erläutert, daß die <i>Schule selbst</i> durch <ul style="list-style-type: none"> <li>- ihre Lernziele und Inhalte,</li> <li>- ihre bevorzugten Formen der Lernorganisation und</li> <li>- die Einschulungs-, Versetzungs- und Übertrittsregelungen</li> </ul>festlegt, welche Fähigkeiten und Anstrengungen erforderlich sind, um schulische Leistungen zu erbringen.</li> <li>• Desweiteren wurde mehrfach erwähnt, daß es – entsprechend der sozialen Herkunft der Schüler – im Verlauf der (Grund-)Schulzeit zu sogenannten »<i>Schereneffekten</i>« der <i>Intelligenzentwicklung</i> kommt und sich damit auch ein Einfluß der Schule auf die individuelle Intelligenzentwicklung ergeben kann.</li> </ul>
Vorgehensweise	<p>Die folgenden Ausführungen behandeln</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- zunächst den Einfluß der mit Intelligenztests erfaßten kognitiven Fähigkeiten,</li> <li>- anschließend den Einfluß von Vorkenntnissen und Fertigkeiten.</li> </ul>

### 2.5.2.1. Der Einfluß der Intelligenz auf die Schulleistung

Problem	<p>Das Problem, ob intelligente Schüler zugleich gute Schüler sind, wird bereits seit Jahrzehnten erforscht; allerdings ist man bis heute zu wenig eindeutigen Ergebnissen gelangt, weil die verschiedenen Untersuchungen von unterschiedlichen Definitionen (Operationalisierungen) der Intelligenz und der Schulleistung ausgingen.</p> <p>Aussagen zu den kognitiven Voraussetzungen der Schulleistung werden bis heute hauptsächlich auf Grund von Intelligenztestbefunden gewonnen.</p> <p>In jüngster Zeit wurde zunehmend Kritik gegen die Verwendung von klassischen Intelligenztests – wie überhaupt von »normorientierten Tests« – in der Schule erhoben.</p>
---------	---

Näheres zu dieser Auseinandersetzung im Basistext II, Abschn. 2.3.  
Eine *Auswahl von Untersuchungsergebnissen* zu den korrelativen Beziehungen zwischen Intelligenztest- und Schulleistung soll die unterschiedlichen Einflusstendenzen verdeutlichen (siehe Tab. 19).

Verweis  
Methodisches  
Vorgehen

**Tabelle 19:** Beispiele für korrelative Beziehungen zwischen Intelligenz und Schulerfolg (nach GAEDIKE 1974, S. 44f., S. 51; RÜDIGER/KORMANN/PEEZ 1976, S. 130f.; KRAPP 1973, S. 93f.).

Art der Stichprobe	Test	N	Kriterium	Korrelation	Autor	(Jahr)
Schulanfänger	SRT <sup>1</sup>	986	SN <sup>3</sup>	.32–.80	allgemein	(1973)
	SRT		SN+SLT <sup>4</sup>	.47–.58	KRAPP	
	IT <sup>2</sup>	986	SN	.17–.89	allgemein	
	IT		SN+SLT	.59	KRAPP	
	IT+SRT		SN+SLT	.62–.65	KRAPP	
Grundschule	IT	3.600	SN	.54	SCHMITZ	(1964)
	IT	942	SN	.47–.55	TENT	(1969)
Hauptschüler	IT	292	SN	.40–.45	BEER	(1960)
	IT	173	SN	.53	HAHN	(1965)
	IT	86	SN	.32	FIPPINGER	(1966)
	IT	86	SLT	.54	FIPPINGER	(1966)
	IT	3.967	SN	.21–.33	WEISS	(1969)
	IT	3.967	SLT	.28–.53	WEISS	(1969)
Gymnasiasten	IT	287	N	.22	STEINHAUSER	(1957)
	IT	208	N	.37	TODT	(1966)

1 SRT: Schulreifetest

2 IT: Intelligenztest

3 SN: Schulnoten

4 SLT: Schulleistungstests

Bis heute konnten für andere Persönlichkeitsmerkmale und Umweltfaktoren keine vergleichbar durchgehend hohen Korrelationen zur Schulleistung ermittelt werden:

Die mit Hilfe von Tests ermittelte Intelligenz (vereinfacht auch »Testintelligenz« genannt) ist die bisher *erklärungsmächtigste* Einflußgröße auf die Schulleistung.

Merke!

Durch die mit Intelligenztests erfaßten kognitiven Fähigkeiten werden allerdings meist nur 25 bis 30%, höchstens bis 50% der individuellen Schulleistungsunterschiede erklärt.

Die *Höhe* der korrelativen Beziehungen zwischen Testintelligenz und Schulleistung schwankt, weil sich die Untersuchungen u. a. auf verschiedene

- Schulstufen,
- Intelligenztests und
- Schulerfolgskriterien

beziehen.

Bei statistischer Kontrolle anderer Einflüsse auf die Schulleistung (z. B. soziale Herkunft, Motivation, Kontaktverhalten, körperliche Konstitution) *sinkt zwar der Erklärungsanteil des IQ* für die Schulleistung, bleibt aber dennoch als *selbständiger Faktor* signifikant erhalten (KRAPP 1973, S. 96, 98).

Grundsätzlich zeigen sich folgende *Trends*:

- Der Einfluß der Intelligenz auf die Schulleistung scheint
  - bei *jüngeren Schülern größer* zu sein als bei älteren und
  - bei *Hauptschülern größer* als bei Gymnasiasten, bei denen vermutlich nichtkognitive Faktoren (z. B. Leistungsmotivation, Belastbarkeit) eine

Trend 1

größere Rolle spielen. Das geht auch aus dem großen Anteil hochbegabter Gymnasialversager hervor (nach BURGER 1963 fast 25% der Hochbegabten).

- Trend 2
- Die korrelativen Zusammenhänge zwischen Testintelligenz und Schulleistung wachsen, wenn »objektiver« *Schulleistungstests* anstelle oder als Ergänzung des »subjektiveren« Lehrerurteils verwendet werden.
- Trend 3
- Die Schulerfolgsprognose kann durch *Kombination verschiedener kognitiver Fähigkeitstests* noch begrenzt verbessert werden.
- Untersuchung
- KRAPP (1973) stellte z. B. bei einer Kombination von Intelligenz- und Schulleistungstest fest, daß jeder Test einen eigenständigen Beitrag zur Aufklärung des ersten Schulerfolgs leistet.

Der Intelligenztest allein (IQ) erlaubt keine zureichend genaue Vorhersage des Schulerfolgs.

- Befund
- Die von TIEDEMANN (1977, S. 61) nach Daten von KEMMLER erstellte Grafik verdeutlicht, daß sich die IQs der Gruppe der Schulversager (Sitzenbleiber) und der Schulleistungsbesten erheblich überlappen (s. Abb. 29).

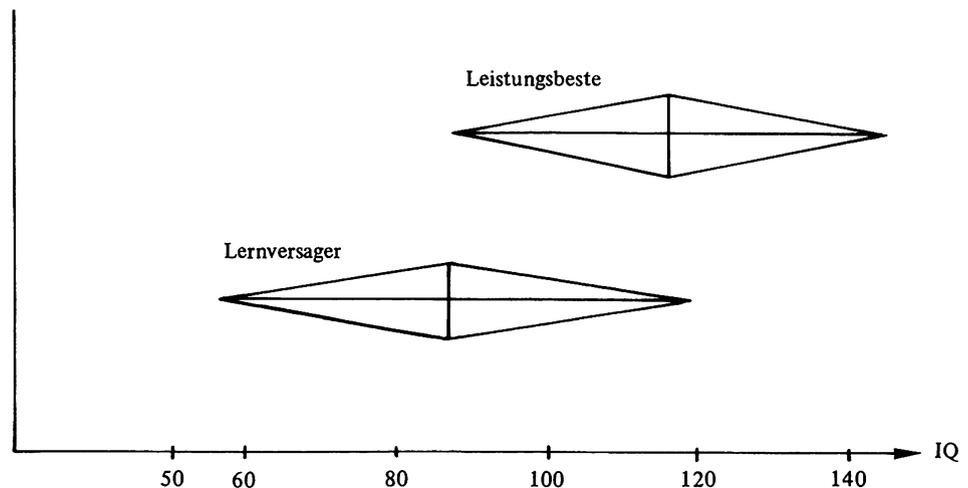


Abbildung 29: Durchschnittliche Intelligenzquotienten und Streubreiten von erfolgreichen und versagenden Grundschulern (nach TIEDEMANN 1977).

*Schwächere Intelligenzleistungen* (bzw. kognitive Fähigkeiten) können Schulversagen oder unzureichende kognitive Voraussetzungen des schulischen Lernens signalisieren.

- Untersuchungsbefund
- Eine von TIEDEMANN (1977, S. 61, 82) vorgenommene Neuanalyse einer Untersuchung von TERMAN (1919) veranschaulicht, daß die durchschnittlichen Intelligenzquotienten von Einfach-, Zweifach- und Mehrfachsitzenbleibern in der Grundschule von Schuljahr zu Schuljahr steigen (Abb. 30).

- Erläuterung
- Da der IQ-Wert auch einen durchschnittlichen Alterszuwachs der kognitiven Fähigkeiten berücksichtigt, kann der in Abbildung 30 von Jahrgangsstufe zu Jahrgangsstufe steigende durchschnittliche IQ bei Grundschulsitzenbleibern
- entweder ein *Anwachsen der Anforderungen der Schule*, das den durchschnittlichen Intelligenzzuwachs überschreitet
  - und/oder ein *Nachlassen der individuellen Lern- und Leistungsmotivationen* bzw. der damit u. U. zusammenhängenden Unterrichtsvorkenntnisse

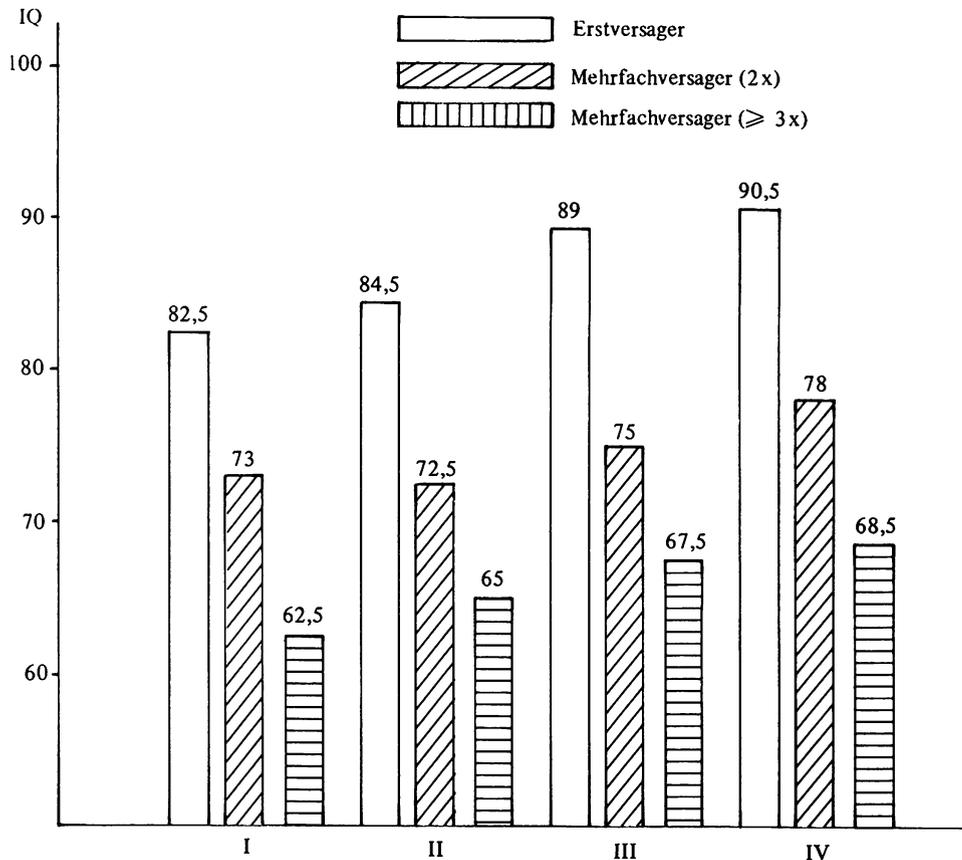


Abbildung 30: Durchschnittliches kognitives Fähigkeitsniveau von Schulversagern auf unterschiedlichen Klassenstufen (von TIEDEMANN vorgenommene Reanalyse der Untersuchung von TERMAN 1919, S. 159f.)

- und/oder *Einschränkungen in anderen Persönlichkeitsbereichen* des Schülers (z. B. Arbeitsverhalten, Selbstvertrauen u. a.) bedeuten.

Nach zweimaligem Sitzenbleiben in der Normalschule werden Schüler bei uns üblicherweise für sonderschulbedürftig erklärt, da eindeutiges Versagen in der Normalschule und zugleich unterdurchschnittliche Intelligenztestleistungen (IQ < 85) auf eine kognitive Behinderung hinweisen.

Sonderpädagogisch wird unterschieden nach

- *Lernbehinderten* mit leichteren kognitiven Störungen (etwa 4% vom Altersjahrgang) und
- *Geistigbehinderten* mit schweren kognitiven Störungen (IQ < 60; etwa 0,6% vom Altersjahrgang).

Je schwerer kognitive Behinderungen sind, desto höher wird der Anlagenanteil veranschlagt und desto geringer scheinen die Möglichkeiten einer Korrektur der kognitiven Behinderung durch entsprechende Trainingsprogramme.

### 2.5.2.2. Vom IQ zur kognitiven Fähigkeits- »Struktur«

Aus der bisherigen Darstellung könnte abgeleitet werden, daß Personen mit gleichen Intelligenzquotienten vergleichbare kognitive Fähigkeiten haben. Einen Vergleich der IQ-gleichen Intelligenzprofile von zwei etwa gleichaltrigen Schülern veranschaulicht, daß das in der Regel nicht so ist.

Weiterführung

Anknüpfung

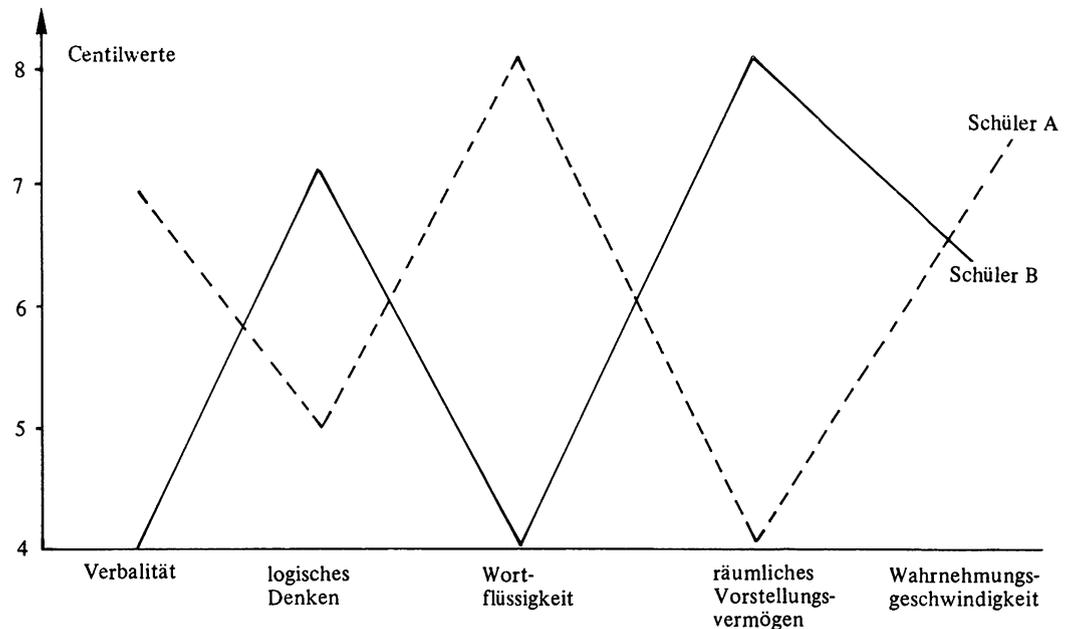


Abbildung 31: Intelligenzprofile zweier IQ-gleicher Schüler

Erläuterung	<p>Nach dem Prüfsystem für Schul- und Bildungsberatung haben zwei Realschüler eine <i>vergleichbare Gesamtintelligenz</i> (IQ = 108). Aufgrund der <i>unterschiedlichen Intelligenzprofile</i> könnte man jedoch z. B.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- dem Realschüler A (durchgezogene Linie) einen technischen Berufszweig,</li> <li>- dem Realschüler B (gestrichelte Linie) einen kaufmännischen Berufszweig empfehlen.</li> </ul>
Fazit	<p>Gleiche Intelligenzquotienten verschiedener Schüler - auch mit dem gleichen Test erzielt - begründen sich oft aus unterschiedlich ausgeprägten kognitiven Teilfähigkeiten und ihrem jeweiligen Zusammenwirken. Dadurch können wiederum unterschiedliche Schulerfolgchancen entstehen.</p>
Untersuchungsbefund	<p>Bereits bei der Besprechung des Regelsystems Schule wurde die <i>besondere Bedeutung verbaler Leistungen</i> für den Schulerfolg herausgestellt. So konnte KEMMLER (1976, S. 205) nachweisen, daß zwischen ihren Gruppen der Overachiever und der Underachiever nach 8 Schuljahren keine signifikanten Intelligenzunterschiede bestanden, daß aber innerhalb der kognitiven Teilfähigkeiten die <i>sprachlichen</i> Testleistungen der Overachiever besonders hoch, die der Underachiever dagegen besonders niedrig ausfielen. Auch Vergleiche der Intelligenzprofile guter und sitzengebliebener Grundschüler erbrachten die größten Unterschiede im Bereich der verbalen Fähigkeiten.</p>
Fazit	<p>Schüler mit besserer verbaler Intelligenz haben offensichtlich die besseren Schulerfolgchancen (vgl. KEMMLER 1967, S. 47).</p> <p>Differenzierte Einblicke in <i>schulformtypische kognitive Fähigkeitsstrukturen</i> gibt Abbildung 32, die die durchschnittlichen Fähigkeitsprofile von Volks-, Real- und Gymnasialschülern darstellt (vgl. KEMMLER 1976, S. 124).</p>
Erläuterung	<p>L. KEMMLER versuchte, in einer Längsschnittuntersuchung mit zwei Untersuchungsterminen den typischen Haupt-, Real- und Oberschüler (Gymnasiasten) zu charakterisieren: Sie verglich bei</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- einer Überganguntersuchung im 4. Grundschuljahr (Neun- bis Zehnjährige: 9-10) und</li> </ul>

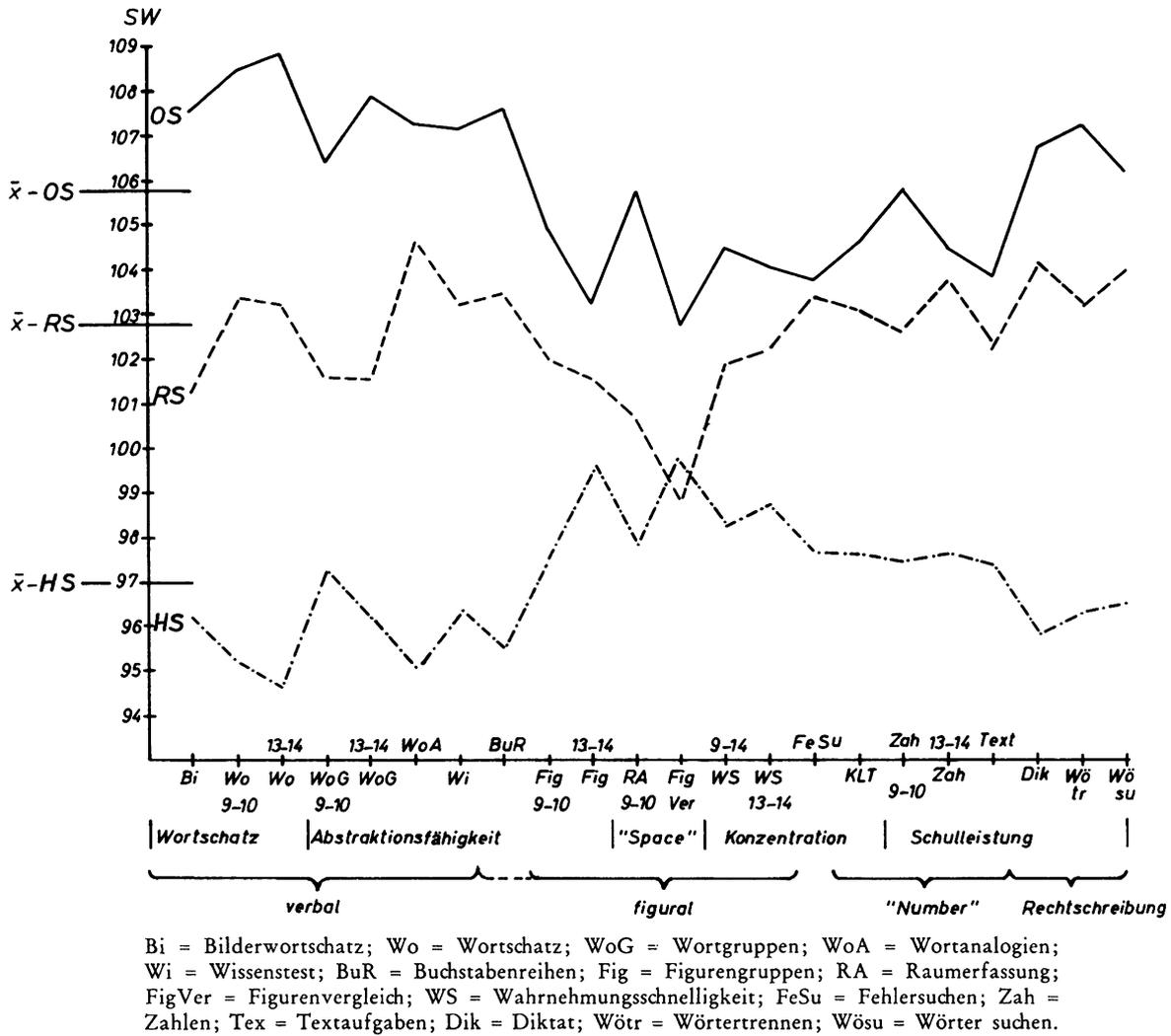


Abb. 32: Darstellung der Mittelwerte von 22 Leistungsvariablen bei drei Schulstatusgruppen aus Hauptschule (HS), Realschule (RS) und Gymnasium (OS) nach KEMMLER (1976, S. 124)

- einer Abschlußuntersuchung im 8. Schuljahr (Dreizehn- bis Vierzehnjährige: 13-14)
- insgesamt 22 Leistungsvariablen (u. a. verbaler, figuraler, numerischer und recht-schriftlicher Art), die fünf Fähigkeitsbereiche darstellen sollten, nämlich
  - Wortschatz,
  - Abstraktionsfähigkeit,
  - räumliches Vorstellungsvermögen (»Space«),
  - Konzentration und
  - Schulleistung.

Interpretieren Sie die Grafik nach folgenden Fragen:

Aufgabe 13

- (a) In bezug auf welche kognitiven Fähigkeiten bestehen die größten Unterschiede zwischen Haupt-, Realschülern und Gymnasiasten?

.....

.....

.....

.....

- (b) In welchen kognitiven Fähigkeiten unterscheiden sich Hauptschüler relativ wenig von Schülern weiterführender Schulen?

.....

.....

.....

.....

.....

- (c) Welche kognitiven Fähigkeiten halten Sie für besonders wichtig zum Erbringen angemessener Leistungen auf weiterführenden Schulen?

.....

.....

.....

.....

.....

Problematik-  
sierung

Bei der Untersuchung schulleistungsrelevanter kognitiver Fähigkeiten stößt man gleichzeitig auch auf solche kognitiven Fähigkeiten, die für den Schulerfolg anscheinend weniger Bedeutung haben; z. B. wurde die Kreativität bis vor kurzem durch unsere Intelligenztests kaum erfaßt, da sie offenbar für herkömmliche gesellschaftliche wie schulische Tüchtigkeitserwartungen relativ uninteressant ist. Dazu abschließend folgende Feststellung:

Zitat

»Längst nicht alle kognitiven Fähigkeiten garantieren für Erfolg in der Schule. Es kommt ... nicht darauf an, intelligent oder gar kreativ zu sein, sondern bevorzugt werden Schüler, die in ganz bestimmter Weise intelligent sind (vorwiegend verbal).«  
(GAEDIKE 1974, S. 60)

### 2.5.2.3. Vorkenntnisse und Fertigkeiten als weitere kognitive Bedingungen der Schulleistung

Hinführung

Jeder Lehrer weiß, daß die Bewältigung des Pensums einer Unterrichtsstunde oder einer »didaktischen Einheit« vom Schüler nicht nur entsprechende kognitive Fähigkeiten, sondern auch entsprechende *Vorkenntnisse* verlangt:

Beispiele

- Für die Ableitung grammatischer Regeln aus Beispielen lateinischen Satzbaus sind nicht nur induktives Denken, sondern auch die Vokabeln der Beispielsätze nötig.
- Für die Berechnung des Kegelinhalts wird nicht nur räumliches Vorstellungsvermögen verlangt, sondern auch das Einmaleins.

Je weiter der Unterricht in einem Fach fortgeschritten ist, desto mehr müssen Vorkenntnisse zum Verständnis und zur Bewältigung des Neuen eingesetzt werden.

Jeder einzelnen Vorkenntnis und jeder einzelnen Fertigkeit liegen wiederum Vorkenntnisse und Fertigkeiten zugrunde: Man spricht daher auch von (Vor-) *Kenntnis-/Fertigkeits-Hierarchien*.

Schüler besitzen um so größere *Kenntnis-/Fertigkeitslücken*,

- je weniger Anregungen sie zu Hause erhalten,
- je häufiger sie fehlen,
- je unaufmerksamer, unmotivierter usw. sie waren.

Beim herkömmlichen Klassenunterricht hat ein Schüler um so weniger Gelegenheit, die ihm fehlenden Vorkenntnisse aufzufüllen, je höher die Lehrgangsstufe ist und je größer seine Kenntnislücken sind.

SIMONS/WEINERT/AHRENS (1975, S. 159 f) analysierten (im Rahmen der unter 1.2.2.6 näher skizzierten Untersuchung) die am Ende eines Lehrgangs (4. Grundschulklasse) bestehenden Schulleistungsunterschiede im Rechnen und stellten fest, daß die Leistungsunterschiede *zunehmend stärker mit fehlenden Vorkenntnissen* als mit Intelligenztestwerten korrelierten.

Untersuchungs-  
befund

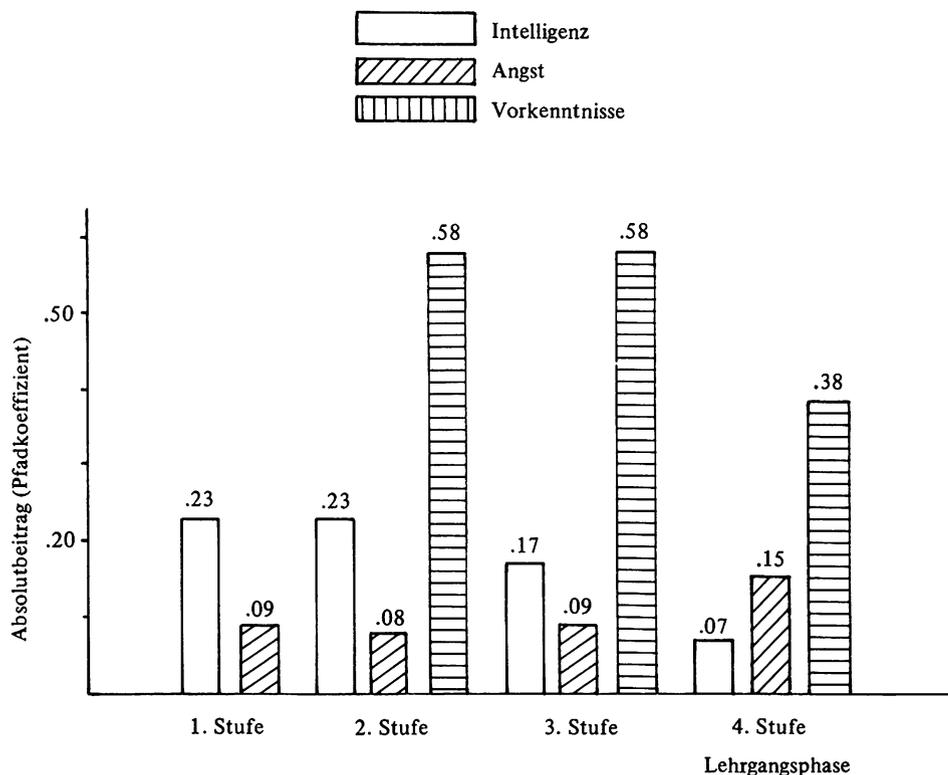


Abbildung 33: Der Beitrag von Fähigkeiten, Vorkenntnissen und Ängstlichkeit zur Erklärung von Schulleistungsunterschieden in aufeinanderfolgenden Phasen des Lernprozesses (TIEDEMANN 1977, S. 99; nach Daten von SIMONS/WEINERT/AHRENS 1975)

*Ablesebeispiel zu Abb. 33:* Die am Ende eines Lehrgangs (Stufe 4) bestehenden Schulleistungsunterschiede wurden

- zu einem geringen Teil durch *Fähigkeitsunterschiede* ( $p = .07$ ; nicht signifikant),
- zu einem höheren Teil durch das Ausmaß *individueller Angst* ( $p = .15$ ) und
- zum relativ größten Teil ( $p = .38$ ) durch die in der vorangehenden Phase erarbeiteten *Vorkenntnisse* erklärt.

Erläuterung

- Zitat Es ergab sich,  
»daß in »schlecht« (d. h. ohne vorherige Aufarbeitung der für den Unterricht wichtigen Vorkenntnisse) geführten Klassen die intellektuellen Fähigkeiten der Schüler 36%, in »guten« Klassen aber nur 12% der Leistungsunterschiede im Rechnen erklären. Von besonderem Interesse ist schließlich der Befund, daß bei Schülern mit hoher Intelligenz die Leistungen in »guten« wie in »schlechten« Klassen im Durchschnitt vergleichbar (gut) sind; bei niedrig intelligenten Kindern unterscheiden sie sich jedoch beträchtlich.« (WEINERT 1977, S. 10)
- Folgerung *Lückenhafte Vorkenntnisse und Fertigkeiten* führen also bei normalerweise linearen und zeitlich begrenzten Unterrichtsprozessen zu *wachsenden Schulleistungsmißerfolgen*.  
Andererseits wachsen die schulischen *Lernchancen* intellektuell wenig befähigter Schüler *mit dem Grad der systematischen didaktischen Vermittlung von Vorkenntnissen*.
- Merke Im Verlaufe eines Lehrgangs (Schulklasse, Schulstufe) wächst die Bedeutung bereits vorhandener spezifischer Vorkenntnisse und Fertigkeiten, während die Bedeutung allgemeiner kognitiver Fähigkeiten für die jeweilige Schulleistung relativ abnimmt.
- 
- Aufgabe 14 Warum lassen die mit »Intelligenz« erfaßten kognitiven Fähigkeiten keinen eindeutigen Schluß auf den Schulerfolg zu?
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....
- Aufgabe 15 Welche kognitiven Voraussetzungen können – in welcher Weise – für Schulerfolg bzw. Schulmißerfolg verantwortlich gemacht werden?
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....
- Aufgabe 16 Welche Erklärungen gibt es dafür, daß die Bedeutung kognitiver Fähigkeiten für den Schulerfolg innerhalb einer größeren Unterrichtseinheit abnimmt?
- .....
- .....

### 2.5.3. Die motivationalen Voraussetzungen der Schulleistung

Kognitive Faktoren (Fähigkeiten und Kenntnisse) stellen die funktionalen Voraussetzungen der Schulleistung dar, zu der aber noch Lernanstrengung und -steuerung treten müssen, um Schulleistung zu bewirken.

Die kognitiven Voraussetzungen der Schulleistung sind eng verwoben mit motivationalen und sozialen Faktoren:

- *Kognitive* Komponenten reichen in die motivationalen bzw. Steuerungsprozesse hinein (z. B. in der Beurteilung und Begründung eigenen Schulerfolgs- oder -mißerfolgs).
- *Motivationale* Komponenten gehen in die kognitiven Prozesse ein (z. B. in der Trübung oder Verfälschung von Erkenntnisprozessen durch Ängstlichkeit).
- *Soziale, emotionale und motivationale* Komponenten stehen schließlich in einer Wechselbeziehung (z. B. bei der Beeinträchtigung der Lernmotivation durch Ängstlichkeit und/oder soziale Kontaktschwierigkeiten und Konflikte).

Trotz ihrer Verwobenheit leisten *sozial-emotionale und motivationale* Persönlichkeitsfaktoren – auch unter dem Begriff »affektive Persönlichkeitsmerkmale« zusammengefaßt – jeweils ihren *eigenen Beitrag zur Erklärung der Schulleistung*. Deshalb sollen sie auch getrennt behandelt werden.

#### 2.5.3.1. Zum Begriff der Motivation

Das theoretische Konstrukt »Motivation« kennzeichnet den Zusammenhang all jener Einflußgrößen, die ein Verhalten des Individuums

- auf bestimmte Zielzustände hin ausrichten,
- in Gang setzen und
- (möglichst) bis zur Zielerreichung steuernd in Gang halten.

Motivationen sind nicht identisch mit Antriebskräften oder Trieben, sondern werden als »individuelle Instanzen« der *Verhaltenssteuerung* des einzelnen angesehen. Das Individuum ordnet durch sie Antriebsenergien und sensorische, motorische und kognitive Funktionen und stimmt sie entsprechend aufeinander ab, um bestimmte Zielzustände zu erreichen. Motivationen können insofern als »Beweggründe« zum spezifischen Verhalten betrachtet werden.

Motivationen begründen verschiedene Verhaltensweisen eines Menschen: kontaktsuchende, aggressive, hilfeschuchende, helfende, einordnende, machtorientierte, lern- und leistungsorientierte, vor Aufgaben ausweichende und »unkonzentrierte.«

*Motive* (habituell) und *Motivationen* (aktuell) sind als

»Niederschläge langdauernder Erfahrungen« (HECKHAUSEN 1974, S. 147)

*erlernt* und nicht angeboren.

Hinführung

Vorgehensweise

Begriffserläuterung

Beispiele

Zitat

### 2.5.3.2. Das Bedingungsgefüge der Lernmotivation

Nach HECKHAUSEN (1968) besteht das *Bedingungsgefüge der Lernmotivation* aus

- *überdauernden Persönlichkeitsvariablen* und
- *situativen Variablen* (siehe Tab. 20).

Tabelle 20: Variablen der Lernmotivation

überdauernde Persönlichkeitsvariablen	situationsbedingte Variablen
Leistungsmotivation sachbezogener Anreiz (Sachinteresse) sachfremde sozialbezogene Beweggründe, z. B. - Bedürfnis nach Identifikation (mit dem Lernfordernden), - Bedürfnis nach Zustimmung durch andere, - Bedürfnis nach Geltung und Anerkennung, - Bedürfnis nach Strafvermeidung	Erreichbarkeit des Leistungsziels Anreiz von Aufgaben Neuigkeitsgehalt des Lernstoffes

#### Begriffsklärung

Die *individuelle Lernmotivation* entsteht aus der *Verflechtung*

- relativ überdauernder Persönlichkeitsmerkmale und
- aktueller Gegebenheiten der Lernsituation.

Wer aus »sachfremden« Beweggründen lernt, ist »*extrinsisch*« motiviert (der Lernzweck liegt außerhalb der Lernsache);

Wer dagegen - wie pädagogisch angestrebt - »um der Sache willen« lernt, der ist »*intrinsisch*« motiviert (Sachbezug und Selbstbekräftigung).

Jede Motivation ist also ein System von Ziel- und Handlungserwartungen, das entsprechend

- der *Gerichtetheit*: mehr aufsuchend oder vermeidend (z. B. gegenüber verschiedenen Lerninhalten und Lernformen) und
- der *Ausprägung*: stärker oder schwächer

je nach dem individuellen Erfahrungs- und Entwicklungsgang *interindividuell* unterschiedlich wirksam wird.

#### Folgerung

Für die Schulleistung läßt sich daraus ableiten:

- Je nach dem intraindividuellen (innerhalb des Individuums) Bedingungs-zusammenhang ihrer Lernmotivation können gleiche Schulleistungen verschiedener Schüler unterschiedlich zustande kommen.
- Interindividuelle Unterschiede in der Lernmotivation führen bei *gleichen Fähigkeiten* zu *unterschiedlichen Lern- und Leistungsergebnissen*.

### 2.5.3.3. Die Rolle der Leistungsmotivation

Im Bedingungsgefüge der Lernmotivation spielt die sogenannte »Leistungsmotivation« eine besondere Rolle.

#### Beispiele

Wie kommt es,

- daß die Schülerin A in den Deutschstunden gelangweilt und unkonzentriert ist, deshalb schwache Leistungen zeigt, zu Hause aber eine Leserratte ist?
- daß der Schüler B in fast allen Unterrichtsfächern uninteressiert, unaufmerksam und leistungsschwach ist, außerschulisch aber nicht nur ein engagierter Leichtathlet, sondern auch ein begeisterter Bastler ist, der es schon zu einigen Preisen gebracht hat?

Offenbar sind die *Leistungsmotive* dieser Schüler intraindividuell ungleich verteilt – zum Nachteil schulischer Leistungsanforderungen.

Unter Leistungsmotivation verstehen wir mit HECKHAUSEN

»das Bestreben, die eigene Tüchtigkeit in allen jenen Tätigkeiten zu steigern und möglichst hoch zu halten, in denen man einen Gütemaßstab für verbindlich hält und deren Ausführung deshalb gelingen oder mißlingen kann.« (HECKHAUSEN 1968, S. 194 f)

Je nachdem, ob »Hoffnung auf Erfolg« besteht oder »Furcht vor Mißerfolg«, verhält sich das Individuum dann leistungsaufsuchend oder leistungsvermeidend.

Die Leistungsmotivation beginnt sich zu entwickeln, sobald das Kind sich selbst als Verursacher von Erfolg oder Mißerfolg zu erleben beginnt, d. h. im allgemeinen zwischen 3 1/2 und 4 1/2 Jahren. Insofern ist leistungsmotiviertes Verhalten auch von der kognitiven Entwicklung abhängig.

Eine Schlüsselrolle bei der Entwicklung der Leistungsmotivation spielt die *frühe Selbständigkeitserziehung*:

- Eine *optimale Selbständigkeitserziehung* liegt zwischen Über- und Unterforderung; d. h. dem Kind sollten »mittelschwere« Aufgaben mit gleich großer Auftretenswahrscheinlichkeit von Erfolg und Mißerfolg gestellt werden, die es mit einiger Anstrengung gerade noch lösen kann. Aus der Erfahrung, daß Anstrengung zu Erfolg führt, fühlt es sich den gestellten Aufgaben gegenüber zunehmend verantwortlich, gelangt damit zu
  - Erfolgserlebnissen,
  - gehobenem Selbstwertgefühl und
  - einem positiven »Selbstkonzept«.

Die Koppelung von höheren Elternerwartungen an selbständige Leistungen des Kindes mit *liebvoller Zuwendung nach Erfolg* und *neutraler Reaktion nach Mißerfolg* wirkt sich positiv auf die Entwicklung des Leistungsmotivs aus.

- *Zu frühe Selbständigkeitserziehung* überfordert das Kind häufig, es erlebt Mißerfolge und Frustrationen und wird sich bald unfähig fühlen, entsprechende Leistungen zu erbringen.
- *Zu späte Selbständigkeitserziehung* kann das Kind unterfordern und zu der Einstellung führen, »es geht auch ohne Anstrengung«. Die Folge sind zunehmende Mißerfolgserlebnisse und wachsendes »Aus-dem-Feld-gehen«.

Untersuchungen über die *korrelativen Zusammenhänge zwischen Leistungsmotiv und Schulerfolg* gelangten zu sehr unterschiedlichen Ergebnissen:

Sie reichen von erwartungswidrig negativen Zusammenhängen (WASNA 1972) bis zu Korrelationen von .35 bis .40.

Insgesamt sind die ermittelten Korrelationswerte nur mittelhoch.

Ihre Uneinheitlichkeit wird auf die bis heute unzulänglichen, z. T. auch unpassend eingesetzten Untersuchungsverfahren zurückgeführt (Bilder aus dem Thematischen Apperzeptions-Test (TAT) oder Lehrerbefragungen).

Untersuchungen mit dem neueren Gitterverfahren zur Erfassung der Leistungsmotivation sind abgeschlossen (SCHMALT 1976).

Die relativ höchsten Zusammenhänge zwischen Leistungsmotivation und (erstem) Schulerfolg ermittelte KRAPP. Er erfaßte das Leistungsmotiv nicht über schulferne Merkmale (z. B. TAT-Bilder), sondern über die Befragung von Lehrern zu »*schulischen Verhaltensmerkmalen* von Schülern. Im Rahmen des Faktors »Anpassung« (besser »Schulanpassung«) erfragte er u. a.:

- »befolgt Anordnungen des Lehrers«,
- »kann am Unterricht mit Ausdauer teilnehmen«,

Begriffserläuterung

(Zitat)

Untersuchungsbefunde

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- »ist selbständig bei der Gestaltung von Zeichnungen«,</li> <li>- »bemüht sich um gute Leistungen«,</li> <li>- »stört den Unterricht nicht durch Schwätzen und Unruhe«.</li> </ul> <p>Das als »Schulanpassung« verstandene schulische Leistungsmotiv korrelierte mit .35 mit dem ersten Schulerfolg (gemessen durch Zeugnisnoten und Schulleistungstests). KRAPP (1973, S. 102 f) stellte allerdings fest, daß die in seiner Untersuchung besser schulangepaßten Kinder im Durchschnitt nicht nur bessere kognitive Lernvoraussetzungen aufwiesen, sondern auch aus »gehobenerem Milieu« kamen. Der Zusammenhang zwischen schulischem Leistungsmotiv und Schulerfolg blieb aber auch bei Konstanthaltung der Variablen »kognitive Voraussetzungen« und »soziale Herkunft« noch signifikant (<math>p &lt; 0,01</math>).</p>
Folgerung	Aus dem Untersuchungsbefund kann geschlossen werden, daß das Leistungsmotiv einen mittleren Anteil zur Aufklärung des ersten Schulerfolgs beiträgt.
Untersuchungsbefund	Die Vermutung, daß erwartungswidrig schlechte Schulleistungen auf Defizite der Leistungsmotivation zurückführbar sind, konnte indirekt von KEMMLER (1967, S. 114 f) bestätigt werden: Underachiever (vor allem Jungen) mit bevorzugt mißerfolgsorientierter Leistungsmotivation (u. a. mit Ängstlichkeit, motorischer Unruhe, Steuerungsschwäche, »Neurotizismus«) kamen dabei besonders häufig aus Elternhäusern, die am Schulfortkommen ihrer Kinder weniger interessiert sind (weniger Schulkontakte, weniger Beachtung der Hausaufgaben, weniger Hilfen, Anregungen und Bestätigung).
Folgerung	Das Leistungsmotiv steht offensichtlich dort in einem höheren Zusammenhang mit der Schulleistung, wo es nach schulspezifischen Leistungsmerkmalen erfaßt wurde. Das legt die Hypothese nah, daß für den Schulerfolg weniger die allgemeine Leistungsorientierung des Schülers entscheidend ist, sondern seine Ausrichtung auf spezifische »schulische« Lerninhalte und Lernformen und seine Leistungsbereitschaft (vgl. GAEDIKE 1974, S. 63).
	Einschränkungen des »schulorientierten« Leistungsmotivs sind häufig mitverursacht durch ein
Zitat	»Konkurrieren der Wertorientierungen der vorschulischen Erfahrungswelt des Kindes mit denen der Schule« (TIEDEMANN 1977, S. 108).
Weiterführung	Diese Einschränkungen führen in der Regel zu <i>Störungen der Aufmerksamkeit und Konzentration</i> (Zuwendung auf außerschulische Inhalte), damit zu wachsenden <i>Kenntnislücken und Mißerfolgserlebnissen</i> und schließlich über »kumulative Kenntnisdefizite« zu einer wachsenden Abneigung und demzufolge zum <i>Interessenverlust gegenüber einem ganzen Unterrichtsfach</i> oder gegenüber schulischem Lernen überhaupt.
Zitat	»Viele der in der Schule verlangten Aufgaben sind abstrakter Natur und insofern »lebensfern« und/oder sie liegen auf Gebieten, die in den Augen der Schüler nur einen höchst unklaren Zusammenhang zu ihren eigenen Interessen und Lebenszielen haben. Insofern sind sie für die Schüler weitgehend uninteressant.« (KORNADT 1975)
Problematik	Wollte die Schule mit dem – über manchem Schulportal mahnenden – Ausspruch SENECAS »non scholae sed vitae discimus« (Wir lernen nicht für die Schule, sondern für das Leben) ernst machen, dann sollte sie weniger auf Leistung allein um der Leistung willen (und das unter Zeitdruck) bestehen. Vielmehr sollte sie an den Interessen und Alltagserfahrungen der Kinder anknüpfen, um sie so für Lernaufgaben und Inhalte »von innen« (intrinsisch) zu motivieren.
Folgerungen	Unter <i>lernorganisatorischen und didaktischen Gesichtspunkten</i> sollten auch folgende »situationsbedingten Variablen der Lernmotivation« berücksichtigt werden:

- Der »sachstrukturelle Entwicklungsstand« des Einzelschülers, um Lernaufgaben und Lernstrategien individuell abstimmen zu können und Über- und Unterforderung zu vermeiden.
- Ein »mittlerer Schwierigkeitsgrad« der Lernaufgaben, der einen hohen Motivierungswert hat, weil die Erfolgswahrscheinlichkeit etwas größer bzw. zumindest gleich hoch wie die Mißerfolgswahrscheinlichkeit ist.
- Ein angemessener »Neuigkeitswert« der Lernstoffe, der die »Erwartungsschemata« des Schülers durch Überraschungseffekte in einem mäßigen Grad durchbricht (HECKHAUSEN 1974).

#### 2.5.3.4. Die Kausalattributionstheorie als Erklärungsmodell für individuelle Zusammenhänge von Leistungsmotiv und Schulerfolg

HECKHAUSEN entwickelte ein »Prozeßmodell der Motivation« (Abb. 34).



Abbildung 34: Prozeßmodell der Motivation (nach HECKHAUSEN 1974, S. 152f.)

An einem Beispiel soll der Motivationsprozeß verdeutlicht werden:

- (1) Anregungsbedingungen der *Situation*: Morgen soll eine Klassenarbeit in Mathematik geschrieben werden (interessant? schwierig? anstrengend?).
- (2) *Erwartungen* (gedankliche Vorwegnahme von 3,4 und 5); Entschluß.
- (3) Arbeit *wird geschrieben*.
- (4) *Vergleich* des Handlungsergebnisses mit den eigenen Ergebniserwartungen (mit dem Anspruchsniveau); Selbstbegründung (zufrieden? unzufrieden?). Selbstzuschreibung (eigene Fähigkeiten oder Anstrengung oder Zufall als Begründung für eigenen Erfolg oder eigenes Versagen).
- (5) Motivierungsbereiter oder -geschwächter für weitere Arbeiten in Mathematik.

Erläuterung  
(Beispiel)

Den Akt der Selbstbewertung (4) für ein selbst verursachtes und zu verantwortendes Handlungsergebnis nennt man »Kausalattribution« (Ursachenzuschreibung).

Begriffserläuterung

Die *Theorie der Kausalattribution* versucht den Zusammenhang von *Leistungsmotiv* (Hoffnung auf Erfolg/Furcht vor Mißerfolg) und *Schulerfolg* persönlichkeitspsychologisch zu begründen.

Ausführung

U. a. konnte B. WEINER (1975, S. 11 f) nachweisen, daß

- *Erfolgsmotivierte*
  - ihren (häufigeren) *Erfolg* eher ihren Fähigkeiten und ihrer Anstrengung,
  - ihren (selteneren) *Mißerfolg* eher unzureichender Anstrengung (aber nicht mangelnder Fähigkeit) zuschreiben;
- *Mißerfolgsmotivierte*
  - ihren (häufigeren) Mißerfolg mit mangelnder Fähigkeit oder zu großer Aufgabenschwierigkeit,
  - ihren (selteneren) Erfolg mit zufallsbedingten äußeren Umständen erklären.

- Fazit** Es gibt also folgende Begründungen für eigenen Erfolg oder Mißerfolg:
- *intern* durch Fähigkeit, Anstrengung;
  - *extern* durch Schwierigkeitsgrad der Aufgabe, Zufall.
- Je nachdem, wie ein Schüler seinen Erfolg oder Mißerfolg vor sich selbst begründet, wird sich sein Leistungsmotiv weiterentwickeln:
- Der *Erfolgsmotivierte* wird bei einem Mißerfolg kaum eine Motivationseinbuße erleiden, weil er ihn nicht so sehr auf stabile Persönlichkeitseigenschaften zurückführt, sondern auf variable Faktoren; er wird durch weitere Erfolge *noch stärker leistungsmotiviert* und leistungstrebend werden.
  - Der *Mißerfolgsorientierte* dagegen erklärt Mißerfolg mit seiner überdauernden Mangelbegabung und/oder mit dauernder Überforderung und gerät damit noch mehr in *resignierendes bzw. Mißerfolg »meidendes« Verhalten*.
- Zitat** »Wenn jemand Mißerfolg mit mangelnder eigener Begabung begründet, dann wird er ein Gefühl der Beschämung und der Unzufriedenheit mit sich selbst haben und erwarten, daß er diese Aufgabe auch beim nächsten Mal nicht schaffen kann.« (WEINER 1975, S. 99)
- Die Theorie der Kausalattribution läßt sich auch auf den *Lehrer* anwenden: Lehrer neigen dazu,
- gute Leistungen von Schülern als Erfolg ihrer Unterrichtsbemühungen zu interpretieren und sich fortan um diese lernfähigen Schüler noch mehr zu bemühen,
  - die Ursachen für schlechte Schülerleistungen hingegen bei den Schülern zu suchen (unzureichende Fähigkeiten, mangelnde Anstrengung).

**Denkanstoß** Besteht für Sie ein Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft (Unterschicht), extrinsischer Motivation, Mißerfolgsorientiertheit und Leistungsversagen? Wenn ja, versuchen Sie hierzu die Entstehungsgeschichte eines möglichen Falles von schulischem Leistungsversagen zu konstruieren.

### 2.5.3.5. Der Zusammenhang von Ängstlichkeit, Leistungsmotiv und Schulerfolg

- Begriffsklärung** Zuerst sollen *drei zentrale Begriffe* erläutert werden:
- Begriff 1**
- *Angst* ist zu verstehen als eine *aktuelle Reaktion* des Individuums auf eine von außen kommende oder im Individuum selbst entstehende (z. B. durch Krankheit) tatsächliche oder nur vorgestellte *Bedrohung*. Angstreaktionen zeigen Merkmale wie Erregungsanstieg, motorische Unruhe, Zittern, Verkrampfung, Irritierung, Abwehr- und Vermeidungsverhalten.
- Begriff 2**
- *Ängstlichkeit* wird als Verhaltensdisposition, als *relativ überdauerndes Persönlichkeitsmerkmal* definiert, als habituelle Angstanfälligkeit. Auf Grund vorangegangener Erfahrungen wird die Umwelt – bzw. werden bestimmte Ausschnitte der Umwelt – als bedrohend erlebt. Ängstlichkeit ist demzufolge *erlernt*.
- Begriff 3**
- *Leistungsangst* – in diesem Zusammenhang Schulleistungsangst – kann somit als ein *akuter Zustand subjektiv erlebter Bedrohung des Schülers durch Schulleistungsforderungen und ihre möglichen negativen Folgen* definiert werden.

Einschlägige Schulangsttests messen allerdings mehr die überdauernde Verhaltensdisposition »Schulangst« (»Schulängstlichkeit« im Sinne der Definition) als die akute Schulangst.

Untersuchungen mit Schulangsttests erbrachten - wenn überhaupt - nur *schwache Korrelationen zur Schulleistung*: Schlechte Schüler zeigten im allgemeinen mehr Schulangst und weniger Mitarbeit im Unterricht (vgl. u. a. NICKEL/SCHLÜTER/FENNER 1973).

Einen besseren Einblick in die Zusammenhänge zwischen Ängstlichkeit und (Schul-)Leistung erbrachten Untersuchungen, die nach Graden der Ängstlichkeit und nach Begleitfaktoren der Leistung unterschieden: Hier zeigte sich u. a., daß sogenannte »*Risikoschüler*« (d. h., Schüler mit der Grenznote 4 in den Hauptfächern) die höchsten Ängstlichkeitswerte aufweisen; sie sind dem Schulstreß am meisten ausgesetzt, weil sie in der unmittelbaren Gefahrenzone des Schulversagens schweben. Gleichbleibend schlechte Schüler verfallen dagegen häufiger in Resignation und Gleichgültigkeit und sind deshalb im Durchschnitt weniger ängstlich (SCHWARZER 1975).

Ängstliche Schüler erfahren also

- unter Leistungsdruck (z. B. Zeitdruck, Androhung von Bestrafung) und/oder
  - bei größerer Aufgabenschwierigkeit
- eine Beeinträchtigung der Leistungsmotivation (zunehmende Furcht vor Mißerfolg) und damit des Leistungserfolges.

TIEDEMANN (1977, S. 122) verarbeitete diese Zusammenhänge zu einem Modell (Abb. 35).

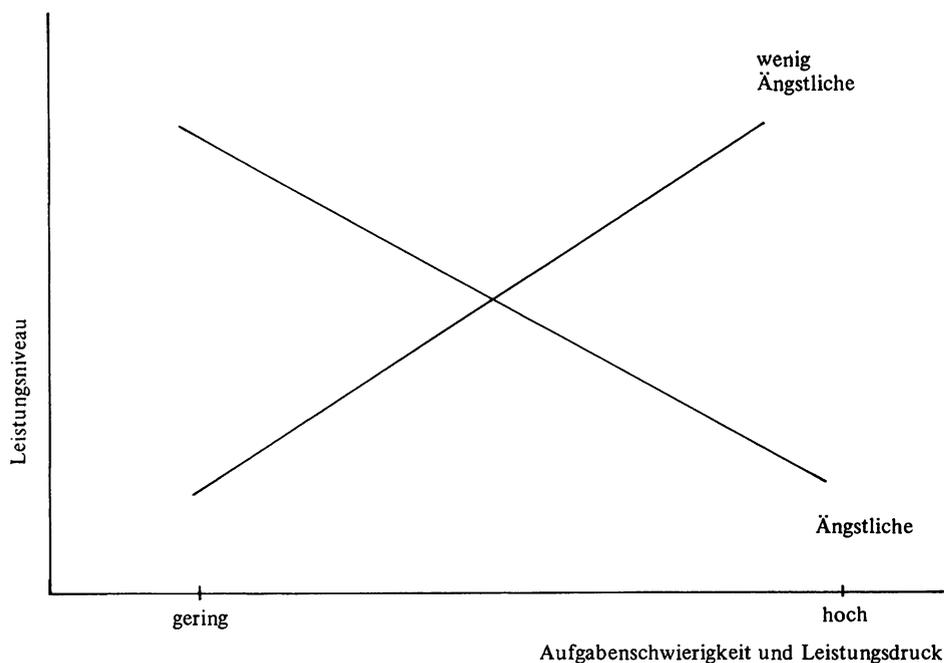


Abbildung 35: Schema der Interaktion zwischen Angstniveau einerseits sowie Aufgabenschwierigkeit und Leistungsdruck andererseits

Das Modell zeigt u. a., daß

- *wenig Ängstliche* ihr Leistungsoptimum bei relativ hohem Leistungsdruck und relativ hoher Aufgabenschwierigkeit erzielen;
- *Ängstliche* dagegen ihr Leistungsoptimum bei geringerem Leistungsdruck (»bei mäßig starker Aktivierung«) und relativ geringer Aufgabenschwierigkeit erreichen.

Das Modell veranschaulicht zugleich den *Leistungsverlauf*: Zu Beginn eines Lern- oder Leistungsvorganges werden die Ängstlichen mit unsicheren niedrigen Leistungen einsetzen, da sie mit der Aufgabe nicht vertraut sind und

Untersuchungs-  
befunde

Folgerung

Erläuterung

deren Komplexität nicht durchschauen; im weiteren Verlauf des Vertrautwerdens mit der Aufgabe und mit einzelnen Kenntnissen bzw. Fertigkeiten steigern sie aber ihr Leistungsniveau.

Folgerung

Die vorliegenden einschlägigen Untersuchungsbefunde geben keine eindeutige Auskunft darüber,

- ob die Ängstlichkeit die Schulleistung beeinträchtigt *oder*
- ob schulische Mißerfolge zu gesteigerter Ängstlichkeit führen.

Vermutlich ist die *Erstursache individuell unterschiedlich*, und der weitere Prozeß vollzieht sich dann über Wechselwirkungen zwischen wachsender Ängstlichkeit und wachsendem Versagen bis zu bestimmten individuellen Grenzwerten hin.

Aufgabe 17

Läßt sich die Kausalattributionstheorie auf den Zusammenhang von Ängstlichkeit und Schulleistung anwenden?

.....

.....

.....

.....

.....

Aufgabe 18

Führen Sie bitte weitere Beispiele für den Leistungsdruck in der Schule an, der besonders ängstliche Schüler beeinträchtigt.

.....

.....

.....

.....

.....

Aufgabe 19

Welche diagnostischen und lernorganisatorischen Konsequenzen lassen sich aus dem Modell (Abb. 35) für ängstliche Schüler ableiten?

.....

.....

.....

.....

.....

### 2.5.4. Zur Frage der sozialen Schulleistungsvoraussetzungen (Exkurs)

Die Anpassung des Schülers an das System Schule wurde bereits unter 2.5.3 als Variante der »motivationalen« Schulleistungsvoraussetzungen beschrieben. Damit stellt sich die Frage, ob die sozialen Lernvoraussetzungen überhaupt einen eigengesetzlichen Bedingungsfaktor darstellen bzw. einen eigenständigen Beitrag zur Erklärung individueller Schulleistungsunterschiede leisten: d. h. ob sich soziale Lernvoraussetzungen *direkt* auf die Schulleistung und den Schulerfolg auswirken oder *nur indirekt* über eine Förderung der Lernmotivation? Die Frage kann hier nicht entschieden werden.

Anknüpfung

Zunächst soll folgende These vorangestellt werden:  
Schulischer Unterricht vollzieht sich über soziale Interaktionen. Deshalb wird erwartet, daß sich relativ überdauernde Persönlichkeitsmerkmale

These

- zur Kontaktaufnahme,
- zum Korrespondenzverhalten (d. h. Eingehen auf den anderen, Liefern von Beiträgen für den anderen) und
- zur Kooperation

des Einzelschülers mit anderen Schülern und mit dem Lehrer positiv auf Schulleistung und Schulerfolg auswirken.

Die *systematische Erforschung* sozialer Voraussetzungen der Schulleistung steht noch in den *Anfängen*: Bis heute hat man soziale Schulleistungsvoraussetzungen vor allem im Bereich des »ersten Schulerfolgs« (1. Schuljahr) und mehr über Lehrerfragebögen als über Beobachtungsmethoden erforscht. Die Befunde aus diesen Forschungen können nur begrenzt verallgemeinert werden.

Ausführung

Methodisch anspruchsvollere empirische Untersuchungen zum Zusammenhang zwischen Sozialverhalten und erstem Schulerfolg liegen u. a. von L. KEMMLER und A. KRAPP vor. Einige wesentliche Items (Aufgaben) und Ergebnisse werden in Tabelle 21 zusammengefaßt.

Untersuchungsbefunde

Tabelle 21: Korrelative Beziehungen zwischen Sozialverhalten (Lehrerurteil) und erstem Schulerfolg nach KEMMLER (1967, S. 63) und KRAPP (1973, S. 103f.)

	KEMMLER	KRAPP	Schulerfolg	
	Schulerfolg $r_{bis}$	f% (ja)	Varianzanalyse	Ko-Var.-analyse
1. ordnet sich in eine Spielgruppe ein	} .18-.49	90,8	} F = 50,75 r = .36 p < 0,01	} F = 4,17 p < 0,01
2. hat Kontakt mit anderen Kindern		84,6		
3. zeigt sich schüchtern (z. B. meldet sich selten)		(34,6)		
4. hat Kontakt zum Lehrer	-	85,0		
5. versucht Aufmerksamkeit auf sich zu lenken	-	(58,4)		
6. muß häufig persönlich angesprochen werden.	-	(38,8)		
7. zeigt sich anlehungs- und schutzbedürftig	n.s.	(17,2)		
8. stört den Unterricht durch Schwätzen und Unruhe	n.s.	(26,4)		
9. läuft während des Unterrichts in der Klasse herum	} .22-.33	-		
10. weint am 1. Schultag		-		

$r_{bis}$  = biseriale Korrelation;  
f% = prozentuale Häufigkeit;  
( ) = als Negativmerkmal erfragt;  
n.s. = nicht signifikant.

Erläuterungen	<p>Nach einer Faktorenanalyse konnte KRAPP 17 Items eines Sozialfragebogens der Dimension »Kontaktbereitschaft« zuordnen; diese Items standen in hochsignifikantem Zusammenhang mit dem ersten Schulerfolg (<math>F = 50,75</math>; <math>p &lt; 0,01</math>). Auch bei Mitkontrolle der Kovariablen (kognitive Lernvoraussetzungen, soziale Herkunft, Anpassung, körperliche Erscheinung, Alter) blieb ein geringerer, aber signifikanter Zusammenhang zwischen »Kontaktbereitschaft« und Schulerfolg erhalten (<math>F = 4,17</math>; <math>p &lt; 0,01</math>). Damit wurde der Befund von KEMMLER bestätigt, daß sich erfolgreiche Schüler mit anderen Kindern leichter anfreunden und mit diesen (zahlenmäßig und zeitlich) umfangreichere Kontakte pflegen.</p> <p>Die (nach den angeführten Items definierte) »Kontaktbereitschaft« erklärt damit auch einen gewissen unabhängigen Varianzanteil des ersten Schulerfolgs. Allerdings zeigen Schüler mit besserer Schulerfolgserwartung im Durchschnitt nicht nur die höhere »Kontaktbereitschaft«, sondern auch die besseren kognitiven und motivationalen Lernvoraussetzungen und das entwickeltere körperliche Erscheinungsbild.</p>
Ergebnisse	<p>Eine Zusammenschau der Einzelbefunde sowie eine Ausführung des allgemeinen Merkmals »Sozialverhalten« (»Kontaktbereitschaft«) lassen auf folgende Zusammenhänge schließen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Die mit den Fragebogenitems (besonders 1, 2, 4) erfaßten sozialen Verhaltensmerkmale der Schulanfänger stehen zwar in einem gesicherten, jedoch vermutlich geringeren Zusammenhang zum »ersten« Schulerfolg als die kognitiven und die motivationalen Lernvoraussetzungen.</li> <li>- Die vorliegenden Befunde deuten auf wenigstens zwei unterscheidbare Merkmale sozialer Lernvoraussetzungen hin: auf korrespondierende (wechselseitige) Kontakte in der Gleichaltrigengruppe und auf die Fähigkeit zur Kontaktaufnahme und Identifikation mit dem Lehrer.</li> </ul>
Problematisierung	<p>Diese Ergebnisse müssen eingeschränkt werden aufgrund</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- der Aussagekraft der eingesetzten <i>Untersuchungsverfahren</i> (Lehrerfragebogen);</li> <li>- ihrer ausschließlichen <i>Geltung für den Schulanfang</i> (möglicherweise sind solche elementaren sozialen Lernvoraussetzungen für spätere Abschnitte des Schulverlaufs nicht vergleichbar bedeutsam für die Aufklärung individueller Schulleistungsunterschiede, weil sie dann ohnehin von mehr oder weniger allen Schülern erworben oder durch andere Eigenschaften - z. B. Selbständigkeit - ausgeglichen wurden);</li> <li>- ihres insgesamt <i>geringeren Einflußgewichtes im bestehenden Schulsystem</i>, in dem kooperative Lernprozesse nur begrenzt realisiert werden. Der einzelne Schüler gelangt somit auch ohne wesentliche Kontakt- und Korrespondenzbereitschaften und -fähigkeiten zu seiner Schulleistung.</li> </ul>

## 2.6. Auswirkungen verschiedener Variablen des Unterrichtsverhaltens von Lehrern

### 2.6.1. Unterrichtsführung und Erziehungsstile

#### 2.6.1.1. Unterrichtstechniken und Unterrichtsorganisation

Hinführung	<p>Jeder Lehrer hat Situationen erlebt, in denen ihm der Unterricht so gelang, daß alle Schüler interessiert zuhörten bzw. mitarbeiteten. In solchen Augenblicken scheinen Disziplin- und Leistungsschwierigkeiten nicht zu existieren.</p>
------------	---

Ganz anders verhält es sich in dem Fallbeispiel »Gruppenopposition« (Basistext II, Abschn. 2.4.2.3). Hier versucht der Lehrer, den anfänglichen Disziplinschwierigkeiten durch ein altbewährtes pädagogisches Mittel zu begegnen: Er hört plötzlich auf zu sprechen und sieht die Klasse ernst und unbewegt an. Während die gleichen Schüler vielleicht bei dem Lehrer, der diesen Rat gab, schon nach wenigen Sekunden aufmerksam werden, finden sie dieses Vorgehen bei ihm nur lustig.

Beispiel  
Verweis

Daß ein sogenannter »Trick« bei dem einen Lehrer klappt, bei dem anderen nicht, läßt sich immer wieder feststellen. In der älteren pädagogischen Literatur wird daher »Disziplin halten können« gelegentlich als unerklärbares Phänomen oder gar als angeborene Begabung bestimmter Menschen dargestellt.

Durch empirische Untersuchungen (KOUNIN 1970, 1976) konnte jedoch nachgewiesen werden, daß bestimmte Merkmale des Unterrichtsverhaltens eines Lehrers eine Rolle spielen: Die Disziplin in der Klasse wird weder von den »Tricks« noch von den Disziplinierungstechniken an *sich* entscheidend beeinflußt, sondern vielmehr davon, wie sich der Lehrer *vor* dem Auftreten von Disziplinproblemen verhält.

Untersuchungs-  
ergebnis

Ob eine Klasse mehr oder weniger aufmerksam ist, ob einzelne Schüler den Unterricht selten oder häufig stören, hängt von folgenden relativ komplexen Techniken der Klassenführung ab:

- Allgegenwärtigkeit und Überlappung
  - Reibungslosigkeit und Schwung
  - Gruppenmobilisierung und Rechenschaftsprinzip
  - Valenz und intellektuelle Herausforderung
  - Abwechslung und Herausforderung bei der Stillarbeit.
- »Allgegenwärtigkeit« und »Überlappung« drücken sich in der Fähigkeit des Lehrers aus, die Übersicht über das Geschehen in der Klasse zu behalten. Dabei ist »Allgegenwärtigkeit« des Lehrers für die Arbeitsbeteiligung der Schüler und die Disziplin entscheidender als »Überlappen«. Durch »Allgegenwärtigkeit« kann der Lehrer bei einer sich entwickelnden Unterrichtsstörung im rechten Moment eingreifen und den »richtigen« Schüler ansprechen, so daß möglicherweise bei den Schülern der Eindruck entsteht, als hätte der Lehrer »Augen im Hinterkopf«. »Überlappen« bezeichnet die Fähigkeit, die eigene Aufmerksamkeit zu verteilen und zwei verschiedene Dinge, die zur gleichen Zeit anfallen, unmittelbar nebeneinander aufzugreifen und zu steuern.
  - »Reibungslosigkeit und Schwung« spiegeln die Zügigkeit der Unterrichtsgestaltung wieder. Lehrer, denen dies gelingt, erzeugen bei ihren Schülern eine hohe Arbeitsbeteiligung und haben nur wenig mit Störungen zu tun.
  - »Gruppenmobilisierung und Rechenschaftsprinzip« betreffen die Fähigkeit des Lehrers, bei allen Schülern eine gewisse Aufmerksamkeitsspannung aufrechtzuerhalten. Gleichzeitig muß er ständig überprüfen, was die *einzelnen* Schüler tun und wissen. Hierbei genügt jedoch nicht, daß er selber darüber informiert ist, sondern er muß dies den Schülern auch deutlich machen.
  - »Valenz und intellektuelle Herausforderung« sowie »Abwechslung und Herausforderung bei der Stillarbeit« verweisen darauf, daß der Lehrer seinen Unterricht möglichst abwechslungsreich gestalten und in der Lage sein soll, die Schüler zu motivieren.

Technik 1

Technik 2

Technik 3

Technik 4 + 5

Diese Techniken der Klassenführung stellen für den Lehrer, der sie beherrscht, ein ausgezeichnetes Instrumentarium dar, um Klassenkonflikten präventiv zu begegnen (Beispiele und genauere Informationen zu den einzelnen Punkten finden sich bei KOUNIN 1976, S. 85 ff). KOUNIN betont, daß diese Techniken nicht für einzelne Kinder, sondern für Gruppen gelten,

Bemerkung

wobei sie gleichermaßen für emotional gestörte Kinder in regulären Klassen wie für nicht gestörte Kinder, für Jungen wie für Mädchen, zutreffen.

Weitere wichtige Möglichkeiten der Prävention stehen dem Lehrer durch den Einsatz verschiedener Formen der *Unterrichtsorganisation* offen, die hier nur im Hinblick auf die Konfliktthematik angesprochen werden können. Relevant erscheinen dabei vor allem die Formen der *sozialen Differenzierungen* wie

- Verfahren 1 - Frontalunterricht,
- Verfahren 2 - Partnerarbeit und
- Verfahren 3 - Gruppenarbeit.

Verfahren 1 Der *Frontalunterricht* begünstigt durch die besonderen Kommunikationsbedingungen die Entstehung von Konflikten in der Schulklasse. Da bei dieser Organisationsform des Unterrichts die Kommunikation zwischen den Schülern untersagt ist, kann allein schon die räumliche Konfrontation dazu führen, daß der Lehrer als *gemeinsamer* »Gegner« erlebt wird.

Verweis Ein solcher Solidarisierungseffekt wurde im Fallbeispiel »Gruppenopposition« (Basistext II, Abschn. 2.4.2.3) aufgezeigt.

Auch ohne besonderen Anlaß kann es leicht zu einer Polarisierung in der Klasse kommen, bei welcher der Lehrer zum aktiven und die Klasse zum reaktiven Pol wird. Im Extremfall ergibt sich für den einzelnen Schüler folgende Situation:

Veranschaulichung Er muß ständig auf dem Sprung sein, denn er kann überraschend aufgerufen werden; findet er nicht sofort den Anschluß zu dem eben Gesagten oder Behandelten, hat er unter Umständen eine entsprechend ungünstige Reaktion zu erwarten. Auf Schülerseite ist der Aufruf durch den Lehrer oft die einzige Abwechslung zwischen Stillbeschäftigung und Geprüftwerden.

Bewertung Der Frontalunterricht kann in bestimmten Phasen des Unterrichts durchaus angebracht sein; wenn er jedoch die einzige oder die vorherrschende Sozialform ist, birgt er die Gefahr des einseitig lehrerzentrierten Unterrichts in sich. Er fördert eine eher rezeptive Haltung der Schüler gegenüber dem Lehrer und kann zu Inaktivität (innerem »Abschalten«) verleiten. Außerdem können sich dadurch, daß der Schüler auf die Kommunikation mit dem Lehrer angewiesen ist, leicht Schülertypen wie »Streber«, »Lehrerliebling«, »Denunziant« usw. herausbilden. Diese negativen Seiten des Frontalunterrichts kann der Lehrer dadurch mildern, daß er z. B. die Kommunikation zwischen den Schülern in bestimmten Situationen zuläßt.

Verfahren 2 Eine Übergangsform zur Gruppenarbeit ist die *Partnerarbeit*, die den Schülern die Möglichkeit einer problemorientierten Kommunikation einräumt.

Verfahren 3 Auf die Vorteile und möglichen Gefahren von *Gruppenarbeit* im Unterricht kann hier ebenfalls nur kurz hingewiesen werden.

Der Effekt des »Leistungsvorteils« wurde bereits bei der Behandlung der Merkmale von Kleingruppen (vgl. Basistext II, Abschn. 2.4.2.3) angesprochen. Gemeint ist damit die Tatsache, daß die Gruppenleistung häufig höher ist als die Summe der Leistungen ihrer Mitglieder unter den Bedingungen isolierter Einzelarbeit.

Entsprechende positive Auswirkungen konnten auch im schulischen Bereich mehrfach nachgewiesen werden.

Untersuchungsergebnis DIETRICH (1969) fand beispielsweise eine Überlegenheit der Kleingruppenarbeit gegenüber dem traditionellen Frontalunterricht hinsichtlich der Reproduktion von Wissen, der Beherrschung geistiger Arbeitstechniken, aber insbesondere auch der Aus-

prägung sozialer Verhaltensweisen. Schüler in Kleingruppen waren kooperativer, sozial aktiver und zeigten ein disziplinierteres Verhalten.

Trotz dieser positiven Befunde der Arbeit mit Kleingruppen im Unterricht darf nicht übersehen werden, daß sich gerade durch die Eigendynamik der Beziehungen innerhalb von Gruppen, aber insbesondere auch zwischen Gruppen, bedeutsame Konflikte ergeben können. Gerade die Arbeit mit Kleingruppen bietet dem Lehrer jedoch die Gelegenheit, solche Konflikte aufzugreifen und dadurch kooperative Verhaltensweisen zu fördern. Wie in den folgenden Abschnitten noch zu zeigen sein wird, stellt die Methode der *kooperativen Entscheidungsfindung* in Verbindung mit einem entsprechenden Interaktionsstil einen fundamentalen Ansatz zur Bewältigung von Problemen dar (nähere Ausführungen dazu in Studienblock III).

Bewertung

### 2.6.1.2. Erziehungsstile

Aus der umfangreichen Forschungstradition, die im Anschluß an die bekannten Untersuchungen von Kurt LEWIN und seinen Mitarbeitern über die *Auswirkungen verschiedener Führungsstile* (seit 1937) entstand, können hier nur wenige Ergebnisse zusammengefaßt wiedergegeben werden.

Zur Erforschung der Folgewirkungen eines bestimmten Erziehverhaltens auf Kinder und Jugendliche ist es notwendig, zunächst das Erziehverhalten selbst genauer zu fassen. Um die Vielfalt und Komplexität der Verhaltensweisen in solchen Interaktionsbeziehungen überschaubar zu machen, wurde der Begriff »*Erziehungsstil*« eingeführt.

Problem

Man geht dabei von der Annahme aus, daß das Verhalten eines Lehrers oder Erziehers hinsichtlich einzelner Merkmale nicht zufällig von Situation zu Situation variiert, sondern daß die Merkmale relativ konstant in einer bestimmten Kombination auftreten:

Grundannahme

»Als Erziehungsstil wird eine Gruppe von Merkmalen des Erziehungsverhaltens bezeichnet, in welcher größere gemeinsame Merkmalsvarianz herrscht als nach der Variabilität aller Merkmale zufällig zustande kommen könnte, und welche Gruppe die Eigenarten in diesem Stile Erzogener genauer voraussagen erlaubt als Einzelmerkmale.« (EYFERTH 1966, S. 23)

Definition  
(Zitat)

Um die unterschiedlichen Erziehungsstile inhaltlich zu kennzeichnen, werden häufig die Begriffe »autoritär« und »demokratisch« verwendet. Leider geschieht dies in vielen Fällen sehr unkritisch. Um die Gefahr zu verdeutlichen, die die Verwendung solcher Typisierungen mit sich bringt, werden zunächst die grundlegenden »klassischen« Untersuchungen von LEWIN kurz dargestellt.

Hinweis

### Der experimentelle Ansatz

Ansatz 1

Kurt LEWIN und seine Mitarbeiter Ronald LIPPITT und Ralph K. WHITE versuchten, den *experimentellen* Nachweis zu erbringen, daß das »soziale Klima« einer Gruppe entscheidend vom Erziehungs- bzw. Führungsverhalten des Leiters beeinflusst werden kann. In einer ersten Versuchsreihe verglichen sie (1937) zunächst den Einfluß von zwei »Modellen« von Verhaltensmustern:

- »autokratisches« (bzw. »autoritäres«) und
- »demokratisches«

Führungsverhalten.

In einer weiteren Versuchsreihe wurden Auswirkungen eines dritten Modellverhaltens mit untersucht: der Führungsstil des »laissez-faire«. Die folgende Übersicht (Tab. 22) zeigt die wichtigsten Merkmale der drei »Führungsstile«, wie sie geplant und im Experiment zu praktizieren waren.

**Tabelle 22:** Merkmale der Führungsstile (aus WALZ 1960, S. 42, mit freundlicher Genehmigung des H. Schroedel Verlages in Hannover)

Autoritär	Demokratisch	Laissez-faire
1. Alle methodischen Entscheidungen gehen vom Leiter aus.	Alle Maßnahmen sind Sache der Gruppenbesprechung und -entscheidung. Sie werden ermutigt und unterstützt durch den Leiter.	Es herrscht völlige Freiheit für Gruppen- oder Einzelentscheidungen ohne jegliche Beteiligung des Leiters.
2. Die Techniken und der Ablauf der Tätigkeit werden schrittweise vom Leiter angeordnet, so daß spätere Schritte immer weitgehend ungewiß bleiben.	Die Zielsetzung des Arbeitsverlaufes wird in der ersten Besprechungsphase gefunden. Die Hauptschritte werden im Sinne des Gruppenziels festgelegt, und wo ein technischer Rat nötig ist, stellt der Leiter zwei oder drei Verfahrensmöglichkeiten zur Wahl.	Der Leiter stellt verschiedene Arbeitsmittel zur Verfügung und erklärt, daß er zur Auskunft bereit ist, wenn er gefragt wird. Er nimmt aber keinerlei Anteil an der Arbeitsbesprechung.
3. Der Leiter weist gewöhnlich jedem seine besondere Aufgabe zu und bestimmt die Arbeitskameraden jedes Gruppenmitgliedes.	Die Mitglieder dürfen arbeiten, mit wem sie wollen, und die Verteilung der Aufgaben wird der Gruppe überlassen.	Der Leiter beteiligt sich in keiner Weise an der Verteilung der Aufgaben.
4. Der Leiter wird bei Lob und Kritik der Arbeit jedes Mitgliedes persönlich, hält sich aber von einer aktiven Beteiligung in der Gruppe fern, abgesehen vom Vormachen.	Der Leiter ist objektiv und sachlich in bezug auf Lob und Kritik. Er versucht, ein normales Gruppenmitglied zu sein, ohne selbst zu viel von der Arbeit zu tun.	Der Leiter äußert sich von sich aus höchst selten über das Tun der Mitglieder, sofern er nicht gefragt wird.

## Experiment

Die Experimente wurden mit Gruppen von 10–11 jährigen Jungen durchgeführt, die an einem Freizeitclub teilnahmen. Die Gruppen standen unter der Leitung von Mitarbeitern LEWINS, die der Reihe nach in den verschiedenen Leiterrollen auftraten, so daß sich keine persönlichen Unterschiede auswirken konnten. Jeweils nach 6 Wochen wurde nach einem genauen Versuchsplan der Führungsstil gewechselt, wobei gleichzeitig ein Wechsel des Gruppenleiters erfolgte (Tab. 23).

**Tabelle 23:** Zeit- und Ordnungsplan (aus WALZ 1960, S. 40, mit freundlicher Genehmigung des H. Schroedel Verlages in Hannover)

Name des Klubs (Gruppe)	Zeitraum I (6 Wochen)	Zeitraum II (6 Wochen)	Zeitraum III (6 Wochen)
Sherlock Holmes	Autoritär unter Leiter A	Laissez-faire unter Leiter C	Demokratisch unter Leiter D
Dick Tracey	Autoritär unter Leiter B	Demokratisch unter Leiter A	Autoritär unter Leiter C
Charlie Chan	Laissez-faire unter Leiter D	Autoritär unter Leiter B	Demokratisch unter Leiter A
Secret Agents	Demokratisch unter Leiter C	Autoritär unter Leiter D	Demokratisch unter Leiter B

Die wichtigsten Einzelergebnisse der Experimente werden in Abschn. 2.6.2 zusammen mit Ergebnissen ähnlicher Untersuchungen dargestellt; eine ausführliche Darstellung gibt WALZ 1960 (vgl. auch LEWIN/LIPPITT 1938; LEWIN/LIPPITT/WHITE 1939).

Verweis

Allgemein zeigten die Experimente, daß sich durch *bestimmte, vorher genau festgelegte* Verhaltensweisen eines Gruppenleiters das »soziale Klima« einer Gruppe (und damit auch konkrete Verhaltensweisen der Gruppenmitglieder) in *charakteristischer* Weise beeinflussen läßt, und zwar relativ unabhängig davon, welche stabilen oder variablen Persönlichkeitsmerkmale ein Leiter sonst noch aufweist.

Ergebnisse

Aus dieser Tatsache läßt sich zumindest zweierlei ableiten:

- Verhaltensmerkmale einer Gruppe bzw. ihrer Mitglieder (z. B. Schulklasse) werden u. U. *erklärbar*, wenn man den möglichen Einfluß des Führungsstils des Leiters (z. B. Lehrer) berücksichtigt;
- Verhaltensmerkmale einer Gruppe lassen sich durch gezielten Einsatz entsprechender Führungsmethoden *verändern*.

In der Folge führte die Eingängigkeit der von LEWIN und Mitarbeitern benutzten Bezeichnungen für ihre Modell-Führungsstile zu Mißverständnissen, die selbst in der Fachliteratur festzustellen sind. Im Gegensatz zu späteren, u. a. faktorenanalytischen *Klassifikations-* bzw. *Typisierungsansätzen* (siehe Ansatz 2) von Einzelmerkmalen des Führungsverhaltens von Erziehern versuchte LEWIN nicht, die Vielfalt von unterschiedlichen Erziehungsstilen zu analysieren bzw. zu reduzieren.

Erläuterung

Allerdings war die Wahl *dieser* exemplarischen Führungsmodelle natürlich nicht ganz zufällig.

Exkurs

LEWINS theoretische, empirische und experimentelle Arbeit war immer eminent an unmittelbaren Problemen seiner Zeit orientiert. Welche Probleme einem emigrierten jüdischen deutschen Psychologen in den USA am Vorabend des 2. Weltkrieges auf den Nägeln brannten, zeigt sich in der Thematik vieler seiner Veröffentlichungen aus dieser Zeit, die nichts von ihrer Aktualität verloren haben (vgl. u. a. LEWIN 1953): Rassenhaß, Hitler-Deutschland, Demokratie, Minoritätenprobleme usw. Es ist derselbe historische Hintergrund, der emigrierte Soziologen bzw. Philosophen wie ADORNO und HORKHEIMER dazu bewogen hat, sich mit der »autoritären Persönlichkeit« zu befassen.

In der Folgezeit wurde versucht, die grundsätzlichen Ergebnisse LEWINS auf die alltägliche Praxis von Erziehverhalten zu übertragen.

Weiterführung

Unter »normalen« Bedingungen (z. B. im Unterricht) zeigen Erzieher eine Fülle von Verhaltensweisen, die sowohl hinsichtlich der Häufigkeit und Stärke ihres Auftretens als auch situations- und persönlichkeitspezifisch variieren.

### Analyse von Erziehungsstilen

Ansatz 2

Die neuere Forschung versuchte u. a. über die *Beobachtung von Verhaltensmerkmalen in »natürlichen« Situationen* zu einer empirischen Ordnung von Erziehungsverhalten zu kommen.

Das praktische Vorgehen ist dabei wie folgt (nach NICKEL 1978):

- Zunächst wird das Verhalten von Erziehern (Lehrern) nach einer möglichst großen Zahl von Merkmalen eingeschätzt. Dies geschieht zumeist durch neutrale Beobachter mittels mehrstufiger Skalen, die entweder bipolar (dabei sind sowohl der positive als auch der negative Pol durch entsprechende

Schritt 1

Merkmale besetzt, z. B. freundlich - unfreundlich) oder unipolar (dabei wird nur die Ausprägung eines einzigen Merkmals angegeben, z. B. Anregung zur Selbständigkeit: fehlend bis sehr hoch) sein können. Je mehr solcher Einzelmerkmale erfaßt werden, desto deutlicher zeigt sich, daß diese Merkmale keineswegs unabhängig voneinander auftreten, sondern daß sie sich zu mehreren Merkmalsgruppen («cluster») zusammenfassen lassen (vgl. u. a. FIEDLER 1967).

## Schritt 2

- Im zweiten Schritt versucht man, solche Merkmalsgruppierungen mittels mathematisch-statistischer Verfahren (z. B. durch die sogenannte Faktorenanalyse) zu isolieren. Auf diese Weise gelangt man zu verschiedenen Verhaltensdimensionen, die jeweils durch eine bestimmte Anzahl von zusammenhängenden Verhaltensmerkmalen charakterisiert werden.

## Zitat

»Solche Hauptdimensionen, um die sich andere Verhaltensdimensionen wiederum gruppieren lassen, können in gewisser Weise als empirisch gewonnene Kennzeichnungen von Verhaltensstilen angesehen werden. Sie unterscheiden sich von den anfänglichen intuitiven und globalen Typisierungen vor allem dadurch, daß sie nur bekannte, empirisch faßbare und relativ homogene, d. h. untereinander im Zusammenhang stehende Verhaltensmerkmale umfassen, die hinsichtlich ihrer Auswirkung auf Kinder und Jugendliche mehr oder weniger bekannt sind.« (NICKEL 1978, S. 15)

Ein Vergleich der Befunde einschlägiger empirischer Arbeiten zeigt, daß sich vor allem *zwei Hauptdimensionen* des Lehrerverhaltens herausarbeiten lassen, die bei den meisten Untersuchungen in recht ähnlicher Weise vorkommen, nämlich

- »sozial-emotionale Zuwendung« und
- »Lenkung und Verhaltenskontrolle«.

In neueren Veröffentlichungen werden diese noch durch die *dritte Hauptdimension* »anregende Aktivität« ergänzt. Damit ergibt sich das *dreidimensionale Modell* (s. Abs. 36).

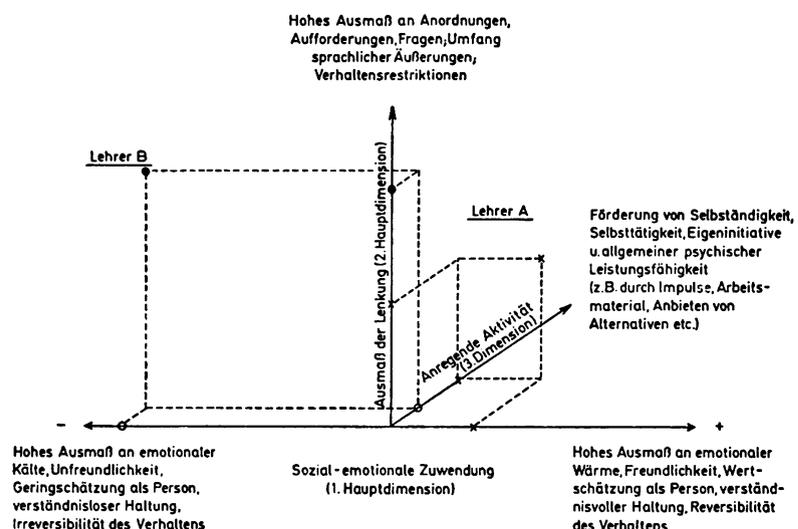


Abb. 36: Hauptdimensionen des Lehrerverhaltens und Beispiele für die Kennzeichnung konkreter Verhaltensformen (NICKEL 1978, S. 82)

## Beschreibung

Die Hauptdimensionen des Lehrerverhaltens lassen sich nach NICKEL u. a. (1976) wie folgt beschreiben:

- *Sozial-emotionale Zuwendung*

Diese *bipolare* Verhaltensdimension bezieht sich inhaltlich auf die Art der persönlichen Beziehungen des Lehrers zum Schüler, d. h. darauf, in welchem Ausmaß er den Schüler als Person respektiert. Im einzelnen wird die Dimension vor allem durch die folgenden, mit Hilfe von bipolaren Beurteilungsskalen erfaßten Merkmale gekennzeichnet:

- Wertschätzung ↔ Geringschätzung des Schülers;
- Verständnis ↔ Verständnislosigkeit;
- Reversibilität ↔ Irreversibilität des sozialen Verhaltens.

Unter Reversibilität versteht man die Möglichkeit, daß ein Verhalten des Lehrers gegenüber dem Schüler von diesem in der gleichen oder entsprechenden Form auch gegenüber dem Lehrer verwendet werden kann. Ein Beispiel für eine

- *reversible* Äußerung: »Kannst Du bitte das Fenster schließen?«
- *irreversible* Äußerung: »Los, mach das Fenster zu!«

Nach einer Untersuchung von TAUSCH u. a. (1969), bei der die partnerbezogenen Äußerungen von 35 Lehrern aus verschiedenen Gymnasien in 2 x 10 Minuten-Stichproben registriert wurden, erwiesen sich aufgrund nachträglicher Einschätzungen 85% aller Äußerungen als irreversibel.

Insgesamt kann man die Dimension der »sozial-emotionalen Zuwendung« wie folgt kennzeichnen: Der Lehrer schafft zu den Schülern ein Verhältnis gegenseitigen Vertrauens. Er respektiert ihre Ideen, nimmt Rücksicht auf ihre Gefühle und Wünsche, berücksichtigt menschliche Probleme, ist freundlich und unterstützend und fördert sie bei dem Bestreben, ihre persönlichen Fähigkeiten und Ziele zu verwirklichen. Er schafft eine gewisse emotionale Wärme und zeigt ein echtes Interesse an ihren Bedürfnissen und Nöten.

- *Lenkung und Verhaltenskontrolle*

Diese *unipolare* Dimension bezieht sich

- einerseits auf das Ausmaß direkter Anweisungen für »richtiges« Schülerverhalten,
- andererseits auf die Kontrolle und auf das Verbot unangemessenen Verhaltens.

Die Erfassung der Merkmale erfolgt über das Sprachverhalten, wobei insbesondere folgende Variablen berücksichtigt werden:

- Umfang der verbalen Äußerungen;
- Zahl der Fragen, Aufforderungen, Anweisungen und Befehle;
- Aufrufen, namentliches Ansprechen vor der Klasse.

Die Bedeutung dieser Dimension läßt sich an den nachstehenden Untersuchungsbefunden aufzeigen:

In einer ersten Erhebung von R. TAUSCH (1960), bei der 30 Lehrer in insgesamt 50 Unterrichtsstunden des 3. bis 5. Volksschuljahres erfaßt wurden, entfielen auf eine Unterrichtszeit von 40 Minuten durchschnittlich

- 56,3 Fragen,
- 30,5 Aufforderungen oder Befehle sowie
- 21,4 korrigierende Aufforderungen zur Disziplin und Arbeitsweise der Schüler.

Umgerechnet wurden also die Kinder etwa alle 43 Sekunden mit einer Lehrerfrage und alle 46 Sekunden mit einer Aufforderung oder einem Befehl konfrontiert. Spätere Untersuchungen brachten noch wesentlich höhere Werte:

So fand R. TAUSCH (1962) bei 10 Lehrern eines 3. Volksschuljahres pro Unterrichtsstunde im Durchschnitt 86,5 Lehrerfragen.

Dimension 1

Begriffsklärung

Untersuchungs-  
ergebnis

Dimension 2

Variable 1

Variable 2

Variable 3

Untersuchungs-  
ergebnisse

WIECZERKOWSKI (1965) überprüfte diese Befunde an einer weitgehend repräsentativen Stichprobe von 73 Lehrern eines westdeutschen Schulkreises (1. bis 8. Volksschuljahr); mit 87,6 Fragen und 57,3 Befehlen des Lehrers pro Unterrichtseinheit (40 Minuten) konnte er die Ergebnisse von TAUSCH bestätigen.

Weitere Untersuchungen von TAUSCH u. a. (1969) in 47 Gymnasialklassen aller Schulstufen mit Zeitstichproben des Unterrichts von jeweils 10 Minuten brachten ebenfalls vergleichbare Werte. Wenn auch hier insgesamt ein etwas geringeres Ausmaß an Fragen, Aufforderungen und Befehlen vorlag, hatten doch die Schüler im Durchschnitt immerhin auch zweimal pro Minute auf eine Frage oder Aufforderung des Lehrers zu reagieren.

Beobachtungen und empirische Untersuchungen weisen darauf hin, daß Lehrer im allgemeinen gerade bei Konflikten mit Schülern dazu neigen, in dirigistischer Weise einzugreifen, ohne daß ihnen dies bewußt ist. Die Befunde zu den Auswirkungen eines solchen Verhaltens lassen jedoch erkennen, daß es sich dabei – langfristig betrachtet – um eine fragwürdige Interventionsstrategie handelt (vgl. die Ausführungen in Abschn. 2.6.2 und in Studienblock III).

### Dimension 3

#### • *Anregende Aktivität*

Diese dritte Verhaltensdimension umfaßt Aktivitäten des Lehrers, die der Förderung der Selbstbestimmung und Selbstentscheidung des Schülers dienen sollen.

Bei einer operationalen Beschreibung unterscheidet man verbale und non-verbale Anregungen:

- Die *verbalen Anregungen* bestehen vor allem in »Denkanstößen« bzw. »Impulsen«, d. h. Informationen des Erziehers, die den Schüler dazu aktivieren, weiterzudenken und zu eigenen Entscheidungen zu kommen. Der Lehrer nennt beispielsweise nicht nur ein einziges Arbeitsziel, sondern mehrere Alternativen.
- *Nichtverbale Anregungen* sind die Bereitstellung von Materialien, die Demonstration überraschender Effekte und nicht zuletzt das »modellhafte« Verhalten des Lehrers selbst.

### Bewertung

Vergleicht man den hier beschriebenen *dimensionsanalytischen Ansatz* mit dem *klassischen experimentellen Ansatz* von LEWIN, so werden einige Vorteile sichtbar: Über das *modellhafte* Führungsverhalten hinaus kann das *Erzieherverhalten in seinen vielen Nuancen* mit Hilfe der weiterentwickelten empirischen Methodik hinsichtlich seiner Auswirkungen auf eine Gruppe untersucht werden.

### Ausblick

Allerdings berücksichtigt auch der dimensionsanalytische Ansatz bisher nur die wichtigsten Dimensionen.

Neuere Forschungsansätze versuchen daher, den Begriff »Erziehungsstil« weiter zu fassen und neben den *Erziehungspraktiken* auch *Erziehungsziele*, *Erziehungseinstellungen* und *instrumentelle Überzeugungen* (s. Studienblock III) einzubeziehen.

Daß es noch weitere bedeutsame Verhaltensdimensionen gibt, wurde in weiterführenden Untersuchungen des Erziehverhaltens erkennbar, obwohl die in den einzelnen faktorenanalytischen Studien gefundenen Ergebnisse noch wenig Übereinstimmung zeigen (vgl. LUKESCH 1975). Außerdem sprechen die Befunde dafür, daß man kaum von einem mehr oder weniger invarianten Verhaltensstil bei Erziehern oder Führungspersonen ausgehen darf. Vielmehr verhält sich ein und derselbe Lehrer in verschiedenen Situationen oder gegenüber verschiedenen Schülern, deren Verhalten ja auf ihn zurückwirkt, sehr unterschiedlich, jedoch gleichbleibend (transaktionaler Bezug; vgl. NEUBAUER 1974; ROSEMAN 1978).

Das beschriebene dreidimensionale Modell erfaßt somit zwar wesentliche Merkmale des Lehrerverhaltens, jedoch muß, insbesondere im Hinblick auf die Beurteilung der Auswirkungen eines bestimmten Verhaltens, immer die besondere Struktur der Situation mitberücksichtigt werden.

Als weiterführende Literatur werden folgende Bücher empfohlen:

- HERRMANN, Th. (Hrsg.): Psychologie der Erziehungsstile. Hogrefe. Göttingen 1966.
- NICKEL, H. u. a.: Verhalten im sozialen Kontext. Bd. II der Reihe »Psychologie in der Erziehungswissenschaft«, Kap. 5. Klett-Cotta. Stuttgart 1976.
- TAUSCH, R./A. TAUSCH: Erziehungspsychologie. Hogrefe. Göttingen 8. Aufl. 1977.
- WALZ, U.: Soziale Reifung in der Schule. Schroedel. Hannover 1960.

Literatur-  
hinweis

### 2.6.1.3. Probleme der Anwendung von Methoden zur Erfassung des Lehrer- und Schülerverhaltens

Um grobe Verzerrungen durch subjektive Urteilstendenzen bei einer globalen Beobachtung zu vermeiden, ist es unbedingt erforderlich, bei der Erfassung des Lehrer- und Schülerverhaltens von einer vorher festgelegten *speziellen Fragestellung* auszugehen (vgl. Basistext II, Kapitel 3.5).

Anknüpfung

Damit das Unterrichtsverhalten eines bestimmten Lehrers möglichst genau erfaßt werden kann, muß zuvor exakt festgelegt werden, in welchen Merkmalen sich der jeweilige Erziehungsstil bzw. die Verhaltensdimension konkret manifestiert (Operationalisierung).

Die Beobachtungsdaten werden dann entweder unter standardisierten Bedingungen (z. B. Labor) oder im natürlichen Kontext (z. B. Unterricht) gewonnen, was durch Hospitation, teilnehmende Beobachtung oder durch Aufzeichnung des Verhaltens mittels technischer Verfahren (Tonband oder Video) geschehen kann.

Für die Registrierung der Beobachtungsdaten hat sich die (freie oder gebundene) Verhaltensbeschreibung in Form von Beobachtungsprotokollen wegen der zahlreichen Fehlerquellen für die Forschung als unzuverlässig erwiesen. Man verwendet daher zunehmend die zwei folgenden Verfahren (vgl. NICKEL u. a. 1976):

- *Quantitative Auszählung von Einzelmerkmalen*

Verfahren 1

Dieses Verfahren ist relativ einfach zu handhaben und hinsichtlich seiner Ergebnisse sehr zuverlässig. Es wird häufig zur Erfassung des Sprachverhaltens von Erziehern angewendet: So wurde in zahlreichen Untersuchungen des Lehrerverhaltens im Unterricht die Anzahl der gesprochenen Worte, der Fragen, Aufforderungen, Befehle, Bitten und Anweisungen gezählt. Ein wichtiger Nachteil ist der damit verbundene Informationsverlust, da nur das Vorhandensein oder Nichtvorhandensein eines Merkmals registriert werden kann und sich dieses Verfahren nur bei einfachen Verhaltenseinheiten einsetzen läßt.

- *Anwendung von Beurteilungs-Skalen*

Verfahren 2

Bei komplexeren Merkmalen finden häufig Beurteilungsskalen (»Rating-Skalen«) Verwendung. Hierbei hat der Beobachter den Ausprägungsgrad eines möglichst exakt definierten Verhaltensmerkmals auf einer mehrstufigen Skala einzuschätzen (ein bekanntes Beispiel: die Notenskala). Im Rahmen der Erziehungsstilforschung benutzt man in der Regel

- bipolare (freundlich - unfreundlich) oder
  - unipolare (Anregung zur Selbständigkeit: fehlend bis sehr hoch)
- Schätzskaletn mit 5 bis 9 Stufen. Bei einigen Skalen werden die Stufen nur mit Zahlen gekennzeichnet, bei anderen werden sie zusätzlich verbal definiert. Um die Verlässlichkeit der Ergebnisse zu erhöhen, sollten hierbei die einzuschätzenden Merkmale ebenfalls genau operationalisiert werden.
- Durchführung** Vor der Anwendung dieser Verfahren ist in jedem Fall ein sorgfältiges Beobachtungstraining notwendig: Zu diesem Zweck müssen verschiedene Beobachter die gleiche Ereignisreihe (z. B. die Video-Aufzeichnung einer Unterrichtsstunde) anhand der vorgegebenen Skalen beurteilen. Der anschließende Vergleich der unabhängig voneinander gewonnenen Daten und die Diskussion von auftretenden Unterschieden führt zu einer wesentlichen Verbesserung der Beobachtungs- und Beurteilungsleistung.
- Bewertung** Mit den beschriebenen Verfahren konnten statistisch gesicherte Beziehungen (Korrelationen) zwischen bestimmten Merkmalen des Lehrerverhaltens und dem Verhalten der Schüler gefunden werden. Allerdings handelt es sich hierbei nur um die Erfassung *allgemeiner* Beziehungen, da die einzelne Beziehung zwischen dem Lehrer und bestimmten Schülern nicht näher erfaßt wird. Auch der *Prozeß* einer Beziehung wird dabei nicht berücksichtigt.
- Eine andere Zielrichtung verfolgen die Verfahren zur *Erfassung der Interaktionen* im Unterricht (siehe auch Basistext II, Kap. 3). Allerdings gestatten auch die bekannten Kategoriensysteme von FLANDERS (siehe Studententext, Teil D) bzw. die weiterführenden modifizierten Systeme nur, die allgemeine Interaktionsstruktur zwischen Lehrer und der Gesamtheit der Schüler in einer Klasse zu erfassen. Für die besondere Problemstellung bei auftretenden Konflikten sind daher auch diese Verfahren in der Regel nicht ausreichend. Eine Reihe von Untersuchungen geht daher vom Konzept des *differentiellen Interaktionsmusters* aus (vgl. BROPHY/GOOD 1976).
- praktische Hinweise** In der Praxis wird der Beratungslehrer nur selten eine standardisierte Unterrichtsbeobachtung durchführen können, bei der *alle* wichtigen methodischen Forderungen berücksichtigt sind. Zumindest folgende Punkte sind jedoch zu beachten:
- Punkt 1**
- Das spezielle Problem des Klassenlehrers liefert im allgemeinen Anhaltspunkte für eine *Eingrenzung der notwendigen Beobachtungen*. Es wird beispielsweise der Schüler A in bezug auf ein bestimmtes Disziplinproblem beobachtet.
- Punkt 2**
- Der Beratungslehrer sollte sich bemühen, während des Unterrichts vor allem *Interaktions-Sequenzen* zu beobachten und zu registrieren. Er muß also *beobachten*,
    - was der Schüler A tut,
    - wer vorher was getan hat,
    - wer nachher was tut und
    - wie sich der Schüler A wiederum daraufhin verhält,
 und auf diese Weise versuchen, bestehende *Kontingenzen zu erkennen*. Allerdings ist es nicht einfach, ohne technische Hilfsmittel solche interaktionalen Abhängigkeiten möglichst exakt (durch wörtliches Protokoll o. ä.) festzuhalten.
- Punkt 3**
- Wichtig ist in jedem Fall ein *ergänzendes Gespräch* mit dem Lehrer und/oder dem Schüler nach der Unterrichtsstunde. Bei mehrdeutigem Verhalten ist gerade für die Erhellung der gegenseitigen Verhaltensreaktionen

die *subjektive Wahrnehmung der Betroffenen* wesentlich. Beispielsweise kann der Lehrer unmittelbar nach der Beobachtung kurz auf die auffälligsten Verhaltenssequenzen angesprochen werden, wobei es vor allem wichtig ist zu erfahren, wie der Lehrer aus der Rückschau das Schülerverhalten subjektiv bewertet. Am besten eignet sich dafür die Technik des »aktiven Zuhörens« (vgl. Studienblock III).

- Nach Möglichkeit sollte das Gespräch zeitlich so gelegt werden, daß auch die (vermuteten) *Kontingenzen aufgearbeitet* werden können. Gerade hierbei erweist sich die Verwendung *technischer Hilfsmittel* (besonders einer Video-Aufzeichnung!) für die Objektivierung des Lehrerverhaltens als hilfreich. Selbst wenn ein Lehrer bei günstigem Gesprächsverlauf vom Beratungslehrer einzelne Thesen zur Erklärung der Verhaltensauffälligkeiten des Schülers übernimmt, wird er doch – sozialpsychologisch sogar notwendigerweise – Schwierigkeiten haben, seine bisherige Perspektive durch eine neue Sichtweise zu ersetzen. Der Konflikt entstand häufig nicht zuletzt gerade dadurch, daß sich aufgrund dieser besonderen Interaktionsbeziehung die persönliche Sichtweise des Lehrers so verfestigt hat, daß sie im Sinne einer »sich selbst erfüllenden Prophezeiung« wirkt. Wenn der Lehrer mit Hilfe der Video-Aufzeichnung sein eigenes Verhalten von außen, also gewissermaßen mit fremden Augen sehen und sich somit selbst beobachten kann und dann zusammen mit dem Beratungslehrer einen Plan zur Modifikation seines eigenen Verhaltens entwickelt, wird die eigene Selbstwertschätzung nicht gefährdet.

Punkt 4
- Als Faustregel für den *Lehrer* empfiehlt DREIKURS (1975), bei solchen konflikt-geladenen Situationen sich selbst zu beobachten und festzustellen, was man bei einem bestimmten Verhalten eines Schülers am liebsten tun würde. Daraus kann man dann häufig bereits erste Anhaltspunkte dafür ableiten, welches Ziel ein Schüler mit seinem Verhalten verfolgt (z. B. die Aufmerksamkeit auf sich zu lenken).

Punkt 5
- Wichtige Vorbedingung ist, daß die Beobachtung in normalen Unterrichtssituationen stattfindet, daß der Unterricht also etwa in der Art abläuft, wie dies bei dem betreffenden Lehrer üblicherweise der Fall ist. Eine Ausnahmesituation läge bereits dann vor, wenn sich der Lehrer wesentlich ausführlicher als gewöhnlich auf die Unterrichtsstunde vorbereitet, um möglicherweise beim Beratungslehrer einen guten Eindruck zu hinterlassen.

Punkt 6

### 2.6.2. Auswirkungen unterschiedlicher Erziehungsstile

Besonders anschaulich und umfassend wurden die Auswirkungen von unterschiedlichem Erziehungsverhalten in den in Abschn. 2.6.1.2 bereits erwähnten Experimenten von LEWIN herausgearbeitet.

Obwohl die Befunde nicht ohne weiteres verallgemeinert werden können, sollen sie trotz aller Vorbehalte kurz dargestellt werden, da sie wichtige Anhaltspunkte liefern.

Die sorgfältige Beobachtung des Verhaltens der Jungen in den Bastelgruppen (z. B. bei der Herstellung von Modellflugzeugen) anhand bestimmter Merkmale erbrachte zunächst, daß die Gruppen auf das gleiche Muster »autoritärer« bzw. »autokratischer« (die beiden Begriffe werden meist synonym verwandt) Leitung *zwei verschiedene* Arten von *Reaktionen* aufwiesen, nämlich eine »aggressive« und eine »apathische«.

Ansatz 1

Untersuchungs-  
ergebnisse

Sowohl die aggressiv als auch die apathisch reagierenden Kinder zeigten neben *erheblichen Unterschieden* in wesentlichen Punkten *Übereinstimmung*: Sie

- waren während der Gruppenarbeit weit mehr vom Leiter abhängig als in anderen Situationen;
- zeigten das größte Verlangen nach Aufmerksamkeit sowie eine geringe Häufigkeit von Gesprächen außerhalb der Klubsituation;
- ließen in der Arbeitsleistung nach, sobald der Leiter den Raum verließ;
- wurden nach seiner Rückkehr wieder produktiver.

Die Forschungsgruppe unterschied daher vier sogenannte »soziale Klimata«, die sie wie folgt charakterisierte:

#### Gruppe 1

- *Die »apathisch-autoritäre« Gruppe*

In der »apathischen« Gruppe war die *Abhängigkeit* vom Leiter noch größer als in der »aggressiven«.

Die auf die *Gruppenarbeit* gerichteten Interaktionen erreichten dort ein hohes Ausmaß.

Die in Abwesenheit des Leiters gesunkene *Arbeitsleistung* stieg nach der Rückkehr des Leiters noch auffallender an als in der »aggressiven« Gruppe.

Feindliche und negative *Kritik* einer fremden Person wurde von der apathisch-autoritären Gruppe ohne weitere Widersprüche akzeptiert.

#### Gruppe 2

- *Die »aggressiv-autoritäre« Gruppe*

In den ersten Experimenten, bei denen man nur mit zwei Führungsformen, der autoritären und der demokratischen, gearbeitet hatte, fanden sich unter »autoritären« Bedingungen 30mal häufiger *Aggressionsausbrüche* als in der »demokratischen« Gruppe.

Ferner konnte beobachtet werden, daß es hier die Rolle des »Sündenbocks« gab, gegen den sich die Aggressionen vor allem richteten.

Das »Ich-Gefühl« war wesentlich stärker als das »Wir-Gefühl«, gemessen am Verhältnis der Wörter »ich«, »mir«, »mein«, »meines« zur Häufigkeit von »wir«, »uns«, »unser«.

In Gruppen mit aggressiver Reaktion traten am häufigsten die Reaktionsweisen »kritische Unzufriedenheit« und »Verlangen nach Aufmerksamkeit« auf, auch zeigte sich ein hohes Maß an Gereiztheit.

Bei *Abwesenheit* des Leiters sank die Arbeitsleistung noch stärker als in der »apathischen« Gruppe.

Feindliche und negative *Kritik* einer fremden Person wurde so verarbeitet, daß man Anschuldigungen gegen eine andere, abwesende Gruppe richtete.

#### Gruppe 3

- *Die »demokratische« Gruppe*

Hier fand sich die geringste »kritische Unzufriedenheit« und die höchste Zuversicht und Freundlichkeit. »Wir-Gefühl« und »work-minded conversation« waren im Vergleich mit den anderen Gruppen am stärksten ausgeprägt, die Anregungen zur Erreichung des Gruppenziels und die Interaktionen hinsichtlich der Gruppenarbeit erfolgten am häufigsten.

Bei *Abwesenheit* des Leiters war ein leichter Leistungsabfall zu verzeichnen, der bei Rückkehr des Leiters sogar noch geringfügig absank.

Bei *Anschuldigungen* durch einen Fremden reagierte die Gruppe mit Zurückweisung der Anschuldigung und mit einem hohen Grad an Solidarität.

#### Gruppe 4

- *Die »laissez-faire« Gruppe*

Hier zeigte sich das höchste Bedürfnis nach Information sowie die geringste »work-minded conversation«. Ähnlich wie in demokratisch geführten Gruppen waren hier die meisten persönlichen und freundlichen Annäherungen an den erwachsenen Leiter zu beobachten. Besonders bemerkenswert war die Reaktion der laissez-faire-Gruppe, wenn der Leiter den Raum verließ: Die Aktivität der Gruppe verstärkte sich, da ein Gruppenmitglied selbst die Funktion des Leiters übernahm und begann, die Gruppenaktivität zu organisieren.

Nach der Rückkehr des formellen Leiters zog sich der informelle Gruppenführer zurück, worauf ein starker Leistungsabfall eintrat (die Reaktion war also derjenigen

der autoritären Gruppe genau entgegengesetzt). *Anschuldigungen* eines Fremden führten ähnlich wie bei der demokratisch geführten Gruppe eher zu einer Steigerung der Solidarität und wurden zurückgewiesen.

Ein Wechsel des Führungsstils brachte folgende Befunde:

- Im Vergleich zu einer »demokratischen« Führung wurde unter »laissez-faire-Bedingungen« weniger und schlechter gearbeitet, aber mehr gespielt. In Interviews gaben die Jungen dem demokratischen Führungsstil den Vorzug. Befund 1
- Die *Quantität* der Arbeit war in der »autoritär« geführten Gruppe größer, während beim »demokratischen« Führungsstil *Originalität*, *Qualität* und *Arbeitsmotivation* stärker ausgeprägt waren. Befund 2
- Ein »autoritärer« Führungsstil erzeugte nicht nur unmittelbar beobachtbare Aggressionen und Unzufriedenheit, sondern darüber hinaus auch Frustrationen, die sich nicht unmittelbar im Verhalten äußerten. Einige der Jungen verließen während der Versuchsperiode die Gruppe. Nach dem Wechsel der Leitung von »autoritär« zu »laissez-faire« konnte ein Effekt des »Dampfablassens« beobachtet werden. In Interviews bevorzugten 19 der 20 Jungen den »demokratischen« Führungsstil. Befund 3
- Unter »autoritärem« Führungsstil gab es mehr Abhängigkeit und weniger Individualität: Befund 4
  - Es wurde mehr unterwürfiges Verhalten beobachtet,
  - die Unterhaltung bezog sich mehr auf die unmittelbare Situation und
  - hinsichtlich der Verhaltensweisen in der Gruppe zeigte sich eine Reduktion der individuellen Unterschiede.

Diese Befunde geben Anhaltspunkte dafür, welche Konflikte bei einem Wechsel des Führungsverhaltens zu erwarten sind: Es darf nicht vergessen werden, daß es der Lehrer nicht nur mit den Auswirkungen seines eigenen Verhaltens, sondern immer zugleich mit denen des Erziehverhaltens anderer Lehrer sowie der Eltern zu tun hat.

Sehr ähnliche Ergebnisse erbrachten Untersuchungen zu den Auswirkungen des Erziehverhaltens, die von einem *dimensionsanalytischen Ansatz* ausgehen. Ansatz 2

Hier können nur einige Ergebnisse exemplarisch genannt werden; im übrigen wird auf die weiterführende Literatur verwiesen (insbesondere TAUSCH/TAUSCH 1977; NICKEL 1978; NICKEL u. a. 1976).

#### • *Sozial-emotionale Zuwendung* Dimension 1

Eine *positive sozial-emotionale Zuwendung* führt bei Schülern im allgemeinen zu einer Erhöhung des Selbstvertrauens und der Selbstwertschätzung, während fehlende Zuwendung emotionale Unsicherheit auslöst: Ermittelt wurden statistisch gesicherte Beziehungen

- zum Ausmaß der Angst, aufgerufen zu werden und sich vor der Klasse zu blamieren, im Unterricht nicht mitzukommen sowie
- zu Schwierigkeiten, im Unterricht genau aufzupassen.

Als bedeutsam erwies sich in diesem Zusammenhang auch das Ausmaß, in dem sich der Lehrer in seinen sprachlichen Äußerungen auf innere Vorgänge (z. B. Wünsche, Gefühle) des Schülers bezieht. Besonders wirkungsvoll war eine solche Verbalisierung von Gefühlen in Konfliktsituationen, in denen der Erzieher begrenzend und korrigierend eingreifen muß: Wenn der Lehrer in dieser Situation vor dem Aussprechen eines Verbots oder einer Einschränkung die Gedanken, Wünsche und Gefühle des betreffenden Kindes verbalisiert, fühlt das Kind sich eher verstanden und kann die Notwendigkeit der Maßnahme leichter akzeptieren.

Dimension 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <i>Lenkung und Verhaltenskontrolle</i></li> </ul> <p>Die Untersuchungsergebnisse belegen insgesamt, daß ein <i>hohes Ausmaß an Lenkung</i> für die Entwicklung eines spontanen Schülerverhaltens ungünstig ist: In diesem Fall reagieren die Schüler fast nur dann, wenn sie von außen gesteuert und beeinflußt werden, d. h. sie zeigen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- geringere Aktivität und Mitarbeit im Unterricht,</li> <li>- Konzentrationsstörungen,</li> <li>- ein erhöhtes Ausmaß an psychischer Spannung sowie</li> <li>- Angst.</li> </ul> <p>Diese Befunde lassen sich dadurch erklären, daß die Schüler bei einer sehr starken Lenkung immer wieder Befehle, Anweisungen und Aufforderungen erhalten, was eine eigenständige Problemlösung kaum zuläßt. Umgekehrt wurde jedoch auch beobachtet, daß ein <i>völliges Fehlen</i> lenkender Beeinflussung und Kontrolle zu Desinteresse und Desorganisation mit der Gefahr destruktiven Verhaltens führt.</p>
Zitat	<p>»Das erzieherisch optimale Ausmaß kann also keineswegs in einem völligen Verzicht auf jegliche lenkende und regulierende Beeinflussung des Schülers gesehen werden: . . . Es scheint sich vielmehr eher in einer reduzierten mäßig lenkenden bzw. regulierenden Verhaltensbeeinflussung bei gleichzeitig weitgehender Gewährung von Selbstbestimmung zu manifestieren.« (NICKEL u. a. 1976, S. 252)</p>
Dimension 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <i>Anregende Aktivität</i></li> </ul> <p>Über die Auswirkungen anregender Aktivität gibt es bisher nur wenige Befunde. Man kann jedoch annehmen, daß ein solches Lehrerverhalten bei den Schülern die Identifikation mit anstehenden Sachproblemen, die individuelle Entscheidungsfähigkeit und die Kreativität maßgeblich fördert und unterstützt.</p>
Einschränkung	<p>Diese Untersuchungsbefunde müssen jedoch mit einigen Vorbehalten betrachtet werden. Bereits bei den Ausführungen zur Klassifikation von Erziehverhalten (Abschn. 2.6.1.2) wurde erwähnt, daß das Verhalten des Lehrers von Situation zu Situation teilweise stark variieren kann und daß daher die <i>besondere Struktur der Situation</i> stets mit berücksichtigt werden muß. Die Auswirkungen des Erziehverhaltens können, wie eine ganze Anzahl von Untersuchungen zur Effektivität des Führungsverhaltens in den verschiedensten Institutionen gezeigt haben, je nach den spezifischen Merkmalen der Situation sehr unterschiedlich sein.</p>
Merkmal 1	<p>Nach dem »Kontingenzmodell« von FIEDLER (1967) ist die »Gunst der Situation« vor allem von den <i>drei Merkmalen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- »Positionsmacht«,</li> <li>- »Führer-Mitglied-Beziehungen« und</li> <li>- »Strukturiertheit der Aufgabe«</li> </ul> <p>abhängig.</p> <p>Im allgemeinen gilt, daß sich strukturierendes Eingreifen der Person in einer Führungsposition um so <i>ungünstiger</i> auf die Effektivität der Gruppe auswirkt, je unnötiger es ist. Das gleiche Führungsverhalten kann daher unter verschiedenen Bedingungen völlig entgegengesetzte Auswirkungen haben.</p>
Merkmal 2	
Merkmal 3	
Bewertung	<p>Dieses Modell macht eines deutlich: Eine bestimmte Kombination von Merkmalen des Führungs- oder Erziehverhaltens kann nicht ohne weiteres als besonders günstig bezeichnet werden, sondern die <i>Merkmale der</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Schüler,</i></li> <li>- <i>Situation,</i></li> <li>- <i>zu bewältigenden Aufgaben</i></li> </ul> <p>u. a. müssen mit berücksichtigt werden.</p>

Wichtig ist in diesem Zusammenhang auch die *Unterrichtsorganisation durch den Lehrer*. Bei Gruppenarbeit ergeben sich beispielsweise für die Schüler ganz andere Möglichkeiten der Interaktion und der Kooperation als bei Frontalunterricht (vgl. Abschn. 2.6.1.1).

Verweis

- Das Erziehverhalten eines Lehrers hat entscheidenden Einfluß auf die Entstehung und die Regelung von Konflikten zwischen Lehrer und Schülern, aber auch von Konflikten der Schüler untereinander.
- Als günstig erscheint ein Lehrerverhalten, das durch
  - ein hohes Ausmaß sozial-emotionaler Zuwendung,
  - geringe Lenkung und
  - einen hohen Grad anregender Aktivität
 gekennzeichnet ist. Dabei muß jedoch berücksichtigt werden, daß die Schüler auch dem Einfluß ihrer Eltern, anderer Lehrer usw. ausgesetzt sind. Daher kann es zum Beispiel selbst bei günstigem Lehrerverhalten zunächst zu dem erwähnten Effekt des »Dampfablassens« kommen, bevor sich die Schüler auf die neue Unterrichtssituation und den jeweils anderen Lehrer umstellen können.
- Der Lehrer zeigt im allgemeinen nicht allen Schülern gegenüber einen einheitlichen »Erziehungsstil«, sondern sein Verhalten variiert bis zu einem gewissen Grade, je nachdem, mit welchem Schüler er es zu tun hat: Z. B. kann er dem seiner Meinung nach »guten« Schüler gegenüber mehr sozial-emotionale Zuwendung entgegenbringen (dieser darf auch mal etwas vergessen oder Fehler machen), während er für den »schlechten« Schüler vielleicht weniger Verständnis zeigt, ihn aber mehr lenkt und kontrolliert.
- Die Auswirkungen des Erziehverhaltens hängen unter anderem ab von den Merkmalen
  - der Schüler,
  - der Unterrichtssituation und
  - der zu bewältigenden Aufgabe.
- Die Unterrichtsorganisation beeinflusst entscheidend den Verhaltensspielraum der Schüler und ihre Interaktionsformen.

Fazit

## 2.7. Einflüsse des sozialen Umfeldes auf die Schulklasse

Lehrer wie auch Schüler gehören nicht nur der formalen Gruppe der Schulklasse an, sondern sie haben darüber hinaus noch weitere, mehr oder weniger enge soziale Bindungen, die für die Definition ihrer jeweiligen Rollen sowie für ihre Einstellungen und Werthaltungen von Bedeutung sind.

Hinführung

In diesem Abschnitt sollen Sie

- erkennen, daß Konflikte innerhalb der Schulklasse in ein *Bedingungsgefüge externer Faktoren* eingebettet sind und dadurch wesentlich beeinflusst werden;
- soziales Handeln als *Rollenhandeln* verstehen lernen.

Lernziele

### 2.7.1. Auf die Schüler wirkende Umfeldeinflüsse

Darstellung

Die *Schüler* werden vor allem von ihrer *Familie* in zweierlei Weise maßgeblich beeinflusst:

- Innerhalb der Familie erwirbt das Kind im Laufe der *Sozialisation* grundlegende Normen und Wertvorstellungen; es lernt bestimmte Verhaltensmuster und instrumentelle Überzeugungen.
- Davon zu unterscheiden ist die *aktuelle soziale Beziehung* zu den Mitgliedern der Familie: Die Eltern lassen sich vom Kind über die schulischen Ereignisse berichten, bilden sich aus diesen subjektiv gefärbten Informationen ein Urteil und nehmen dazu Stellung. Je nach dem Ergebnis dieses Prozesses werden die Eltern wieder auf das Kind einwirken, das damit in der Schulklasse gewissermaßen als Repräsentant der Familie auftritt.

Eltern können also ihre Interessen, die sie gegenüber dem Lehrer haben, über ihre Kinder an ihn herantragen. Eine unmittelbare Kommunikation zwischen Eltern und Lehrern gibt es im allgemeinen nur punktuell, nämlich bei offiziellen Anlässen oder dann, wenn das Kind in der Schule Schwierigkeiten hat.

Neben der Familie wirken als »geheime Erzieher«

- die *Massenmedien* (insbesondere das Fernsehen) und
- die sogenannten »*Peer-groups*« (Bezugsgruppen von Gleichaltrigen) auf die Schüler ein.

Gerade die spontan gebildeten Freundschaftsgruppen Gleichaltriger sind für die Persönlichkeitsentwicklung Heranwachsender von entscheidender Bedeutung. Im Gegensatz zu der Mitgliedschaft in formellen Gruppen (z. B. einer Schulklasse) ist die Mitgliedschaft in *peer-groups* freiwillig, und in ihnen haben sich eigene Gruppennormen, Rollen und Verhaltensweisen (z. B. Kleidung, Haarschnitt, Verbalverhalten) herausgebildet, die nicht so stark von Erwachsenen kontrolliert werden. Die Verhaltensweisen und Interessenrichtungen, die die Schüler von ihren *peer-groups* übernehmen, sind oft unvereinbar mit dem Anliegen der Schule. Sie können durch den Lehrer kaum beeinflusst werden. Zusammen mit den allgemeinen Problemen der Identitätsfindung stellen die dadurch entstehenden Spannungen ein erhebliches Konfliktpotential dar.

### 2.7.2. Auf den Lehrer wirkende Umfeldeinflüsse

Auch der *Lehrer* ist in weitere Gruppenbeziehungen eingebunden: Er

- ist Mitglied des Lehrerkollegiums,
- steht im Kontakt mit dem Schulleiter (dem seinerseits wiederum Vorgesetzte und Dienststellen übergeordnet sind) und
- pflegt eine Reihe informeller Kontakte mit Kollegen (vgl. LANGE-GARRITSEN 1972).

Auch er hat durch die Sozialisation innerhalb seiner eigenen Herkunftsfamilie, aber besonders durch Schulbesuch, Studium und Berufserfahrung grundlegende Einstellungen und Verhaltensmuster sowie vor allem bestimmte Grundüberzeugungen weltanschaulicher, religiöser Art u. a. erworben und möglicherweise auch Erfahrungen mit eigenen Kindern gemacht.

Alle diese Faktoren fließen in sein aktuelles Verhalten mit ein und sind daher direkt oder indirekt auch für den Verlauf von Konflikten in der Schule von Bedeutung.

### 2.7.3. Analyse der Lehrerrolle

Die *Rollentheorie* geht davon aus, daß es in jedem sozialen System bestimmte Positionen gibt, die aufeinander bezogen, d. h. interdependent sind. Diese Positionen sind mit bestimmten *normativen Verhaltenserwartungen* verknüpft, die in Analogie zu den genauen Handlungsanweisungen beim Schauspiel zusammenfassend als *soziale Rolle* bezeichnet werden.

Wesentlich ist, daß die Positionen, aber auch die daran geknüpften Verhaltenserwartungen relativ *unabhängig* von dem jeweiligen Positionsinhaber bestehen.

Wie in allen normierten sozialen Beziehungen unterliegt auch das Verhalten des Positionsinhabers der sozialen Kontrolle; Abweichungen von der Norm werden negativ sanktioniert.

Allerdings unterscheiden sich bei jeder Rolle die verschiedenen Verhaltenserwartungen nach ihrem Verbindlichkeitsgrad: Es gibt Verhaltenserwartungen, die eingehalten werden *müssen*, andere, die eingehalten werden *sollen*, und solche, die eingehalten werden *können* (DAHRENDORF 1965).

*Konflikte* ergeben sich nach der Rollentheorie, wenn in einer konkreten Handlungssituation unterschiedliche oder gar widersprüchliche Erwartungen vorliegen. Dies ist in zwei Richtungen möglich:

- Da jeder Mensch in der Regel *verschiedene* Positionen innehat, gelten für ihn auch mehrere solcher Komplexe von Verhaltenserwartungen, mit denen er sich auseinandersetzen muß. So kann *eine bestimmte Person* die Position des
  - Lehrers in einer Schule,
  - Familienvaters und
  - Trainers in einem Sportverein
 einnehmen.

Die an diese Positionen geknüpften Erwartungen lassen sich teilweise miteinander vereinbaren, sie können aber auch in einer Situation in Widerspruch treten (*Inter-Rollenkonflikt*), z. B. dann, wenn ein Lehrer sein eigenes Kind oder das Kind eines guten Nachbarn unterrichtet (Lehrerrolle/Vaterrolle bzw. Rolle des Nachbarn).

- Ein *Intra-Rollenkonflikt* liegt dann vor, wenn die mit *einer bestimmten Position* verbundenen Erwartungen widersprüchlich sind. Dies soll am Beispiel der Lehrerrolle aufgezeigt werden.

Analysiert man die *Sektoren der Lehrerrolle*, so läßt sich nach BECKER/JÜNGEL (1975) feststellen, daß der Lehrer mit mindestens vier Bezugsgruppen konfrontiert wird:

- *Schülern*,
- *Eltern*,
- *Kollegen und*
- *Vorgesetzten*.

Diese Bezugsgruppen tragen jeweils spezifische Verhaltenserwartungen an den Lehrer heran; vereinfacht ergibt sich dabei etwa folgendes Bild:

- *Schüler*

Gegenüber den Schülern existieren im Selbstverständnis des Lehrers (was nicht unbedingt dem Lehrerbild der Schüler zu entsprechen braucht) vor allem zwei Rollenkomplexe, die häufig in konkreten Situationen nicht in Übereinstimmung zu bringen sind, nämlich die Rolle des »Pädagogen« und die Rolle des »Unterrichtsbeamten«.

Begriffsklärung

Bezugsgruppe 1

So kann sich beispielsweise der Lehrer bei der Beurteilung einer bestimmten Schülerleistung (z. B. Rechenarbeit) in einem echten Dilemma befinden:

- Einerseits wäre eine individualisierte Bewertung der Leistung im Vergleich zu vorherigen Leistungen des Schülers pädagogisch am sinnvollsten (schülerzentriertes Bezugssystem der Bewertung),
- andererseits sollte die Note jedoch aus Gründen der Gerechtigkeit an einem für alle gleichen Maßstab gemessen werden.

#### Bezugsgruppe 2

##### • Eltern

Von einem professionellen Erzieher fordert man im allgemeinen, daß er noch besser als die Eltern dazu fähig ist, bestimmte Erziehungsziele zu verwirklichen. Zudem halten in einer pluralistischen Gesellschaft die Eltern sehr unterschiedliche Erziehungsziele für erstrebenswert, so daß der Lehrer die solchermaßen divergierenden normativen Erwartungen niemals vollständig zu erfüllen vermag. Erschwert wird diese Beziehung noch dadurch, daß sich die Eltern zum großen Teil nur mittelbar über ihre Kinder (z. B. durch die Art der Hausaufgaben oder Berichte über das Unterrichtsgeschehen) über die Tätigkeit des Lehrers informieren (vgl. JUNKER 1976; COMBE 1972; GRACE 1971; WELLENDORF 1973, 1974).

#### Bezugsgruppe 3

##### • Kollegen

Demgegenüber ist die Rollenbildung zu den Kollegen nur wenig entwickelt. Die Erfahrungen zeigen, daß es im Kollegium selten zu Fachgesprächen kommt und daß diese im wesentlichen als informelle Kontakte in der Pause erfolgen. Die Lehrerkonferenz, die eine institutionalisierte Gelegenheit für den Erfahrungsaustausch und die pädagogische Auseinandersetzung bietet, ist in der Regel durch aktuelle Probleme schulorganisatorischer oder curriculärer Art weitgehend ausgelastet.

#### Zitat

»Der dadurch verursachte hohe Grad an Isolation in fachlichen Problemen führt zu einer Orientierungsunsicherheit hinsichtlich der Unterrichtsgestaltung und des Unterrichtserfolges. Kollegen gegenüber wird diese Unsicherheit lediglich in Ausnahmefällen eingestanden, und dann auch nur in dem Maße, wie es im Rahmen der Reziprozitätsnorm angemessen erscheint: Es wird ein ähnliches Eingeständnis erwartet.« (BEKKER/JÜNGEL 1975, S. 226)

Als Folge entwickeln sich häufig informelle Erwartungsstrukturen, wonach ein »guter Lehrer« u. a. mit allen Disziplinproblemen souverän fertig wird. Schwierigkeiten werden daher oft nicht eingestanden. Man läßt sich nicht gerne in die Karten schauen, und Kooperationsvorschläge und Hospitationswünsche stoßen häufig auf Unverständnis oder sogar auf heftige Ablehnung (FÜRSTENAU 1973).

Bemerkenswert sind in diesem Zusammenhang die Befunde der folgenden empirischen Untersuchungen.

#### Untersuchungsbefund 1

KOCH (1972) verfolgte in einer »Quasi-Längsschnittuntersuchung« die Einstellungsänderung angehender Lehrer vom Zeitpunkt des Studienbeginns bis zum Abschluß ihrer Referendarzeit. Er stellte fest, daß die Lehrer bestimmte auf der Hochschule gelernte Einstellungen während der ersten Zeit der Berufspraxis mehr oder weniger rasch revidierten und insbesondere folgende übernahmen:

- negative Haltung gegenüber schulischen und gesellschaftlichen Veränderungen,
- Betonung von Disziplin,
- Autoritätsgefälle zwischen Lehrern und Schülern,
- Notwendigkeit von Druck und Strafen zur Arbeitsmotivation,
- Überzeugung von der Dominanz der Vererbungs- und Anlagefaktoren gegenüber denen der Umwelt und des Lernens.

KOCH schließt aus diesen Ergebnissen, daß junge Lehrer mit Situationen konfrontiert werden, zu deren Bewältigung die im Studium erworbenen Verhaltensleitlinien nicht ausreichen, und daß sie dann Einstellungen und Verhaltensweisen von erfahrenen Kollegen übernehmen.

Interpretation

Nach einer Untersuchung von BAUS u. a. (1975) bewerten Lehrer problematisches Disziplin- und Leistungsverhalten von Schülern in ihrer eigenen Klasse durchschnittlich streng, vermuten und registrieren es jedoch in fremden Klassen häufiger als in der eigenen. Sie erwarten sogar mehr Probleme im Unterricht des Kollegen in dessen eigener Klasse als beim eigenen Unterricht in einer fremden Klasse. Die Ergebnisse lassen die Tendenz erkennen, die Schwierigkeiten in der eigenen Klasse zu leugnen und sie stärker den Kollegen zuzuschieben.

Untersuchungs-  
befund 2

Abweichendes Schülerverhalten wird von Lehrern offensichtlich

Interpretation

- nicht als ein auf den Erziehungsbereich beschränktes sachliches Problem analysiert und bewältigt,

- sondern - bewußt oder unbewußt - als *persönliches Versagen* erlebt.

BAUS u. a. schließen aus ihren Befunden, daß die Lehrer ihre Schwierigkeiten auf die Bezugsgruppe der Kollegen projizieren, um ihre eigene Konfliktspannung zu mindern.

Die Differenzierung der Ergebnisse nach Geschlechtern ergab, daß Lehrer mehr als Lehrerinnen dazu neigen, bei den Schülern der Kollegen abweichendes Verhalten zu vermuten. Die Lehrerinnen gaben auch mehr Schwierigkeiten in ihren eigenen Klassen zu.

Untersuchungs-  
befund 3

Dies läßt sich dadurch erklären, daß männliche Erzieher unter einem stärkeren Druck geschlechtsspezifischer Rollenerwartungen stehen, der es weniger gestattet, solche beruflichen Schwierigkeiten zuzugeben.

Interpretation

Durch die normativen Verhaltenserwartungen, die von seinen Kollegen an ihn gerichtet werden, kann der Lehrer leicht daran gehindert werden, einen Konflikt in der eigenen Klasse wahrzunehmen, ihn zu akzeptieren und ihn kooperativ zu lösen.

Fazit

#### • *Vorgesetzte*

Die Rollenbeziehung zum Vorgesetzten bestimmt sich nach den Spielregeln, die in der Schulverwaltung und der Schulorganisation verbindlich sind. Sie ist gekennzeichnet durch den hierarchischen Aufbau der Schulverwaltung und formale Regelungen (z. B. den Dienstweg). Konkret sind dies vor allem die Anordnungsbefugnis (Weisungsrecht) auf seiten des Vorgesetzten und die Fach- bzw. Dienstaufsicht. Das Verhalten des Lehrers wird insbesondere festgelegt durch Dienstanweisungen, Richtlinien, Verordnungen und Erlasse.

Bezugsgruppe 4

Diesen Erwartungen, die von den unterschiedlichen Bezugsgruppen an ihn gerichtet werden, hat der Lehrer in irgendeiner Weise zu entsprechen. Wenn sie widersprüchlich sind, führt dies zu kognitiven Dissonanzen, die von dem Lehrer bewältigt werden müssen.

Die einzelnen Komplexe normativer Verhaltenserwartungen können von Lehrer zu Lehrer in sehr unterschiedlicher Weise inhaltlich ausgeprägt sein; die subjektive Wahrnehmung und Bewältigung der Handlungssituation ist von den eigenen Sozialisationsbedingungen und den persönlichen Berufserfahrungen des Lehrers abhängig. Je nachdem, wie diese aussehen, wird sich der Lehrer wahrscheinlich im Zweifelsfalle für einen bestimmten Rollensektor entscheiden und sein Verhalten danach orientieren.

Ein Vorteil der bürokratischen Organisation ist beispielsweise darin zu sehen, daß eine Person scheinbar um so unangreifbarer wird, je enger sie sich an die vorgeschriebenen Regeln hält. Falls ein Lehrer frühzeitig in seiner Laufbahn negative Erfahrungen mit einem Verhalten macht, das sich nicht streng an die offiziellen Verhaltensvorschriften anlehnt, besteht die Gefahr, daß es zu einer Akzentuierung der Rolle des »Unterrichts-

Beispiel

beamten« kommt. Selbstverständlich kann diese Entwicklung auch durch die Modellwirkung älterer Kollegen ausgelöst werden.

Die subjektive Orientierung des Lehrers an solchen Rollensegmenten kann leicht zu Konflikten führen: In der *Beziehung zu den Eltern* machen es unterschiedliche Grundüberzeugungen (z. B. Weltanschauung, Ideologien) außerordentlich schwer, auftretende Konflikte auf zufriedenstellende Art zu lösen, da es sich bei diesen Grundüberzeugungen um normierte Idealvorstellungen handelt, die als Teil des Selbstkonzepts nicht aufgegeben werden können. Die Schwierigkeiten zeigen sich vor allem dann, wenn sehr komplexe Probleme wie Änderung

- der Schulformen (z. B. Wechsel von gegliederten Bildungssystemen zu integrierten Schulsystemen) oder
- der Lehrinhalte (z. B. Wechsel von der bisherigen Elementarmathematik zur Mengenlehre)

eine *persönliche Bewertung* herausfordern.

Andererseits kann der Intra-Rollenkonflikt des Lehrers auch Konflikte mit den *Schülern* auslösen, z. B. dann, wenn in ihren Augen ein Lehrer in der gleichen Situation gegenüber verschiedenen Schülern ein unterschiedliches Verhalten zeigt. Dies mag tatsächlich der Fall sein oder aus der Perspektive einzelner Schüler nur so aussehen. In beiden Fällen ergeben sich auf die Dauer gesehen entsprechende emotionale Reaktionen (z. B. Ärger, Gefühl des Vernachlässigtwerdens, aber auch Freude, Zuneigung u. a.), die ein erhebliches Konfliktpotential bilden können.

Erschwert wird die Situation noch durch die Unübersichtlichkeit kommunikativer Strukturen:

Zitat »Betrachtet man die Tagesereignisse in gruppenbezogenen Schulauseinandersetzungen, so kämpfen, oft in ihren Motivationen und Absichten undurchschaubar, Eltern mit ihren Kindern (die sich entsprechend verweigern) gegen Lehrer und gegen Lehrpläne, verbünden sich kultusministerielle Beamte mit Lehrern und unter Umständen auch mit den Kindern gegen die Eltern (z. B. im Rahmen des Sexualkundeunterrichts). Manchmal kämpfen die Eltern allein, häufiger die Lehrer, am betroffenensten sind sicher die Kinder.« (JUNKER 1976, S. 17)

Denkanstoß Versuchen Sie, entsprechend der Analyse der Lehrerrolle die *Sektoren der Schülerrolle* darzustellen. Mit welchen Bezugsgruppen hat es der Schüler zu tun? Welche Erwartungen werden an ihn gerichtet?

.....

.....

.....

.....

.....

### 3. Aufgabenlösungen

- (a) Die Fähigkeit oder die Anstrengung wird beim Zustandekommen einer Leistung für besonders ausschlaggebend gehalten. Aufgabe 1
- (b) Der Handelnde akzeptiert eine von ihm erwartete Leistung unter einem verbindlichen »Tüchtigkeitsmaßstab« (Gütemaßstab, Anstrengungsmaßstab).
- (c) Verlauf und Zwischenergebnisse in einem individuellen Leistungsprozeß (Leistungshandlung).
- (d) Bestimmung des Ausprägungsgrades einer Leistung (nach Fähigkeit und/oder Anstrengung).
- (e) Bestimmung des Erreichtheitsgrades eines vorgegebenen Leistungszieles (im Gegensatz zum Vergleich mehrerer, vom gleichen Individuum zu verschiedenen Zeiten erbrachten Leistungen).

Ablauf, Zwischen- und Endergebnisse von Leistungsprozessen werden je nach Aufgabe 2

- Aufgabenart und -niveau,
- den dabei geforderten Fähigkeiten und Steuerungskräften sowie
- den bei Aufgabenerstellung und im Leistungsverlauf beim Handelnden auftretenden Emotionen und Einschätzungen

unterschiedlich ausfallen und bewertet werden.

Verschiebungen bei jeweils einem oder mehreren »Aspekten« (z. B. in der Komplexität, im Niveau der Aufgabenstellung oder in der für die Aufgabenbewältigung begrenzten Zeit) haben auch Veränderungen in den anderen »Aspekten« zur Folge (z. B. in der Fähigkeits-Anstrengungs-Relation oder in der mildereren bzw. schärferen Bewertung).

Schulleistung als Prozeß und Ergebnis (Produkt) wird unmittelbar bestimmt durch die Auseinandersetzung Aufgabe 3

- der Schülerpersönlichkeit (mit ihren individuellen Lern- und Leistungsvoraussetzungen) mit
- den Lern- und Leistungsforderungen der Schule (als der Instanz der Lenkung und Erleichterung systematischer Lernprozesse).

Anlagen und Umwelt gelten dabei *mittelbar* als Determinanten für die individuelle Entwicklung solcher Lernvoraussetzungen.

Die Umwelt wirkt sich darüber hinaus auch noch – allerdings schwächer – *unmittelbar* auf das aktuelle Schulleistungsverhalten (auf die situativen Schulleistungsprozesse) fördernd oder hemmend aus.

- Es ist Aufgabe 4
- *unrealistisch*, weil Anlage-Umwelt-Anteile sich je nach Art der Schulleistung und nach dem Eigenschaftsprofil der jeweiligen Schülerpersönlichkeit verändern;
  - *empirisch unmöglich*, weil Anlage-Umwelt-Anteile empirisch niemals exakt erforscht werden können; sie sind höchstens schätzbar und dabei auch individuell unterschiedlich;
  - *pädagogisch nicht vertretbar*, weil dadurch die Gefahr besteht, zu pädagogischer Routine bzw. Resignation und *Fatalismus* verleitet zu werden, weil

davon ausgegangen wird, daß die Leistungsanlage bedingt ist oder aber zu *pädagogischer Passivität*, weil geglaubt wird, daß die Leistung unbedingt umweltbedingt ist.

- Aufgabe 5 Nur die besten und begabtesten Schüler aus der sozialen Grundschicht treten ins Gymnasium über (Auslese). Der Leistungsgleichstand mit den Mittel- und Oberschichtkindern zum Zeitpunkt des Übertritts ist nur *vorübergehender* Art.
- Aufgabe 6 Um auf einen etwa gleich hohen Prozentsatz an Mobilitätsstreben zu kommen, genügte bei Jugendlichen aus der *Mittelschicht* der positive Einfluß entweder der Eltern oder der peers.  
Bei den Jugendlichen aus der *Grundschicht* war der positive Einfluß beider (Eltern und peers) nötig. Es sind auch andere Schlußfolgerungen möglich.
- Aufgabe 7 Ein Schulsystem, das die Auslese der besonders Leistungsfähigen und deren Qualifikations- bzw. sozialen Zuweisungschancen begünstigt (Selektion und Allokation), wird zwangsläufig die Chancenreicheren mehr und die Chancenärmeren weniger fördern und damit die bessere Leistungsentwicklung der einen und die schlechtere der anderen begünstigen: Schereneffekt.
- Aufgabe 8 Je größer die Stofffülle ist, d. h. je mehr verbindliche Lerninhalte vorgegeben werden, desto größer wird der Zeitdruck, der Zwang zur Verallgemeinerung (Abstraktion); desto mehr ist kollektive Lernarbeit in Richtung auf einheitlich abfragbares Wissen nötig, und es bleibt desto weniger Zeit zur Gewährleistung individueller Lernwege und Lernförderung.
- Aufgabe 9 Alle drei genannten Regelungen sind *Selektionsmaßnahmen*; daraus ergibt sich für zahlreiche Schüler über Prüfungsdruck, Versagensangst, Frustration, Entmutigung usw. die erhöhte Gefahr tatsächlichen – nicht selten dauerhaften – *Versagens*.
- Aufgabe 10
- |  |   |  |
|--|---|--|
| Z. B.<br>Stofffülle<br>Lernorganisation<br>Fortgangsregelungen | } | → Alarmreaktionen<br>→ Mobilisierung aller Energien<br>→ Erschöpfung |
|--|---|--|
- Aufgabe 11 Im Unterschied zum Gymnasiallehrer sieht der Volksschullehrer den »schlechten Schüler« als unbegabter, geistig enger, uninteressierter, ungeschickter, unruhiger, langsamer, »böser«, unehrlicher, feiger, unkameradschaftlicher, verwehrloster, kranker und häßlicher. (Vermutungen darüber, warum das so ist, und welcher Schluß daraus gezogen werden könnte, bleiben dem Studierenden überlassen.)
- Aufgabe 12 Im Hinblick auf das günstige Urteil sind folgende Teile der Aussage fragwürdig:
- die Erwähnung des Äußeren (hübsch),
  - die Betonung der Angepaßtheit (beträgt sich gut),
  - das Einfließen persönlicher Sympathien (Lieblingsschüler),
  - der Schluß vom Vetter auf die Kusine.
- Aufgabe 13 (a) Die größten Unterschiede zwischen Haupt-, Realschüler und Gymnasiasten bestehen u. a. im Umfang und Umgang mit verbalem Material, in der Rechtschreibung und im Umfang von Kenntnissen.

- (b) Hauptschüler unterscheiden sich relativ wenig von Schülern weiterführender Schulen u. a. im räumlichen Vorstellen und Denken sowie in der Wahrnehmungsschnelligkeit.
- (c) Um angemessene Leistungen auf weiterführenden Schulen zu erbringen, sind Wortschatz, Abstraktionsfähigkeit, verbales und logisch-schlußfolgerndes Denken sowie (Vor)kenntnisse besonders wichtig.

Intelligenztests können nur einen Anteil von 25 bis höchstens 40% der Schulerfolgsvarianz erklären. Die Gruppen der Schulleistungsbesten und der Lernversager überlappen sich.  
Einflüsse der Leistungsmotivation bleiben zum großen Teil unberücksichtigt.

Aufgabe 14

Für den Schulerfolg bzw. -mißerfolg spielen kognitive Fähigkeiten (Testintelligenz), Fertigkeiten (Kulturfertigkeiten) und Vorkenntnisse eine wichtige Rolle.

Aufgabe 15

Die Bedeutung kognitiver Fähigkeiten für den Schulerfolg nimmt innerhalb eines Lehrgangs eigentlich nicht ab, sondern sie tritt nur hinter der wachsenden Bedeutung der Vorkenntnisse zurück.  
Das erklärt sich vor allem daraus, daß herkömmlicher Unterricht mit linearer Stoffeinteilung und uniformer Lernorganisation Schülern mit Vorkenntnislücken zu wenig Gelegenheit bietet, diese aufzuholen; diese Schüler verlieren deshalb in einem zunehmend auf Vorkenntnissen aufbauenden Unterricht auch zunehmend den Anschluß.

Aufgabe 16

Die Kausalattributionstheorie läßt sich auch auf den Zusammenhang von Ängstlichkeit und Schulleistung anwenden: Ängstliche Schüler, besonders, wenn sie mit ihren Schulleistungen bereits in der Gefahrenzone zum Schulversagen liegen, begründen ihren häufigeren Mißerfolg subjektiv mit mangelnder Fähigkeit oder zu großer Aufgabenschwierigkeit.

Aufgabe 17

Gründe für den Leistungsdruck in der Schule, der besonders ängstliche Schüler beeinträchtigt:

- Stofffülle,
- limitierte Lehrplanziele,
- rasches Vorgehen und Klassenunterricht (bei wenig Lernwegdifferenzierung),
- selektive Fortgangsregelungen und besondere Prüfungsarbeiten,
- angedrohte Sanktionen im Fall des Leistungsversagens,
- unpersönliches, autoritäres und intensiv lenkendes Lehrerverhalten, usw.

Aufgabe 18

Konsequenzen, die sich aus dem Modell (Abb. 35) ableiten lassen: lernwegbegleitende und lernwegsteuernde, vor allem kriteriumsorientierte und intraindividuell orientierte Leistungsmessungen; u. a.

- Lernwegdifferenzierung,
- Einsetzen von neuen Lehr- und Lernprozessen auf relativ niedrigem Schwierigkeitsgrad,
- klare Strukturierung der Lerninhalte,
- langsames und von Verstärkungen getragenes Unterrichtsvorgehen,
- genauere Vorgabe von Arbeitstechniken und Lernwegen.

Aufgabe 19