

Arbeitsblätter, Blätter mit Rechenaufgaben und Aufgaben, die Schüler nur dazu bringen, Fakten zu memorieren oder isolierte Operationen durchzuführen, sollten so wenig wie möglich im Unterricht eingesetzt werden“ (Brophy 2002, S. 12).

Übe-Festivals: Ich schlage vor, einmal jährlich ein Übe-Festival zu organisieren, auf dem die pfiffigsten, selbst getesteten und auf einem Poster dokumentierten Übe-Ideen prämiert werden.

Die Überlegungen dieses Kapitels fasse ich statt der üblichen Schemazeichnung zu einer Mindmap zusammen – eine Methode, die sich auch sehr gut für das übende Memorieren nutzen lässt!

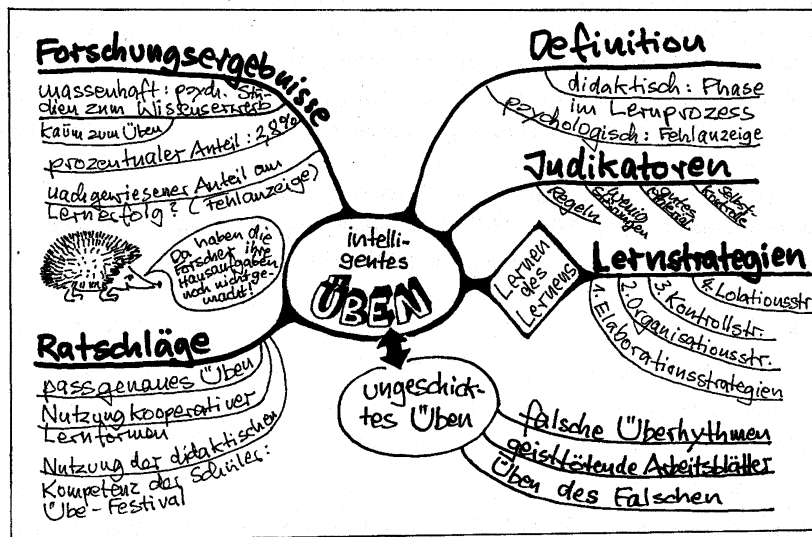


Abb. 2.16: Mindmap zum intelligenten Üben

Leseempfehlungen

- Werner Metz, Martin Schuster (2003): Lernen zu lernen. Lernstrategien wirkungsvoll einsetzen. 6. verbess. Aufl. Berlin: Springer
- Manfred Bönsch (1993): Üben und Wiederholen im Unterricht. 2. erw. Aufl. München: Ehrenwirth
- Liane Paradies, Hans Jürgen Linser (2003): Üben, Wiederholen, Festigen. Praxishandbuch für Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor

2.9 Transparente Leistungserwartungen⁶³

(1) Definition und Erläuterung

Traditionell wird Leistung so definiert:

$$\text{Leistung} = \text{Kenntnisse} + \text{Leistungsvermögen} + \text{Anstrengung}$$

Das ist aber zu eng gedacht, weil die Verantwortung für das Erbringen einer Leistung einseitig den Schülerinnen und Schülern in die Schuhe geschoben wird (Topsch, in Kiper u. a. 2002, S. 134). Entscheidend für das Erbringen einer Leistung ist aber auch, ob den Leistungserwartungen ein angemessenes Lernangebot der Schule bzw. des jeweiligen Lehrers gegenübersteht.⁶⁴ Also ist die folgende Gleichung gerechter:

$$\text{Leistung} = \text{Lernangebot} + \text{Leistungsvermögen} + \text{Einsatz}$$

Leistungserwartungen werden sowohl verbal als auch nonverbal kommuniziert, so z. B. durch mündliche Mitteilungen, schriftliche Noten, Begeisterungsausbrüche des Lehrers bei der Rückgabe der Klassenarbeit, flehentliche Appelle an einzelne Pappenheimer, aber auch durch subtile körpersprachliche Signale, durch die entspannte oder angespannte Mimik, durch die Körperhaltung, durch aggressives oder liebevolles Kommentieren von Schülerantworten usw. Auch das vom Lehrer vorgelegte Lerntempo signalisiert Leistungserwartungen – seine Regulierung ist in heterogenen Klassen ohne Offenen Unterricht schwierig.

Leistungserwartungen sollen einen Lernreiz bilden und sowohl schwache als auch starke Schülerinnen und Schüler auf individuelle Art und Weise fordern und fördern. Das können sie aber nur, wenn sie von den Schülern so dekodiert werden, wie sie vom Lehrer gemeint sind. Deshalb geben sich gute Lehrerinnen und Lehrer besondere Mühe, die Leistungserwartungen klar und verständlich zu formulieren:

⁶³ Der erste Entwurf dieses Abschnitts stammt von Johanna Bardowicks und Nele Hoffmann.
⁶⁴ Ich orientiere mich bei dieser Forderung an Andreas Helmkes „Angebots-Nutzungs-Modell“ (Helmke 2003, S. 42); s. auch S. 157.

Definition 15: Transparenz der Leistungserwartungen besteht darin,

- (1) den Schülern ein an den gültigen Richtlinien oder an Bildungsstandards ausgerichtetes und ihrem Leistungsvermögen angepasstes Lernangebot zu machen,
- (2) dieses Angebot verständlich zu kommunizieren und zum Gegenstand eines Arbeitsbündnisses zu machen
- (3) und ihnen nach formellen und informellen Leistungskontrollen zügig Rückmeldungen zum Lernfortschritt zu geben.

Ich erläutere den Begründungszusammenhang der Definition:

(1) Arbeitsbündnis: Die klare Formulierung der Leistungserwartungen ist ein Teil des Arbeitsbündnisses zwischen dem Lehrer und den Schülern. Leistungserwartungen haben denn auch nicht nur die Lehrer – auch die Schüler haben welche und sie formulieren sie auch (wie dies z. B. im Offenen Unterricht bei Planungsbesprechungen zur Vorbereitung des nächsten Wochenplans zu studieren ist).

(2) Gemeinsames und individuelles Fortkommen: Es reicht nicht, Leistungserwartungen nur auf das individuelle Fortkommen zu beziehen, es geht immer auch darum, dass der Unterricht insgesamt gelingt. Guter Unterricht zeigt sich deshalb auch darin, dass die Schüler Verantwortung für den eigenen Lernprozess und auch für das Gesamtergebnis übernehmen.

(3) Lehrzielorientierung: Die Transparenz der Leistungserwartungen kann dadurch erhöht werden, dass den Schülern die in der Aufgabenstellung eingekapselten Lehrziele genannt werden.

(4) Passung der Lernangebote: Passung ist die „Optimierung der Balance zwischen Anforderungen und Voraussetzungen“ (Helmke 2003, S. 76). Ein dafür von den Unterrichtsforschern benutzter Fachbegriff lautet „Adaptivität“. ⁶⁵ Um eine optimale Passung hinzubekommen, muss der Lehrer den Lernstand genau beobachten und seine Vorgaben darauf abstimmen, also Lernstruktur- und Lernstandsanalysen durchführen (s. o., S. 55 f.).

⁶⁵ In den USA sind umfassende Konzepte adaptiven Unterrichts entwickelt und zum Teil auch nach Deutschland übertragen worden (Reinmann-Rothmeier/Mandl 2001, S. 628 f.; vgl. auch Hameyer 1998). Dabei wurde insbesondere erforscht, ob für ängstliche Schüler andere Unterrichtsmethoden erforderlich sind als für risikobereite. Die empirische Erforschung der Effekte und der Praktikabilität dieser so genannten Aptitude-Treatment-Interaction zeigt aber, dass man keine übertriebenen Hoffnungen haben darf. Der Arbeitsaufwand für den Lehrer ist riesig, und die Lernerfolge nicht höher als bei anderen Konzepten (Gruehn 2000, S. 61 f.).

„Passung“ darf aber nicht mechanisch verstanden werden. Es geht nicht darum, jedem Schüler ein individuelles Korsett zu schneidern, das ihm kaum noch Luft zum Atmen lässt, sondern ihm zu helfen die „Zone seiner nächsten Entwicklung“

(Wygotski) in den Blick zu nehmen.

(5) Orientierung an Bildungsstandards: Was Bildungsstandards sind, habe ich auf Seite 21 definiert. Die Orientierung an diesen Standards wird, wenn die Forschungsarbeiten zügig vorangehen und die Bildungspolitik nicht aus Angst vor der Courage eine schnelle Kehrtwendung machen, in Zukunft stärker als bisher die alltägliche Unterrichtsarbeit begleiten. Bildungsstandards sollten Mindest-, nicht Maximalerwartungen formulieren. Wichtig scheint mir zu sein, sie grundsätzlich angebotsorientiert zu definieren – so wie dies vorbildlich in den „Bildungsstandards der Grundschule“ vorgeführt worden ist (Bartnitzky u. a. 2002). Die Effizienz der Steuerung des Unterrichts durch Standards ist aber noch nicht nachgewiesen. Und ausländische Erfahrungen lassen es geraten sein, keine überzogenen Erwartungen zu hegen (Brügelmann 2004). Wenn die Arbeit mit Bildungsstandards nicht funktionieren sollte, kehren wir halt zu den guten alten Richtlinien zurück.

(6) Bezugsnormen der Beurteilung: Transparenz der Leistungserwartungen und Rückmeldungen wird auch dadurch hergestellt, dass der Lehrer deutlich macht, in welchem Bezugssystem der Leistungsbeurteilung er seine Rückmeldungen macht und welche Kompromisse er dabei eingegangen ist. Es gibt drei solcher Bezugssysteme:

- (a) das soziale Bezugssystem (Orientierung am Leistungsdurchschnitt der Klasse oder des Bundeslandes oder nationaler Bildungsstandards)
- (b) das kriteriumsorientierte Bezugssystem (Orientierung an eine Sachnorm, die durch die zu erreichenden Lernziele definiert wird)
- (c) das individuelle Bezugssystem (Orientierung am individuellen Lernfortschritt des einzelnen Schülers)



Da die drei Bezugsnormen einander strukturell widersprechen, muss der Lehrer immer wieder Balancierleistungen erbringen (worin sich ein Teil seiner Professionalität ausdrückt).

(7) **Förderhaltung:** Die Akzeptanz der Leistungserwartungen wird deutlich erhöht, wenn individuelles Fördern im Sinne des siebten Gütekriteriums praktiziert wird.

Ich fasse zur Schemazeichnung zusammen:

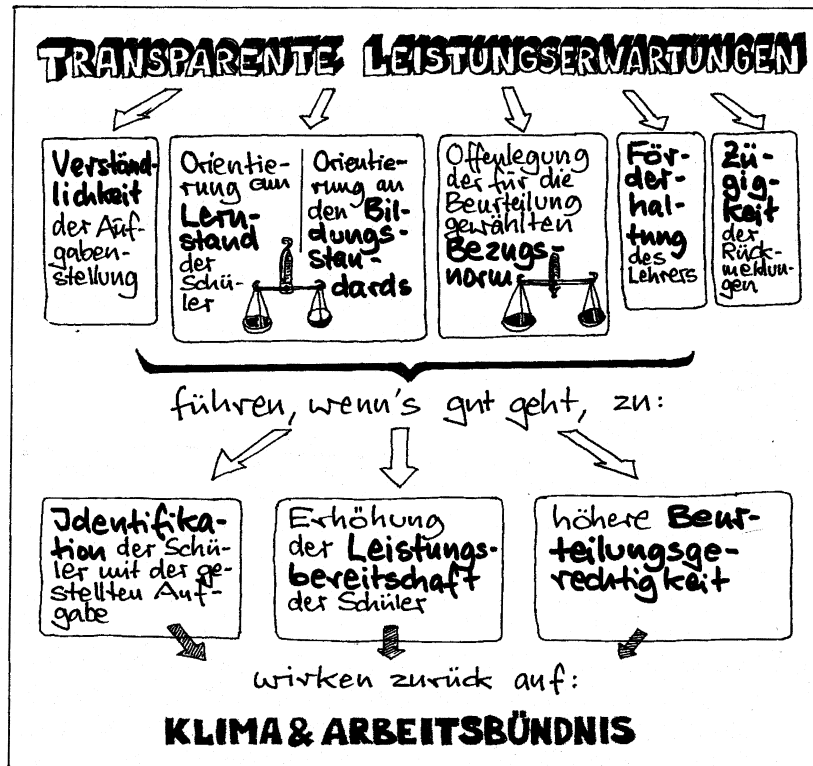


Abb. 2.17: Transparenz der Leistungserwartungen

(2) Indikatoren

Die Transparenz der Leistungserwartungen lässt sich im konkreten Unterrichtszusammenhang an den nachfolgend aufgelisteten Phänomenen erkennen:

- Der Lehrer bespricht seine Leistungserwartungen mit den Schülern.
- Die Leistungsrückmeldungen erfolgen zügig und differenziert.
- Er erläutert seine Leistungsrückmeldungen in klaren, insbesondere für die leistungsschwächeren Schüler nachvollziehbaren Worten.
- Die Schüler wissen bei der Unterrichtsarbeit jederzeit, was ihre Aufgabenstellung ist; wenn doch Unklarheiten bestehen, können sie Rückfragen stellen.
- Sie sind über den Schwierigkeitsgrad der gestellten Aufgaben informiert oder arbeiten mit Lernmaterialien, die so gestaltet sind, dass sie ihren Schwierigkeitsgrad selbst abschätzen können.
- Verschiedene Formen der Leistungskontrolle werden eingesetzt. Es wird erläutert, welche Form wofür taugt.
- Klausuren und Tests werden vorher angekündigt.
- Schülerfeedback wird genutzt, um Leistungserwartungen zu korrigieren.
- Die Schüler bringen eigene Vorschläge zur Leistungskontrolle ein.

(3) Forschungsergebnisse

Seit längerem ist empirisch belegt, dass transparente Leistungserwartungen den Lernerfolg erhöhen. Die impliziten Leistungserwartungen, die durch die klare Strukturierung des Unterrichts (Gütekriterium 1) ausgelöst werden, spielen dabei aber eine mindestens ebenso große Rolle.

Leistung und Schulklima: Helmut Fend (1998, S. 147–157, S. 205 ff., S. 317 ff.) hat in einer Vielzahl von Einzeluntersuchungen nachweisen können, dass hohe fachliche und überfachliche Leistungserwartungen, tatsächlich erbrachte Leistungen und das Bemühen der Lehrerinnen und Lehrer um ein gutes Klima bzw. eine gute Schulkultur positiv korrelieren, dass es aber in der Ausprägung eines lernförderlich wirkenden Klimas große Unterschiede zwischen den Haupt-, den Real-, den Gesamtschulen und den Gymnasien gab.

Leistung und Interesse: Es gibt eine Vielzahl gründlicher empirischer Untersuchungen zum Zusammenhang von Leistung, Motivation, Interesse und Unterrichtsqualität.⁶⁶

⁶⁶ Krapp/Prenzel 1992; Helmke/Weinert 1997; Weinert/Helmke 1997; Einsiedler 1997; Krapp 2001; Deutsches PISA-Konsortium 2001; Bos u. a. 2003

Lerntempo: Das Lerntempo, das der Lehrer verbal vorgibt und körper-sprachlich kommuniziert, spielt eine entscheidende Rolle bei der subjektiven Wahrnehmung von Leistungsansprüchen durch die Schüler (Gruehn 2000).

Leistungsdruck: Gut belegt ist, dass hoher Leistungsdruck und exzessives Kontrollieren das Lernen behindern, weil sie unerwünschte Nebenfolgen produzieren. Richard Ryan (während eines Vortrags im Januar 2004 in Oldenburg): „Pressure breeds control. Control breeds backfire.“

Beurteilungsfehler: Die Praxis schulischer Leistungsbeurteilungen ist sehr gut erforscht, hat aber „desaströse“ Ergebnisse erbracht. Es gibt viele falsche Routinen und notorisch wiederholte Mess- und Bewertungsfehler.

Bezugsnormorientierung: Die motivationssteigernden oder -mindernden Effekte bestimmter Bezugsnormorientierungen sind ansatzweise erforscht (Rheinberg 2001).

Alternative Formen der Leistungsbeurteilung: Die erhofften leistungssteigernden Effekte alternativer Formen der Leistungsrückmeldung (Thurn 1997; Sacher 2001) sind meines Wissens noch nicht ausreichend erforscht worden.

(4) Ratschläge

Leistungsbeurteilungen müssen gerecht sein, weil sie lebenswichtige Selektionsentscheidungen vorbereiten. Sie sollten aber möglichst auch förderorientiert sein, also ermutigen und ein Weiterarbeiten ermöglichen. Dies heißt nicht, nur noch „pädagogische“, an der Individualnorm orientierte Leistungsbeurteilungen vorzunehmen, sondern umgekehrt auch den leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern zu einem realistischen Bild ihrer Leistungsfähigkeit zu verhelfen (Sacher 2001, S. 62 f.). Leistungsgerechtigkeit herzustellen, ist mit viel Arbeit verbunden und aufgrund der widersprüchlichen Aufgabenstellungen von Schule (Selektion und Förderung) nicht vollständig hinzubekommen.⁶⁷ Umso wichtiger ist es, dass der Lehrer seine Karten aufdeckt und nachvollziehbar erklärt, wie er zu seinen Entscheidungen gekommen ist. Dazu drei Ratschläge:

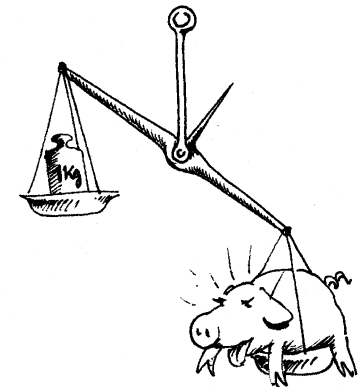
Entmischen Sie Phasen der Leistungskontrolle und reine Lern- und Arbeitsphasen: Die Schülerinnen und Schüler sollten stets wissen, ob ihre Mitarbeit zensurenrelevant ist oder nicht. Das eine Mal muss das Fehlermachen vermieden werden; das andere Mal können gerade die Fehler ein willkommener Anlass zum Nachdenken und Diskutieren sein. Am besten rufen Sie „zensierungsfreie Zeiten und Zonen“ in Ihrem Unterricht aus.

Geben Sie die Rückmeldungen zügig: Die positiven Effekte der Leistungsrückmeldungen lassen sich deutlich erhöhen, wenn die Ergebnisse formeller Leistungskontrollen zügig mitgeteilt werden.

Nutzen Sie die vielfältigen Formen alternativer Leistungsdokumentation und -kontrolle: Reformorientierte Schulen haben damit zum Teil sehr gute Erfahrungen gemacht.⁶⁸ Folgende Alternativen kommen infrage:

- Lernentwicklungsberichte, die den einzelnen Schülern Aufschluss über ihre individuelle Lernsituation, ihre Lernfortschritte, aber auch -defizite geben;
- Bewertungsgespräche, um gemeinsam mit den Schülern und Eltern über den aktuellen Lernstand und mögliche nächste Lernschritte und Lernziele zu reden und zu beratschlagen;
- Beobachtungsbögen/Diagnosebögen, die die Kompetenzen und Defizite jedes einzelnen Schülers diagnostizieren und seine Lernentwicklung beobachten und dokumentieren;
- Arbeit mit Portfolios, also Sammlungen unterschiedlicher Schülerleistungen (z. B. Texte, Bilder, Klausurergebnisse, Fotoserien), die Auskunft über den Lernfortschritt und den erreichten Leistungsstand geben.

Ich komme zum Schluss: Die PISA-Siegerländer beweisen, dass man mit sehr viel weniger förmlichen Leistungskontrollen (ohne Ziffernnoten und Zeugnisse) und ohne Sitzenbleiben zu deutlich besseren Leistungsergebnissen kommen kann als mit dem in Deutschland üblichen hohen Zensierungsniveau. Die alte Bauernregel, dass noch kein Schwein vom häufigen Wiegen fetter geworden ist, gilt auch für schulisches Lernen:



These 2.7: Kein Schüler wird dadurch klüger, dass er alle Nase lang auf seinen Leistungsstand überprüft wird.

⁶⁷ Anleitungen zur Sicherung größerer Objektivität und Reliabilität der Leistungsbeurteilungen finden Sie z. B. bei Sacher (2001).

⁶⁸ Bambach 1994; Döpp u. a. (2002)