

Lernen und Klassenklima

M. v. Saldern

Im "Projekt Schulisches Lernen und kognitive Verstehensstrukturen" ist auch die Frage nach dem Zusammenhang zwischen Lernstrategien und dem Klassenklima gestellt. Im folgenden soll der Stand der Forschung zum Klassenklima kurz umrissen und anschließend begründet werden, wieso ein positives Klassenklima eine der Voraussetzungen dafür ist, daß Schüler den Erwerb von Lernstrategien als Weg zum Erfolg überhaupt für sinnvoll erachten.

Zum Begriff Klassenklima

Klassenklima wird der sog. innerschulischen Umwelt zugeordnet. Aus der Perspektive des einzelnen Schulmitglieds zählen zur innerschulischen Umwelt personübergreifende Merkmale der Schule ebenso wie die jeweiligen anderen Schulmitglieder. Dabei handelt es sich u.a. um

(1) materiell-physikalische Merkmale der Schule; (2) Mitglieder der Schule (Lehrer, Schüler etc.); (3) Persönlichkeit, Erleben und Verhalten dieser Personen; (4) überindividuelle Organisationsformen (schulsystemischer wie binnenschulischer Art); (5) überindividuelle Interaktionsverhältnisse; sowie (6) kollektive Erlebensformen, Überzeugungen (z.B. Erziehungsüberzeugungen), Interpretationsmuster und Wahrnehmungen (u.a. zur schulischen Umwelt selbst). Abzugrenzen von der innerschulischen Umwelt ist die außerschulische Umwelt der Schule (Gemeinde und Siedlungsumwelt, politische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Hintergrundprozesse etc.). Zu Punkt (6) gehört das sog. Sozialklima, Klassenklima oder auch Unterrichtsklima.

Sozialwissenschaftler neigen dazu, soziale Phänomene mit naturwissenschaftlichen oder alltagsprachlichen Worten zu belegen. Klima, Atmosphäre: Wer dies unbefangen hört, denkt wohl eher an die Wettervorhersage in den Nachrichten, aber doch nicht an eine Beschreibung sozialer Gruppen wie z.B. eine Schulklasse oder eine Schule.

Dennoch: Ganz ungerechtfertigt ist diese Begriffsübernahme nicht. Atmosphäre ist so etwas wie ein mittlerer Zustand des Wetters, zeitlich relativ stabil und daher nicht abrupt zu ändern. Insofern ist der Begriff eine gute Umschreibung dieses Diffus-gefühlsartigen, was wir als Sozialklima bezeichnen. Wer kennt nicht die Stimmungslage in einer Familie beim Frühstück, am Arbeitsplatz oder eben an einer Schule?

Nach heutigem Begriffsverständnis handelt es sich beim "Klassenklima" in einer Schule um Wahrnehmungen der Schulumwelt durch die Klassenmitglieder (genauer: um Wahrnehmungen von Umweltmerkmalen, die nicht episodisch-zufälliger, sondern typischer bzw. dauerhafter Art sind). Allerdings hat sich dieses Begriffsverständnis erst im Laufe der letzten drei Jahrzehnte entwickelt. Von den 30er Jahren an wurde der Begriff "Klima" im pädagogischen Bereich nämlich zunächst vor allem für objektiv vorhandene innerschulische Umwelten verwendet. Erst seit den 60er Jahren begann sich die heute bevorzugte Begriffsvariante durchzusetzen. Dieser zweite Klimabegriff ist es, der dann von Beginn der 70er Jahre an auch im deutschsprachigen Raum wiederentdeckt wurde. Denn es gibt ältere, deutschsprachige Arbeiten zum Sozialklima z.B. von Bollnow oder v. Friedeburg.

Die inhaltliche Bestimmung des Klimabegriffs scheint also den epochalen Trends der Theorieentwicklung zu folgen: In den mittleren Jahrzehnten dieses Jahrhunderts wurde der Begriff ganz im Sinne behavioristisch orientierten Denkens eher zur Kennzeichnung objektiv vorhandener psycho-sozialer Umweltverhältnisse verwendet (und zwar selbst dann, wenn solche Verhältnisse über Perzeptionen der Interaktionsteilnehmer erfragt wurden). Erst im Zuge der kognitiven Wende erfolgte eine Verlagerung von "Klima" in die individuellen oder kollektiv geteilten Kognitionen der jeweiligen Gruppenmitglieder hinein. Eine ähnlich geartete historisch-theoretische Einbettung finden wir im Ludwigsburger Projekt.

Die jüngere Sozialklimaforschung folgt damit in ihrer Gegenstandsbestimmung auch dem Mediationsparadigma kognitiv orientierter Psychologie: Nicht die faktischen Umweltverhältnisse als solche sind als pädagogisch relevant anzusehen, sondern ihre Spiegelung und Brechung in den Kognitionen der beteiligten Individuen; faktische Umweltverhältnisse werden erst in kognizierter Form für Erleben, Verhalten und Entwicklung wirksam. Auch aus diesem Grunde ist der Einbezug der Variablen Klima in das Ludwigsburger Projekt sinnvoll und wichtig. Es ergibt sich aber unmittelbar, daß sich manche Stärken und Schwächen der Klimaforschung aus den Vor- und Nachteilen kognitivistischer Psychologie ergeben.

Des weiteren folgt, daß der zeitgenössische Sozialklimabegriff nicht als fixiert betrachtet werden sollte - angesichts der kognitivistischen Probleme ist gut denkbar, daß die heutige Begriffsführung wissenschaftshistorisch gesehen eher ein Durchgangsstadium darstellt. Es stellen sich er daher folgenden Fragen: Reicht eine "subjektive" Erhebungstechnik bei Mitgliedern einer schulischen Teilgruppe schon aus, um ein Merkmal im Schulbereich als "Klima"-Merkmal zu definieren? Sollte das "psychologische Klima", wie die idiographische Umweltbeschreibung manchmal genannt wird, überhaupt als "Klima" bezeichnet werden? Wenn solche subjektiven Umweltbeschreibungen mit anderen Variablen in Beziehung gesetzt werden, ist es dann überhaupt noch zulässig, von Zusammenhängen mit

"Klima"-Variablen zu sprechen? Solche eher internen Probleme berühren aber die Anlage und Idee des hier diskutierten Projektes nicht.

Nun zusammengefaßt: Was ist Sozialklima?

- Sozialklima beschreibt die "Stimmung" in einer Gruppe
- Es hat einen Bezugsrahmen (Schulklasse, Schule, Familie etc.)
- Es hat relative Kontinuität über die Zeit, relativ deshalb, weil es nicht völlig stabil ist.
- Es ist mehrdimensional (beschreibt also verschiedene Aspekte in der Gruppe gleichzeitig)

Die Beschreibung ist rein formal, es ist damit nicht beschrieben, welche Inhalte damit verbunden sind. Dies liegt an dem Unterschied des Laien (der ja auch weiß, was Klima ist) zum Wissenschaftler: der erste darf sich einfach seinen unregelmäßigen Beobachtungen hingeben, Wissenschaftler hingegen müssen das Phänomen klar und präzise zu erfassen suchen, sonst finden sie nicht das, was sie suchen. Eine schöne Metapher drückt dies aus: Wissenschaft sollte wie eine Hand sein, die einen Schmetterling hält, ohne ihn zu zerdrücken.

Der Sozialklimaforschung liegen drei drei Annahmen zugrunde:

1. Jeder Mensch hat ein Urteil über seine Umwelt, hier also: über seine Klasse. Man fühlt sich im allgemeinen wohl oder nicht, der Schüler ist zufrieden mit dem Lehrer oder nicht, die Lehrerin mit ihrem Schulleiter oder nicht, der Familienvater mit seinen Kindern oder nicht. Über die Entstehung solcher Urteile sagt uns die Psychologie eine ganze Menge Verwertbares.
2. Sozialklima basiert auf der Mehrheit der Mitglieder einer Gruppe. Kommen nahezu alle Mitglieder einer Gruppe zu einem ähnlich positiven Urteil, dann ist das Sozialklima auch positiv. Ein Einzelner kann es kaum stören. Wobei es eine Ausnahme gibt: Personen mit viel Macht (z.B. Lehrer) können das Klima durch unbeliebte Entscheidungen oder unsachgemäßes Verhalten empfindlich stören.
3. Es gibt nicht das Sozialklima. Das Leben in einer Schule hat viele Aspekte. Die Zufriedenheit mit dem Lehrer ist bspw. etwas anderes als das Verhältnis zu den Mitschülern. Es gilt also, das Sozialklima in mehrere Bestandteile zu zerlegen.

Ergebnisse der Sozialklimaforschung

Die Entwicklung eines innovativen empirischen Forschungszweiges umfaßt zu Beginn häufig die folgenden drei Phasen:

(1) Entwurf einer theoretischen bzw. technologischen Programmatik; (2) Entwicklung geeigneter Erhebungsinstrumente; und (3) Nachweis der Bedeutsamkeit des Forschungsfeldes anhand der Analyse von relevanten Außenzusammenhängen. Diese drei Arbeitsschritte kennzeichnen auch die Entwicklung der Sozialklimaforschung seit Beginn der 50er Jahre: Im Vordergrund standen zunächst programmatische und rahmentheoretische Überlegungen sowie die Entwicklung von Meßinstrumenten; anschließend wurde jeweils versucht, Zusammenhänge vor allem mit Schülerkriterien (Leistung, Persönlichkeit, Befinden) nachzuweisen. Allerdings liefen diese Schritte nur innerhalb einzelner Arbeitsgruppen tatsächlich zeitlich sequentiell: Seit der Jahrhundertmitte ist jedes größere Forschungsprogramm innerhalb der Sozialklimaforschung durch jeweils erneute Bemühungen in allen drei Bereichen gekennzeichnet.

Die Sozialklimaforschung hat bisher vor allem zwei wesentliche Schritte geleistet: Sie hat reliable Erhebungsinstrumente entwickelt; und sie hat Zusammenhangsbefunde produziert, die in Teilbereichen konsistent und kumulativ ausfallen. Die theoretische Einbettung allerdings ist noch nicht befriedigend gelungen, dazu aber später.

Entwicklungen von Meßinstrumenten

Die Entwicklung von Meßinstrumenten bezog sich im deutschsprachigen Raum immer auf den Fragebogen. Die bekanntesten Verfahren sind:

- a) Konstanzer Schuluntersuchungen um Fend
- b) Der Lernsituationstest von Kahl, Buchmann und Witte (1977)
- c) Der Fragenbogen zum Unterrichtsklima von Dreesmann (1980)
- d) Die Landauer Skalen zum Sozialklima (v. Saldern & Littig, 1986).
- e) Die Münchner Skalen zum Klassenklima von Pekrun 1980
- f) Linzer Fragebogen zum Schulklima von Eder

Der Lasso ist bisher der einzig als Testverfahren publizierte Fragebogen, deshalb eine kurze Skizze dieses Verfahrens. Die Konstruktion der LASSO ist in v. Saldern und Littig (1985) beschrieben. Hier eine Kurzcharakterisierung:

Der Bereich Lehrer-Schüler-Interaktion umfaßt die Skalen:

Fürsorglichkeit des Lehrers/der Lehrerin (FÜRS). Mit dieser Skala wird überprüft, in welchem Umfang die Schüler den Lehrer als unterstützend und kooperationsbereit empfinden. Dabei bezieht sich die Fürsorge weniger auf das Geschehen im Unterricht und in der Schule, sondern schwerpunktmäßig auf persönliche Interessen und Probleme der Schüler. Eine markante Aussage dieser Skala ist folgende: Im Unterricht reden wir oft über Fragen, die uns persönlich angehen.

Aggression gegen den Lehrer/ die Lehrerin (AGLE). Die Schüler geben Auskunft darüber, wie das Verhältnis zwischen der Klasse und dem Lehrer entwickelt ist. Insbesondere wird anhand dieser Skala erfaßt, ob einzelne Schüler sich dem Lehrer gegenüber aggressiv verhalten. Je geringer die Aggressionen der Schüler gegen den Lehrer ausgeprägt sind, umso positiver ist die Lernsituation in der Klasse zu bewerten. Als Markierungsvariable kann die Aussage gelten: In unserer Klasse kommt es vor, daß sich Schüler den Anweisungen des Lehrers widersetzen.

Zufriedenheit mit dem Lehrer/ der Lehrerin (ZULE). Die Zufriedenheit mit dem Lehrer hängt von der Verständlichkeit des Unterrichts, der Gestaltung des Unterrichts und der Bereitschaft des Lehrers, auf die Bedürfnisse der Schüler einzugehen, ab. Sie beeinflusst wesentlich die Lernleistungen, die Lernmotivation und die Selbstbewertung der Schüler. Eine typische Aussage dieser Skala lautet: Wir könnten uns kaum einen besseren Lehrer wünschen.

Ausmaß des autoritären Führungsstils des Lehrers/ der Lehrerin (AUFÜ). Der Führungsstil des Lehrers beeinflusst in hohem Maße die Zufriedenheit mit dem Lehrer. Wenn die Schüler den Eindruck haben, daß ihnen wenig Spielraum zur Entfaltung eigener Ideen gewährt wird, so nimmt auch ihre Bereitschaft zu aktiver Beteiligung im Rahmen des Unterrichts ab. Sie erleben darüber hinaus den gesamten Unterrichtsbereich negativ gefärbt. Dies betrifft jedoch nicht die Beziehungen der Schüler untereinander. Als typische Aussage aus dieser Skala kann angeführt werden: Die meisten Entscheidungen trifft unser Lehrer, ohne uns zu fragen.

Bevorzugung oder Benachteiligung von Schülern durch den Lehrer/ die Lehrerin (BEVO). Die Möglichkeit, eigene Bedürfnisse artikulieren zu dürfen, und das Wissen, vom Lehrer akzeptiert zu werden, sind wichtige Voraussetzungen zur Entwicklung angemessener Selbstkonzepte. Die Schüler in der Klasse besitzen in der Regel ein ausgeprägtes Gespür dafür, ob sich der Lehrer im weitesten Sinne gerecht gegenüber der Klasse oder einzelnen Klassenmitgliedern verhält. Als ungerecht empfundene Lehrer beeinträchtigen das Wohlbefinden aller Schüler in der Klasse. Eine charakteristische Aussage ist wie folgt formuliert: Bei unserem Lehrer zählen nur die guten Schüler.

Der zweite Bereich der LASSO beinhaltet Skalen, die sich auf die Beziehungen zwischen den Schülern richten. Im einzelnen handelt es sich um die Skalen:

Ausmaß der Cliquenbildung (CLIQ). Cliquen innerhalb der Klassen werden vorwiegend durch gemeinsame außerschulische Aktivitäten und Interessen konstituiert. Die Schüler führen die Bildung von Cliquen meist auf Freundschaft und Sympathie zurück. In Klassen, in denen ein hohes Ausmaß an Cliquenbildung zu beobachten ist, werden häufig einzelne Schüler diskriminiert. Als Beispielaussage für diese Skala läßt sich anführen: In unserer Klasse gibt es unter den Schülern verschiedene Gruppen, die nichts miteinander zu tun haben wollen.

Hilfsbereitschaft von Mitschülern (HILF) und Zufriedenheit mit den Mitschülern (ZUMI). Die wahrgenommene Hilfsbereitschaft der Schüler untereinander scheint ein konstituierendes Merkmal zur subjektiven Lernumweltwahrnehmung zu sein. Zufriedene Schüler beurteilen ihre Mitschüler als sehr hilfsbereit oder wahrgenommene Hilfsbereitschaft erhöht die Zufriedenheit. Eine positive Grundstimmung in den beiden Skalen kann jedenfalls als bedeutsamer Indikator für die Lernleistung der Klasse als Gruppe angesehen werden. Nachfolgend eine Aussage aus der Skala Hilfsbereitschaft: Wenn ein Schüler in der Klemme sitzt, kann er sich auf seine Mitschüler verlassen.

Aggression gegen Mitschüler (AGMI). Aggressionen der Schüler untereinander erlauben Rückschlüsse auf das subjektive Erleben des gesamten Bereichs der Schüler-Schüler-Beziehungen. In Klassen, in denen wenig Hilfsbereitschaft und Zufriedenheit von den Schülern wahrgenommen werden, lassen sich mit Sicherheit Aggressionen zwischen einzelnen Schülern oder Schülergruppen feststellen. Eine typische Aussage lautet deshalb: Einige Schüler in unserer Klasse suchen ständig Streit.

Diskriminierung von Mitschülern (DISK). Wenn Schüler in einer Klasse diskriminiert werden, so liegt das meistens daran, daß sie Ausländer sind, sich entweder geistig oder körperlich von den Mitschülern unterscheiden oder sich unangepaßt verhalten. In Klassen mit hoher Aggressionsneigung unter den Schülern werden meist auch bestimmte Schüler diskriminiert. Diese sind es häufig dann auch, die gewollt oder ungewollt zu den Streitereien beitragen. Als Statement kann angeführt werden: Einige Schüler können zu anderen Schülern sehr gemein sein.

Konkurrenzdenken von Mitschülern (KONK). Konkurrierende Schüler zeichnen sich besonders durch ihr Streben nach Dominanz und ihre Neigung zur Angabe aus. Hochkonkurrente Schüler nehmen ihre Lernumwelt wesentlich ungünstiger wahr als ihre Mitschüler. Ihre schulischen Leistungen sind allerdings meist schlechter als die der anderen Schüler. Eine charakteristische Aussage für diese Skala lautet: Vielen Schülern kommt es nur darauf an, im Unterricht mehr zu wissen als die anderen.

Der dritte Lernumweltbereich, den der LASSO erfaßt, betrifft verschiedene Merkmale des Unterrichts. Im einzelnen handelt es sich um die Skalen:

Leistungsdruck (LEID). Schüler empfinden Unterricht dann bedrückend, wenn ihnen wenig Zeit für selbständiges Arbeiten bleibt, zu wenige Wiederholungen durchgeführt werden und zu viele Klassenarbeiten geschrieben werden. Umfangreiche Lehrinhalte, die in rascher Folge behandelt werden, belasten die Schüler besonders. Sie neigen dann dazu, ihr Unterrichtsengagement zu verringern. Ein Beispiel verdeutlicht die Aussage: Der Unterricht geht so schnell weiter, daß viele Schüler Schwierigkeiten haben, mitzukommen.

Zufriedenheit mit dem Unterricht (ZUFU). Schüler sind nach vorliegenden Forschungsergebnissen dann mit dem Unterricht zufrieden, wenn die Lehrinhalte verständlich vermittelt und abwechslungsreich dargeboten werden. Die unterrichtlichen Leistungsanforderungen scheinen jedoch nur eine geringe Rolle für die Zufriedenheit der Schüler zu spielen. Als charakteristisches Statement läßt sich anführen: Die Schüler sind sehr zufrieden damit, wie der Unterricht abläuft.

Disziplin und Ordnung (DISZI). Ohne ein gewisses Maß an Disziplin und Ordnung können keine geregelten Lernprozesse stattfinden. Schüler erwarten deshalb auch, daß Lehrer großen Wert auf ordentliches Benehmen und diszipliniertes Verhalten legen. Allerdings besteht die Gefahr, daß die Schüler unterrichtliche Leistungsanforderungen mit Verhaltensvorschriften verwechseln. Eine charakteristische Aussage der Skalen Disziplin und Ordnung lautet: Unser Lehrer glaubt, Pünktlichkeit und Ordentlichkeit sind das Wichtigste.

Fähigkeit des Lehrers/der Lehrerin zur Vermittlung von Lehrinhalten (FÄHI). Abwechslungsreichtum durch die Wahl der Unterrichtsthemen und die Formen des Unterrichts stellen zentrale Merkmale der qualitativen Beurteilung von Lehrern durch ihre Schüler dar. Der ausgewogene Einsatz von Medien, freundliche, humorvolle Darbietungsweisen und insbesondere eingeschobene Lehrerzählungen führen dazu, daß Schüler die Fähigkeit eines Lehrers hoch einschätzen. Eine typische Aussage dieser Skala ist negativ formuliert: Der Unterricht unseres Lehrers ist eintönig und wenig abwechslungsreich.

Reduzierte Unterrichtsteilnahme (REDU). In Interviews, die von den Autoren des Fragebogens durchgeführt wurden, gaben 50% der befragten Schüler an, manchmal im Unterricht nicht aufzupassen. Zu hohe Leistungsanforderungen, die einhergehen mit einer gewissen Resignation bei den überforderten Schülern, können verantwortlich sein für die mangelnde Unterrichtsbeteiligung. Häufig werden Schüler aber durch ihre Mitschüler abgelenkt. Ein Beispielitem aus der Skala lautet: Manche Schüler beschäftigen sich mit allem Möglichen, nur nicht mit dem Unterricht des Lehrers.

Resignation (RESI). Wenn Schüler den Eindruck gewinnen, daß ihre Anstrengungsbereitschaft vom Lehrer nicht anerkannt wird, resignieren sie. Die Schüler führen die Tatsache, daß sie bereits resigniert haben, entweder auf den Lehrer zurück oder sie vermuten die Ursachen dieser Resignation in mangelnder Fähigkeit sich zu konzentrieren, bzw. sie glauben, daß ihnen geeignete Lernstrategien fehlen. Als charakteristisches Statement für diese Skala kann gelten: Die meisten Schüler sehen keinen Sinn darin, sich anzustrengen, da man bei unserem Lehrer doch nicht viel erreicht.

Deskriptive empirische Befunde

Die empirischen Untersuchungen der Sozialklimaforschung verteilen sich über eine größere Zahl mutmaßlicher Bedingungen und Auswirkungen schulischen Klimas. Zu einzelnen Beziehungen liegen deshalb meist nur wenige,

(3) Die Bezugsvariable wirkt direkt auf die Klimakognition ein (Beispiel: prüfungsängstliche Schüler nehmen mehr Wettbewerb wahr).

Prüfungsangst \rightarrow Wahrnehmung Wettbewerb

(4) Die Bezugsvariable wirkt indirekt auf die Klimakognition ein (Beispiel: Prüfungsangst führt zu Wettbewerb, dieser wird wahrgenommen).

Prüfungsangst \rightarrow Wettbewerb \rightarrow Wahrnehmung Wettbewerb

(5) Die der Klimakognition zugrundeliegende Realität wirkt unabhängig voneinander sowohl auf die Klimakognition wie auf die Bezugsvariable ein (Beispiel: Wettbewerb führt zu kollektiven Wettbewerbswahrnehmungen und unabhängig davon zu individueller Prüfungsangst).

Ö-----> Wahrnehmung Wettbewerb
◦
Wettbewerb -----> Æ
◦
Û-----> Prüfungsangst

(6) Die Erhebungen von Klima und Bezugsvariable kovariieren aufgrund von Methodenvarianz (Beispiel: gemeinsame Antwortsets in Befragungen zu wahrgenommenem Wettbewerb und Prüfungsangst).

Ö-----> Wahrnehmung Wettbewerb
◦
Antwortsets -----> Æ
◦
Û-----> Prüfungsangst

Eine Schwäche der bisherigen Klimaforschung und damit ein Grund für manches Unbehagen liegt darin, zwischen solchen Interpretationsmöglichkeiten nicht systematisch differenziert zu haben. So ist es heute z.B. verfrüht, aus Korrelationen von Klimawerten und schulischen Leistungen zu folgern, Klima bedinge Leistung (und zwar selbst dann, wenn die jeweiligen Prätestwerte auspartialisiert wurden): Im Sinne der obigen Interpretation No. 5 nämlich muß sich dem außenstehenden Beobachter sofort die Annahme aufdrängen, daß faktische Instruktions- und Unterrichtsprozesse der Leistung kausal zugrundeliegen, woraus folgt, daß Korrelationen von Prozeßwahrnehmungen und Leistung nur als Nebenprodukte solcher Effekte anzusehen wären. Schulischem Klima käme in einem solchen Falle kein kausaler Stellenwert zu, sondern eher der Status eines Epiphänomens.

Da die empirische Pädagogik und damit auch die Sozialklimaforschung an Schülereffekten interessiert sein muß, wurde dennoch in der Regel die Interpretation No. 1 (Klimaeffekte auf den Schüler) bevorzugt (z.B. Helmke 1983; Pekrun, 1983). Seltener findet sich Interpretation No. 3 (Persönlichkeitseffekte auf Klimawahrnehmungen; z.B. Littig & v.Saldern, 1986). Die naheliegenden Interpretationsmöglichkeiten 4 und 5 (Klima als Epiphänomen) hingegen wurden aus Gründen, die auf der Hand liegen, kaum beachtet. Eder (1990) könnte als Beispiel für Interpretation No. 4 genommen werden: Schüler/Lehrer mit bestimmten Persönlichkeitsorientierungen 'erzeugen' Sozial- und Leistungsdruck.

Solange aber nicht (a) die betreffenden Daten zeitlich gereiht sind und (b) zur Ausschaltung der Interpretationen 2, 4 und 5 Daten zur Klimabedingungen Realität vorliegen (also z.B. Beobachtungsdaten zu schulischen Interaktionen), handelt es sich hier bei Effektinterpretationen von Zusammenhangsdaten systematisch um Überinterpretationen. Daten zu Leistungs-, Persönlichkeits- und Befindenskorrelaten von Klimawerten können damit vorläufig nicht als hinreichender Beleg für die Relevanz des Forschungsbereichs herhalten.

Der Stellenwert von Klimaforschung aber müßte sich daran zeigen, daß Klimakognitionen Wirkungen auf Leistung, Persönlichkeit und Befinden zeitigen, und zwar Wirkungen, die über direkte Effekte der faktisch vorhandenen Umweltverhältnisse hinausgehen. Zumindest müßte in diesem Sinne nachgewiesen werden, daß Klimakognitionen als Mediatoren von Wirkungen faktischer Umwelt anzusehen sind. Ein solcher, für die Relevanz dieses Forschungsfeldes existenzieller Nachweis ist bisher nicht erbracht worden.

Aufgabe der Zukunft wird es deshalb sein, in Anknüpfung an die vorliegende Zusammenhangsbefunde nun in erhöhtem Maße für empirisch gesichertes Erklärungswissen zu sorgen. Dies erfordert sowohl theoretische wie methodische Fortschritte. Das Projekt Lernstrategien könnte hier einen Beitrag leisten.

Klassenklima und Leistungsprinzip

Das Ziel ist selbstverständlich eine angenehme Atmosphäre. Aber Schule, wie auch das Arbeits- und Familienleben, untersteht oft Zwängen denen man nicht ausweichen kann. In der Schule kann sich ein Schüler der Leistungsbeurteilung und beispielsweise einem schlechten Lehrer oder einem mißgelaunten Rektor nicht entziehen. Schüler werden oft unter dem Damokles-Schwert des Scheiterns gezwungen, Leistungen zu zeigen, die keineswegs lustbringend oder lustvoll sind. Wie soll sich hier eine Lernstrategie entwickeln?

Eine wichtige These zum Ludwigsburger Projekt aus der Sicht der Klimaforschung ist, daß es verkürzt wäre, Lernstrategien bewerten oder verbessern zu wollen, solange die dahinter stehende Leistungsanforderung von den Schülern nicht akzeptiert wird. Schärfer formuliert: Solange die Sinnhaftigkeit von Schule nicht positiv gesehen wird, solange das Klassenklima negativ ist, solange ist es müßig, sich über Lernstrategien Gedanken zu machen. Eines der Fundamente unseres Wirtschaftssystems ist die Leistung. Was ist Leistung? Man kann vier unterschiedliche Leistungsbegriffe unterscheiden, die ich aus der Sicht der Schule kurz interpretiere.

1. Im schulischen Bereich werden Anforderungen meist durch Lernzielformulierungen fest umrissen. Die Formulierung der Leistung als Anforderung ist fester Bestandteil der Curriculum-Theorie.
2. Leistung als Prozeß ist Gegenstand der Lernforschung. Hier gilt es, den Lernprozeß zu analysieren und schließlich zu optimieren.
3. Auch Leistung als Ergebnis ist Gegenstand der Lernforschung. Hier soll der Lernerfolg, der Lernertrag gemessen werden. In diesen Bereich fällt der Begriff der Leistungsmessung.
4. Von Leistung als Verdienst wird dann gesprochen, wenn sich jemand für etwas verdient gemacht hat und dafür z.B. einen Orden erhält.

Man muß dabei sehen, daß Leistung nicht eine Handlung ist, sondern daß Handlungen unter bestimmten Bewertungsmaßstäben als Leistungen gedeutet werden (Lenk 1976, S.59). Was früher Schillers Glocke war, ist heute eher die Kenntnis einer Programmiersprache.

Was ist nun das Leistungsprinzip? Das Leistungsprinzip besagt, daß immer wenn und nur wenn nach einem objektiven Kriterium bestimmte Leistungsstandards von einer Person erfüllt werden, diese Person eine "Belohnung" erhält.

Zu diesen Belohnungen gehören z.B. die Möglichkeit zu studieren, ein höheres Arbeitseinkommen, eine Beförderung, mehr Macht in der Institution, aber auch mehr Prestige und Ansehen.

Eine Leistungsgesellschaft ist also eine Gesellschaft, die soziale Ränge, Chancen, Positionen, Aufstieg, Entlohnung, Einfluß und Reputation allein nach der individuellen Leistung zuteilt (Lenk 1976, S. 12).

Sollte man das Leistungsprinzip abschaffen: Sicher nicht. Denn ein Leben ohne jeglichen Leistungsanreize, ohne das kontrollierte Risiko, ohne die Attraktivität einer nicht zu schwierigen noch zu leichten Aufgabe, ohne dosiertes Abenteuer wäre langweilig. Das Dasein im technologisch erleichterten und geglätteten Zeitalter ist ohnehin schon zu domestiziert: Zu Recht beklagte Konrad Lorenz die "Verhausschweinung" des modernen Menschen (Lenk, 1976, S.69).

Für die Schule ergeben sich zumindest drei Probleme im Verhältnis zwischen Sozialklima und dem Leistungsprinzip als Basis für Lernstrategien: (1) der Unterschied in der Leistungsanforderung zw. Schule und Gesellschaft, (2) die Leistungsmessung, (3) der Belohnungs- und Bestrafungscharakter der Schulnote.

Zum Unterschied in der Leistungsanforderung

Man kann nicht behaupten, daß wir in einer totalen oder strikten Leistungsgesellschaft wie eben beschrieben leben.

Auch wenn man in sehr eng eingeschränkten Teilbereichen das reine Leistungsprinzip finden kann, so gilt doch grundsätzlich das sog. Lebenschancenprinzip. Dies besagt, daß jedes Mitglied der Gesellschaft eine Mindestzuweisungsversicherung innehat (das soziale Netz).

Eine totale Leistungsgesellschaft wäre inhuman gegenüber Heranwachsenden, gegenüber den aufgrund persönlicher Schicksalsschläge Leistungsunfähigen und gegenüber jenen, die aus dem Produktionsprozeß ausgeschieden sind und nichts mehr leisten (Lenk 1976, S.14). Schon die Menschenrechte widersprechen dem reinen Leistungsprinzip.

Gesamtgesellschaftlich betrachtet leben wir schon deshalb nicht in einer totalen Leistungsgesellschaft, weil Leistung heute kaum mehr einem einzigen Individuum zuteilbar ist. Man denke nur an die Arbeit in Großbetrieben. Die Komplexität des Arbeitsprozesses verhindert eine individuell-persönliche Zuschreibung des entstandenen Arbeitsergebnisses als eines eigenen Werkes. Soziale Faktoren der Bewertung, der Bedingungerleichterung, der komplexen Integration, der Produktion und der psycho-sozialen Umstände prägen die Diskussion unter Arbeitswissenschaftlern schon lange. Auch die Verhandlungen zwischen Arbeitgebern und Arbeitnehmern in der BRD machen eindrucksvoll deutlich, daß ein strikt auf das Individuum bezogene Leistungsprinzip als ausschließliche soziale Zuteilungsformel nicht mehr zur alleinigen Rechtfertigung von Vergütungen und Vergütungsunterschieden in komplexen Industriegesellschaften ausreichen.

Der Schweizer Wirtschaftsfachmann Jeker äußerte 1986 bei einem Vortrag: "Insbesondere bei der Lösung anspruchsvoller Aufgaben in der Wirtschaft kommt heute dem Team-Work entscheidende Bedeutung zu. Komplexe

Aufgaben lassen sich überhaupt nur in interdisziplinären Gruppen lösen. Weil die Gruppenarbeit in den schweizerischen Schulen kaum genügend Einzug gehalten hat, müssen die jungen Leute in der Wirtschaft oft an diese Art zu arbeiten gewöhnt und von deren Vorteilen überzeugt werden" (Jeker, 1986, S. 62).

Wie sieht es nun aber in der Schule aus? Wird nicht gerade hier Leistung individuell zugeordnet? Erhält nicht jeder Schüler eine Note, oder eine andersartige Beurteilung, die speziell auf seine Person zugeschnitten ist? Weiß nicht - und das kommt hinzu - der erfahrene Lehrer, daß Gruppenleistung kaum einzelnen Schülern zuteilbar ist? Die Gesellschaft erwartet wohl etwas, was Schule im Moment nicht leistet. Konkret: Ist im Ludwigsburger Projekt berücksichtigt, daß Lernen ein sozialer Akt ist, und daß Lernstrategien sich nicht nur personenzentriert entwickeln sollen?

Neben diesem Aspekt der sozialen Bezogenheit von Lernstrategien gibt es noch einen weiteren: Die Art der Leistung, die in der Schule verlangt wird. Gehen wir im folgenden auf unterschiedliche Leistungsbegriffe näher ein, um meinen folgenden Gedankengang etwas zu untermauern:

Der Philosoph Lenk (1976) machte sich die Mühe, verschiedene leistungsbezogene Handlungsarten aus der Literatur zusammenzustellen. Es ergibt sich folgende Gegenüberstellung, wobei die positiven Aspekte in der linken Spalte stehen.

fähigkeitsbezogen	-	anstrengungsbezogen
eigenhandelnd	-	darbietend
aufgabenbezogen	-	wettbewerbsbezogen
eigenmotiviert	-	fremdbestimmt
kreativ	-	routinehaft
lustvoll	-	unlusterzeugend
gruppenbezogen	-	individualistisch
prozeßorientiert	-	resultatorientiert
psychisch	-	physisch
nicht marktlich	-	kommerziell
erlernt	-	genetisch festgelegt
kurzfristig	-	langfristig
konzentriert		disziplinierend

Lenk konnte zeigen, daß unterschiedliche Berufe z.T. gänzlich verschiedene Leistungsaspekte ansprechen. Was zeigt uns dies? Es ist ein sehr wichtiger Hinweis darauf, daß die Leistungsanforderungen verschiedener Tätigkeiten sehr unterschiedlich sein können. Die Frage ist, wohin Schule eigentlich ausbilden soll, wenn diese Anforderungen doch so verschieden sind. Welche Lernstrategien sollen sich also in der Realschule entwickeln, damit diese Schulform ihrer Zuweisungsaufgabe gerecht wird? Man darf sich nicht einbilden, daß die Lehrer und Schüler sich einer Diskrepanz Schulleistung vs. Leistung in der Gesellschaft - zumindest diffus - nicht bewußt wären. Die Frage nach dem Sinn von Schule muß zwangsläufig auftauchen. Wer will bestreiten, daß das Sozialklima leidet, wenn der Sinn von Schule an sich angezweifelt wird?

Die Pädagogen haben aber nicht geschlafen: Bereits zu Beginn der Siebziger Jahre wurde zwischen wettbewerbs- oder konkurrenzbezogener Leistungsorientierung auf der einen und problem- bzw. aufgabenbezogener Leistungsmotivation auf der anderen Seite unterschieden. Man wollte damit herausarbeiten, daß Leistungsmotivation nicht unbedingt mit dem Wettbewerbs- und Konkurrenzmotiv verbunden sein muß. Man plädierte für die Schule ein eindeutiges Primat der problemorientierten Leistungsmotivation. Es kam damals darauf an, daß vorwiegend individualistisch-wettbewerbsorientierte Leistungsverständnis in den Schulen durch einen Leistungsbegriff zu ersetzen, der an der Lösung gemeinsamer Aufgaben und am Prinzip der Solidarität einer lernenden Gruppe orientiert ist: Lernen und Leisten müßten viel stärker als bisher in Gruppen vollzogen werden; die individuelle Leistung sollte primär an ihrem Bezug zur Lösung gemeinsamer Aufgaben gemessen werden und zugleich in ihrem Beitrag zum Lernfortschritt aller Mitglieder einer Gruppe. Man forderte vor gut 20 Jahren also in seherischer Weise etwas, was die Wirtschaft heute von der Schule erwartet. Ein Problem wurde aber auch damals nicht gelöst: Wie eine solche Leistung gemessen werden könnte, denn diese ist ja nach wie vor auf den einzelnen Schüler bezogen.

Die Leistungsmessung

Die aggregierte Rückmeldung darüber, ob eine Lernstrategie erfolgreich ist oder nicht, ist immer noch die Note. Vorausgesetzt, der Schüler teilte irgendetwas dem Lehrer mit, sonst merkt dieser sowieso keine Änderung.

Wer mißt also schulische Leistungen? Lehrer. Leistungsmessung in der Schule basiert auf subjektiven Urteilen. Dies ist so oft bestätigt worden, daß man es zur Kenntnis nehmen muß. Daß Aufsätze in Deutsch so unterschiedlich bewertet werden wie ein Bild im Kunstunterricht, ist schon Allgemeinwissen, daß man ähnliche Ergebnisse auch zu der Korrektur von Mathematikarbeiten finden kann, ist eher unbekannt. Dennoch: Das Lehrerurteil soll nicht abgeschafft werden, es braucht aber Unterstützung durch objektive Testverfahren, wie sie in den USA, Schweden, England, Holland usw. schon seit Jahrzehnten eingesetzt werden. Beim in der BRD praktizierten Verfahren ist der Numerus Clausus Unsinn.

Aber um den Kern des Problems zu treffen: Selbst wenn Lehrer hundertprozentig gerechte und objektive Leistungsurteile fällen könnten: Die Schüler würden auch in diesem Fall den Lehrer als Belohnungs- oder Bestrafungsinstanz wahrnehmen. Damit werden Lehrer zum Klimafaktor Nummer 1. Lehrer können wir aber nicht abschaffen. Wer sollte unterrichten? Die Leistungsmessung könnte aber doch von den Schultern der Lehrer genommen werden. Auch die Diskriminierung durch 'ungenügend', 'mangelhaft' usw. scheint psychologisch und pädagogisch nicht sehr weise zu sein; ein 'erfolgreich bestanden' und ein 'bisher nicht den Erfordernissen entsprechend', würde völlig zur Sicherung der Minimalstandards ausreichen (Lenk 1976, S.71). Aus Sicht der Klimaforschung muß also im Projekt Lernstrategien ein Auge auf die Lehrer geworfen werden. Nicht für das Leben lernen wir, sondern für die Schule.

Leistungsmessung hat nicht nur den Charakter von Messung. Sie ist gleichzeitig Belohnung und Strafe, wie bereits betont. Die Tatsache, daß sich alle Aktivitäten von Schülern aber auch Lehrern, ständig unter diesem Horizont abspielen, herrscht allen Beteiligten eine bestimmte Perspektive auf: Nicht die Inhalte sind wichtig, sondern daß man sie zum geforderten Zeitpunkt angemessen reproduzieren kann, um die gewünschten Belohnungen (sprich Noten) zu erhalten. Es ergibt sich ein Lernen für die Prüfung. Hier liegt die Gefahr für eine prinzipielle Gleichgültigkeit gegenüber den Inhalten. Und - noch viel schlimmer - die Gefahr, daß Schüler kurzfristig erfolgreiche Lernstrategien entwickeln, die den nach-schulischen Anforderungen nicht mehr entsprechen. Ein Beispiel: Die schon oft beobachtete hohe Fähigkeit von Schülern aus den neuen Bundesländern, Wissen zu speichern und wiederzugeben, entspricht nicht den Anforderungen unserer Schule und Arbeitsplatz im Westen, in der viel mehr Zusammenhänge und Bezüge zwischen Tatsachen erkannt werden sollen.

Was ist zu tun?

Leistungsprinzip und gute Atmosphäre dürfen sich nicht widersprechen. Leistung stellt ja dort kein Problem dar, wo die Leistungshandlung Spaß macht. Daraus ergibt sich eine einfache Forderung: Lernen muß Spaß machen. Dies aber nicht nur der Freude wegen, denn Leistung ist umgekehrt nur in einer guten Atmosphäre möglich. Bei einer reinen Strafpädagogik ist die Leistungsbereitschaft bald gelöscht. Bestleistungen oder außergewöhnliche Leistungssteigerungen sind nicht durch Zwangsmaßnahmen gegenüber anderen zu erzielen (Lenk 1976, S.70). Zum Marschieren, aber nicht zu einem Weltrekord im Marathonlauf kann man jemanden zwingen.

In einer entspannten Atmosphäre - so behaupte ich - entwickeln sich auch leichter die notwendigen Lernstrategien. Wer muß den Stoff vermitteln und zwar so, daß es Schülern Spaß macht? - die Lehrer...

Es bleibt die Erkenntnis, daß Lehrer maßgeblicher Bestimmungsfaktor für das Sozialklima in der Schulklasse ist. Sie erteilen gleichzeitig Belohnungen in Form von Noten oder Anweisungen. Da wir in naher Zukunft schon wegen der Rigidität unserer Kultusbehörden diesen Rollenkonflikt nicht auflösen können, bleibt die Beschäftigung mit der Lehrertätigkeit zentral.

Die Anforderungen an die Lehrerschaft sind ja nicht gerade gering, was ich an einem Beispiel zeigen will: Jeker äußerte folgende bemerkenswerte Gedanken: "wir wünschen uns ... Lehrer, die sich bemühen, jedem Kind zur optimalen Entfaltung seiner individuellen Möglichkeiten zu verhelfen. Lehrer, die alles dafür tun und allen Schülern - den hochbegabten und den schwachen - individuell behilflich sind, damit sie aus echter Motivation und Freude statt für Noten lernen. Eine Freude, die auch etwas mehr Heiterkeit in unser Leben und in unsere Schulstuben bringen dürfte" (Jeker, 1986, S. 61). Derartigen Anforderungen sind derzeit nicht einlösbar.

Die Einflußmöglichkeit der Lehrkräfte auf die Person des Schülers oder der Schülerin ist hoch, wird aber dennoch im allgemeinen überschätzt. Negativen Einflüssen der Freunde, der Familie, der vorherigen Schulerfahrungen kann man oftmals trotz guten Willens kaum entgegentreten. Dieser Aspekt darf im Ludwigsburger Projekt nicht vernachlässigt werden.

Literatur

Arbinger, R. & Saldern, M. v. (1984). Schulische Umwelt und soziales Klima in Schulklassen. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 31, 81-99.

- Aurin, K. (1989) Hrsg. Gute Schulen - Worauf beruht ihre Wirksamkeit? Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bollnow, O. F. (1968). Die pädagogische Atmosphäre. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Eder, F. (1990). Schulische Umwelttypen und ihr Einfluß auf das Klima in Schulklassen. Empirische Pädagogik, 4, 165-189.
- Fend, H. (1988). Schulqualität. Die Wiederentdeckung der Schule als pädagogischer Gestaltungsebene. Neue Sammlung, 28, 537-547.
- Friedeburg, L. v. (1966). Soziologie des Betriebsklimas. Frankfurt: Europäische Verlagsanstalt.
- Helmke, A. (1983). Schulische Leistungsangst. Frankfurt a.M.: Lang.
- Jeker, R.A. (1986). Erwartungen an die Schule aus der Sicht der Wirtschaft (S. 57-66). In: Freies Gymnasium Basel (Hrsg.): Pädagogische Denkanstöße. Basel.
- Lenk, H. (1976). Sozialphilosophie des Leistungshandelns. Stuttgart: Kohlhammer.
- Littig, K.E. & Saldern, M.v. (1986). Das Sozialklima in Schulklassen aus der Sicht von kooperativ bzw. kompetitiv orientierten Schülern. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 18, 262-273.
- Pekrun, R. (1983). Schulische Persönlichkeitsentwicklung. Frankfurt a.M.: Lang.
- Pekrun, R. (1985). Schulklima. In W. Twellmann (Hrsg.) Handbuch Schule und Unterricht (Bd. 7.1, 212-234). Düsseldorf: Schwann.
- Ströhlein, G. (1990). Schulische Umwelt. Kurseinheit 1. Hagen: Fernuniversität.
- Saldern, M. v. (1983). Das Sozialklima als gruppenspezifische Wahrnehmung der schulischen Lernumwelt. Unterrichtswissenschaft, 11, 116-128.
- Saldern, M. v. (1984). Sozialklima - ein historisch-theoretischer Abriß. In K. Ingenkamp (Hrsg.), Sozial-emotionales Verhalten in Lehr- und Lernsituationen (S. 47-58). Landau: EWH Rheinland-Pfalz.
- Saldern, M. v. (1986). Diagnostik des Sozialklimas in Gruppen. In K. Ingenkamp, R. Horn, & R. S. Jäger (Hrsg.), Test und Trends 5 (S. 92-117). Weinheim: Beltz.
- Saldern, M. v. (1986). Wahrnehmung der Lernumwelt und abweichendes Verhalten von Schülern. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 33, 205-209.
- Saldern, M. v. (1987). Sozialklima in Schulklassen. Frankfurt a.M.: Lang.
- Saldern, M. v. & Littig, K. E. (1985). Die Konstruktion der Landauer Skalen zum Sozialklima (Lasso). Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie, 17, 138-149.
- Saldern, M. v. & Littig, K. E. (1986). Lasso - Landauer Skalen zum Sozialklima. Weinheim: Beltz Test.
- Wolf, B. & Saldern, M.v. (1989). Diagnostik von Schulumwelt. In R.S. Jäger, R. Horn & K. Ingenkamp (Hrsg.), Tests und Trends 7 (S. 95-141). Weinheim: Beltz.