

Voraussetzungen für Schulerfolg

Autor(en): **Kretz, Peter**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **66 (1979)**

Heft 9

PDF erstellt am: **21.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-528109>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Ein Dienst der *ETH-Bibliothek*
ETH Zürich, Rämistrasse 101, 8092 Zürich, Schweiz, www.library.ethz.ch

<http://www.e-periodica.ch>

AG: Mediziner Ausbildung

Am 1. Januar 1979 trat das von den Aargauer Stimmberechtigten mit grosser Mehrheit angenommene Gesetz über die Beteiligung des Kantons Aargau an der Ausbildung von Studenten der Medizin in Kraft. Um den Vollzug dieses Gesetzes zu gewährleisten, hat der Regierungsrat eine Aufsichtskommission gewählt, welche die Ausbildung von Medizinstudenten an den kantonalen und regionalen Spitälern zu überwachen hat. Unter dem Präsidium von Regierungsrat Hans-Jörg Huber gehören der Kommission weitere Vertreter des Gesundheitsdepartementes, der Vorsteher des Erziehungsdepartementes sowie Vertreter vom Finanzdepartement und Vertreter der kantonalen Schulspitäler an. Der Kommission wird auch die Aufgabe zufallen, mit den Hochschulkantonen die im Gesetz vorgesehenen Vereinbarungen über die Zusammenarbeit zwischen den medizinischen Fakultäten und den an der Ausbildung beteiligten Spitälern im Aargau zu handeln des Regierungsrates vorzubereiten.

JU: Schule für Allgemeinbildung im Jura?

Eine Arbeitsgruppe der jurassischen Erziehungsdirektion hat ein Projekt für die Schaffung einer Schule für Allgemeinbildung nach einem entsprechenden Beschluss des Verfassungsrates ausge-

arbeitet. Hauptgründe für diesen Entscheid waren einerseits die getrennten Ausbildungsgänge für Lehrer, insbesondere Kindergärtnerinnen und Hauswirtschaftslehrerinnen, andererseits die Schwierigkeiten bei der Rekrutierung von medizinischem, paramedizinischem und Verwaltungspersonal des Kantons. Das Projekt ist von Staatsrat Roger Jardin, Vorsteher der Erziehungsdirektion, Marc-Alain Berberat, Präsident der Arbeitsgruppe, und Jean-Marie Boillat, Chef des Amtes für Lehrerausbildung, vorgestellt worden.

Die Schule für Allgemeinbildung bereitet nicht auf eine bestimmte spätere Berufsausübung vor, sondern will die Allgemeinbildung vertiefen und die Schüler für Berufe im sozialerzieherischen Bereich sensibilisieren. Dem dreijährigen Schulbesuch schliesst sich dann entweder ein Übertritt ins Seminar für Kindergärtnerinnen oder Hauswirtschaftslehrerinnen, eine Ausbildung für sozialmedizinische Berufe oder eine Lehre an. Die Schule soll dem Wirtschaftsgymnasium in Delsberg angegliedert und mit diesem gemeinsam verwaltet werden. Die dreijährige Ausbildung, die mit einem Diplom abschliesst, steht Sekundarschülern sowie Primarschülern nach erfolgreichem Eintrittsexamen offen. In der Schweiz gibt es ungefähr dreissig Schulen dieser Richtung.

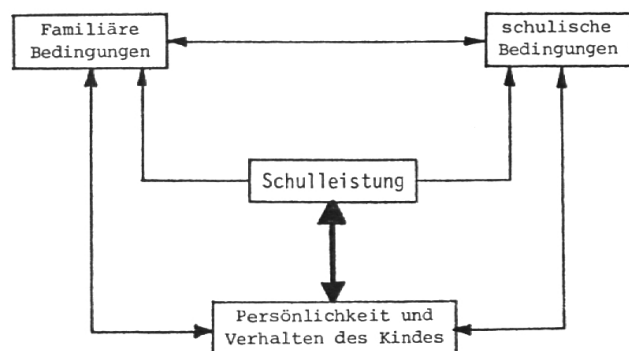
Voraussetzungen für Schulerfolg *Motivation*

Peter Kretz

Schulleistungen werden zwar vom Kind erbracht. Dennoch ist das Kind nicht der einzige Faktor, von dem das erreichte Leistungsniveau abhängig ist. Sowohl familiäre als auch schulische Bedingungen (Einflussgrössen, Faktoren) wirken sich – indirekt über die Persönlichkeit und das Verhalten des Kindes – auf die Schulleistungen aus. Gute oder schlechte Schulleistungen beein-

flussen aber auch das Kind und meistens auch die familiären und schulischen Bedingungen. Familie, Schule und Kind stehen in einem sich gegenseitig beeinflussenden Wirkungszusammenhang.

Im Mittelpunkt der folgenden Überlegungen soll die Persönlichkeit und das Verhalten des Kindes stehen. Doch vorerst soll kurz auf die familiären und schulischen Bedingungen eingegangen werden.



Zu den familiären Bedingungen

Die Persönlichkeit des Kindes und sein gegenwärtiges Verhalten sind ganz entscheidend von seiner bisherigen Lebens- und damit Lern- und Erfahrungsgeschichte innerhalb der Familie abhängig. Man spricht in diesem Zusammenhang von der familiären Sozialisation des Kindes.

Vom Erziehungsverhalten der Eltern ist der

gegenwärtige kognitive Entwicklungsstand (Denken, Sprachverhalten), das affektive und soziale Verhalten des Kindes abhängig. Neben sprachlicher und intellektueller Anregung und Förderung für seine kognitive Entwicklung muss das Kind Erfahrungen von Geborgenheit, Verständnis, Anerkennung, Wertschätzung, aber auch von angemessenen, d. h. verarbeitbaren Versagungen (Frustrationen) gemacht haben können. Für die Entwicklung der Leistungsmotivation ist eine Erziehung zu Selbständigkeit und Eigenverantwortung sowie das Ausdrücken von Wohlwollen, Anerkennung und Freude für erbrachte Leistungen günstig.

Der *Beziehung des Kindes zu den Eltern und zu (allfälligen) Geschwistern* kommt im Zusammenhang mit der Schulleistung insofern eine grosse Bedeutung zu, als andauernde, vom Kind nicht verarbeitbare Konflikte, Spannungen und Entbehrungen zu einer Beeinträchtigung seiner Leistungsfähigkeit führen – ganz abgesehen von weiteren ungünstigen Auswirkungen auf seine Persönlichkeit.

Die Antwort auf die Frage, was denn das Kind seinen Eltern letztlich bedeutet, beeinflusst in hohem Masse die *Einstellungen der Eltern zum Kind und zu Erziehungsfragen* und damit das konkrete erzieherische Verhalten. Grundlegende Aspekte des elterlichen Verhaltens sind u. a.: das Ausmass an echtem, emotional wertschätzendem Verhalten dem Kind gegenüber, das Ausmass an lenkendem, vorschreibendem Verhalten, das Gewähren von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit, das Verhalten in der Kommunikation, die Einstellung den kindlichen Bedürfnissen und Wünschen gegenüber usw. Schliesslich vermitteln die Eltern durch ihr Verhalten und durch verbale Instruktion dem Kind verschiedene Wertmassstäbe.

Im Zusammenhang mit der Schulleistung sind die elterlichen Einstellungen dem schulischen Bereich gegenüber wichtig: welche Bedeutung messen die Eltern der Schule, den Schulleistungen, den Beziehungen des Kindes zu Lehrpersonen und Kameraden bei? Sind sie bereit, mit der Schule auf der Basis eines angemessenen Mitspracherechts zusammenzuarbeiten? Helfen sie dem Kind, zu einer konstruktiven Auseinandersetzung mit den schulischen Ansprüchen

und Erfahrungen zu kommen? Da elterliche Einstellungen vom Kind mehr oder weniger übernommen werden, wirken sich ablehnende Einstellungen und entsprechende Verhaltensweisen der Eltern ungünstig auf die Beziehung des Kindes zur Schule (Lehrperson, Kameraden, Schulleistung usw.) aus.

Noch eine Bemerkung zur *Erwartungshaltung der Eltern bezüglich des vom Kind zu erreichenden Schulleistungsniveaus*: Zu hohe Erwartungen, die der kindlichen Leistungsfähigkeit nicht angemessen sind, können beim Kind zu Überforderung, zu zahllosen Misserfolgserlebnissen und im ungünstigen Fall zu belastenden Gefühlen der Minderwertigkeit führen, vor allem dann, wenn die Bereitschaft der Eltern, zum Kind eine gute Beziehung aufrechtzuerhalten, vom Erfüllen der elterlichen Leistungserwartungen abhängig gemacht wird. In diesem Zusammenhang stellt sich vor allem beim schulversagenden Kind die wichtige Frage, wie Eltern darauf reagieren. Helfen sie dem Kind, entsprechende Erfahrungen und Erlebnisse zu verarbeiten oder lassen sie es gewissermassen aus Enttäuschung fallen? Wenn die Lehrperson ähnlich ungünstig wie die Eltern auf das Leistungsversagen des Kindes reagiert, gerät das Kind in eine ausserordentlich belastende und seine Entwicklung beeinträchtigende Situation. Schliesslich ist auf äussere, deswegen aber nicht weniger wichtige *Rahmenbedingungen der Familie* hinzuweisen: auf ihre Grösse, auf die wirtschaftlichen Verhältnisse, die Wohnungsgrösse, die Vollständigkeit (Eltern geschieden, ledig, ein Elternteil gestorben), das Bildungsniveau der Eltern, Aussenkontakte etc.

Zu den schulischen Bedingungen

Wie schon bei den familiären, so sind auch bei den schulischen Bedingungen nicht nur die gegenwärtigen Umstände und Einflüsse, sondern auch die bisherigen familiären bzw. schulischen Erfahrungen von grosser Bedeutung.

Zu den wichtigsten schulischen Vorerfahrungen gehört der *Besuch eines Kindergartens*, wo das Kind in Ergänzung zur bisherigen familiären Erziehung erzogen und gefördert wird. Weil der Kindergarten keinen allgemeinverbindlichen Lehr- oder Stoffplan

kennt und weil damit das Erfüllen bestimmter Leistungserwartungen weitgehend wegfällt, sind die Bedingungen für das Erlernen vielfältiger kognitiver, affektiver und sozialer Verhaltensweisen günstiger als in der Schule.

Schulleistungen werden primär in der Schule erbracht. Damit wird die Situation, in der das Kind etwas leisten soll, zu einem wichtigen Faktor. Am bedeutsamsten ist das *Verhalten der Lehrperson im Bereich des eigentlichen Unterrichtens (Ingangsetzen, Steuern und Bewerten von Lernprozessen und -ergebnissen) und – zumindest ebenso wichtig – im zwischenmenschlichen Bereich (vor allem Ausmass an emotionaler Wertschätzung und Anerkennung dem Kind gegenüber, Ausmass an Lenkung, Echtheit des Verhaltens, die Art und Weise zu kommunizieren usw.)*. Je nachdem, wie die Lehrer-Kind-Beziehung gestaltet ist, gehen davon günstige oder ungünstige Auswirkungen auf das Leistungsverhalten und auf die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes aus. Auch beim Lehrerverhalten spielen grundlegende Einstellungen der Erziehung, dem Unterrichten und dem Kind gegenüber eine wichtige Rolle.

Die *Beziehung des Kindes zu seinen Mitschülern* ist aus verschiedenen Gründen ein weiterer zentraler Faktor. Nicht bewältigte zwischenmenschliche Konflikte und Spannungen, die sich etwa aus unerfüllten Wünschen nach Zugehörigkeit (Freunde, Freundinnen haben), nach Geltung und Wertschätzung etc. ergeben, führen beim Kind bald zu grossen affektiven Belastungen, die sich u. a. auch leistungshemmend auswirken.

Eine weitere Einflussgrösse ist der *Lehr- oder Stoffplan*, an den sich die Lehrperson mehr oder weniger strikt halten muss. Die darin festgelegten Lehr- und Unterrichtsziele können die Möglichkeit zu individualisiertem Lehren und Lernen (z. B. Lerntempo, Anzahl Lernschritte, Ausmass an Übung, Auswahl der Lerninhalte usw.) stark einschränken. So wird es fast in jeder Klasse einige Kinder geben, die unter- bzw. überfordert sind.

Schliesslich müssen auch noch die *schulischen Rahmenbedingungen* berücksichtigt werden: Klassengrösse, Grösse und Ausstattung des Schulzimmers, Grösse des

Schulhauses, Stundenplan, Schulweg usw.

Die Persönlichkeit des Kindes als der zentrale Faktor der Schulleistung

Wie schon erwähnt, werden Schulleistungen letztlich – auf dem Hintergrund je individueller familiärer und schulischer Bedingungen – vom Kind erbracht. Im folgenden werden einige Aspekte des kindlichen Verhaltens näher erläutert, die im Hinblick auf das Erbringen von Schulleistungen bedeutsam sind. Die dabei vorgenommene Aufgliederung in verschiedene Bereiche darf nicht vergessen lassen, dass das Kind als Person eine Einheit ist.

Kognitive Faktoren (Denken und Sprache)

Dass das Schulleistungsniveau des Kindes ganz entscheidend von seinem kognitiven Niveau abhängt, liegt auf der Hand. Zu Lern- und Leistungsschwierigkeiten kann es dann kommen, wenn die kognitiven Möglichkeiten des Kindes zum Bewältigen der Lern- und Leistungsanforderungen nicht ausreichen. Das ist vor allem dann der Fall,

- wenn das Denken zu stark anschauungsgebunden ist, wenn das Abstrahieren vom konkret, sinnhaft Vorgegebenen zu wenig gelingt,
- wenn angemessene kognitive Strukturen (z. B. Begriffe, nach denen Erscheinungen und Sachverhalte geordnet werden können) fehlen,
- wenn es dem Kind schwerfällt, übergeordnete Zusammenhänge zu erkennen und Schlussfolgerungen zu ziehen,
- wenn das Denken verlangsamt ist, wenn es wenig flexibel ist,
- wenn es dem Kind schwerfällt, Regeln, Erkenntnisse, Zusammenhänge auf neue Situationen und Aufgaben zu übertragen (sogeannter Transfer) usw.

Lern- und Leistungsschwierigkeiten sind auch dann zu erwarten, wenn die sprachlichen Voraussetzungen des Kindes ungünstig sind. Dabei ist zu berücksichtigen, dass Denken und Sprache sehr stark ineinander verflochten sind und sich gegenseitig beeinflussen. Ein *ungünstiges Sprachverhalten* ergibt sich bei einem kleinen oder einseitigen Wortschatz und bei einem wenig differenzierten und strukturierten Satzbau. Daraus kann eine unterdurchschnittliche Fähigkeit resultieren, Sachverhalte, Zusammenhänge,

Überlegungen und Meinungen sprachlich zu formulieren. In der Schule ist es zudem sehr wichtig, dass das Kind Erläuterungen und Anweisungen, die ja zum weitaus grössten Teil sprachlich gegeben werden, aufnehmen und verstehen kann. Ein unterdurchschnittliches *sprachliches Anweisungsverständnis* kann dazu führen, dass das Kind die einzelnen Lernschritte nicht oder nur unzureichend mitvollziehen kann, obwohl sein Denkvermögen an sich unter Umständen ausreichen würde.

Es ist zu berücksichtigen, dass sich ein unterdurchschnittliches Denkvermögen und ein mangelhaftes sprachliches Ausdrucksvermögen oft nicht nur im eigentlichen Leistungsbereich ungünstig auswirken, sondern auch im zwischenmenschlichen Bereich (Fähigkeit, sich zu verständigen, die eigenen Wünsche und Absichten mitzuteilen, Fähigkeit, soziale Situationen und Zusammenhänge zu verstehen, Fähigkeit, Konflikte auf der verbalen Ebene zu lösen usw.).

Lern- und Leistungsschwierigkeiten sind oft die Folge von Teilleistungsschwächen und Funktionsausfällen im Bereich der Informationsaufnahme. Denn damit Informationen (Lerninhalte etc.) überhaupt verarbeitet werden können, müssen sie zuerst genügend differenziert aufgenommen und gespeichert werden. Teilleistungsschwächen und Funktionsausfälle sind meistens durch leichte Hirnfunktionsstörungen bedingt. Etwas ausführlicher:

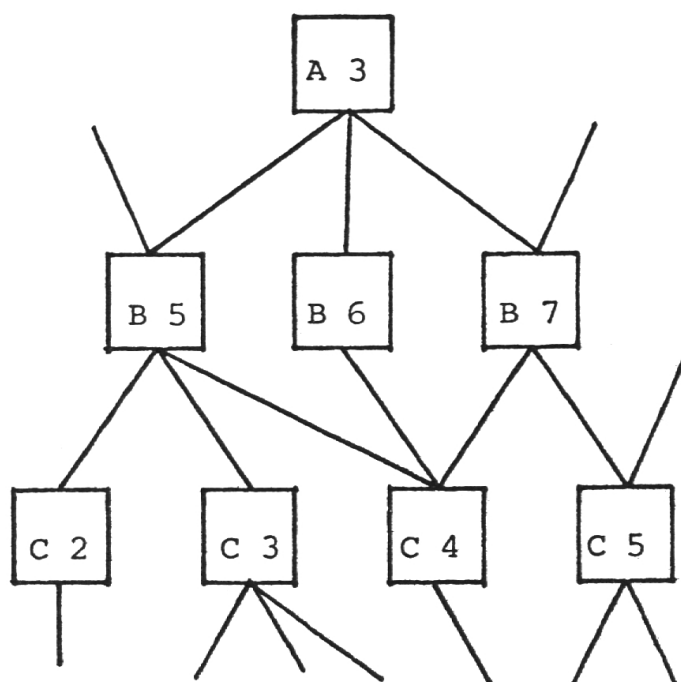
Schwierigkeiten im Bereich der visuellen und/oder auditiven Wahrnehmung (Differenzierung, Strukturierung) können zum vorneherein zu fehlerhaften Denkprozessen führen. Weil falsch oder unzureichend Wahrgenommenes – selbst bei an sich richtigen Denkprozessen – zu (objektiv beurteilt) falschen Ergebnissen führt, kann es so zu Lern- und Leistungsschwierigkeiten kommen. Ein Beispiel: Wenn ein Kind im Diktat ein Wort richtig schreiben soll, muss es das diktierte Wort differenziert wahrnehmen können. Wenn es z. B. beim Wort «aufgepumpt» den Laut «p» nicht als solchen heraushören kann, den Unterschied zum Laut «b» nicht realisiert und wenn es das Wort nicht durchgliedern kann, nicht alle Laute heraushören kann, dann wird es etwa «aufgebunt» schreiben. An diesem einfachen Beispiel

wird noch ein weiterer Aspekt deutlich: die differenzierte Wahrnehmung allein genügt noch nicht. Das Wahrgenommene muss auch richtig gespeichert werden können, zumindest so lange, bis das Wort geschrieben ist. Das Kind braucht ein intaktes Kurzzeitgedächtnis. Ein *unterdurchschnittliches Kurzzeitgedächtnis* (oder: Merkfähigkeit) führt dazu, dass die Information, die im Denken verarbeitet werden soll, gar nicht oder nur unvollständig vorhanden ist. Wenn ein Kind infolge seines unterdurchschnittlichen Kurzzeitgedächtnisses etwa beim Kopfrechnen die Zahlen und durchzuführenden Operationen nicht behalten kann, dann kann es auch nicht zu richtigen Ergebnissen kommen, unabhängig davon, ob es die notwendigen Rechenoperationen beherrscht oder nicht.

Beide oben angeführten Beispiele beziehen sich auf den auditiven Bereich. Es gibt aber auch Störungen der visuellen Wahrnehmung und des visuellen Kurzzeitgedächtnisses. Eine visuelle Wahrnehmungsstörung kann zum Beispiel dazu führen, dass ein Kind von der Wandtafel nicht richtig abschreiben kann oder dass es beim Durchlesen eines geschriebenen Diktates gemachte Fehler nicht bemerkt, weil die visuelle Durchgliederung des Geschriebenen (Form- und Gestaltanalyse) unzureichend ist.

Schliesslich kann auch das sog. *Langzeitgedächtnis* (umgangssprachlich: Gedächtnis) beeinträchtigt sein. Das kann zu Schwierigkeiten bei der Anwendung des Gelernten führen oder neue Lernschritte erschweren bzw. verunmöglichen, nämlich dann, wenn dazu Inhalte aus früheren Lernschritten als bekannt vorausgesetzt werden. Das lernende Kind kann dann das Neue nicht in bereits bekannten Zusammenhängen und Strukturen verankern. Das kann dann schnell zu einer Verwirrung und zu einem Durcheinander führen, so dass das Kind mit den neuen Lernschritten und Lerninhalten überfordert ist.

In der Regel bauen schulische Lerninhalte aufeinander auf (sachlogischer Aufbau). Bevor das Kind etwa die Multiplikation verstehen kann, muss es die Addition verstanden haben, um ein einfaches Beispiel zu geben. Lernziele sind in der Regel hierarchisch aufgebaut (vgl. dazu nachstehende Abbildung).



Fehlende Basisvoraussetzungen (Stofflücken) als Folge nicht oder nur unzureichend vollzogener früherer Lernschritte oder als Folge eines unterdurchschnittlichen Langzeitgedächtnisses führen dazu, dass neue Lernschritte nur unter grossen Schwierigkeiten oder überhaupt nicht vollzogen werden können. So sind für das Lernziel A 3 die Lernziele B 5, B 6 und B 7 erforderlich usw. Fällt etwa das Lernziel C 3 aus, dann wird das Erreichen des Lernzieles B 5 erschwert und damit auch das Erreichen des Lernzieles A 3. Eine Lehrperson mag etwa feststellen, dass das Kind ein Lernziel (z. B. A 3) nicht erreicht hat. Es ist dann meistens sinnvoller, nach Ausfällen in untergeordneten Lernziel-ebenen zu suchen und allenfalls dort «Nachhilfe» zu leisten als mit vermehrtem Übungsaufwand am Lernziel A 3 die Schwierigkeiten zu überwinden versuchen.

Die kognitiven Lern- und Leistungsbedingungen dürfen nicht losgelöst vom Unterricht gesehen werden. Je nach dem lehrenden und unterrichtenden Verhalten der Lehrperson können kognitive Lernprozesse beim Kind erleichtert, aber auch erschwert werden.

Lern- und Arbeitsverhalten

Ausreichend vorhandene kognitive Voraussetzungen allein garantieren noch keineswegs Lern- und Leistungserfolg. Ein den zu

vollziehenden Lernschritten und den zu erreichenden Leistungen angemessenes Lern- und Arbeitsverhalten ist eine weitere zentrale Bedingung für Schulerfolg. Ein ungünstiges Lern- und Arbeitsverhalten zeigt sich etwa in folgenden Aspekten:

- impulsiver Lern- und Arbeitsstil (hastig-voreiliges Arbeiten, Fehler werden – wenn überhaupt – zu spät bemerkt, zu wenig Reflexion),
- stark verlangsamtes Arbeitstempo (oft verbunden mit verlangsamten Denkprozessen),
- beeinträchtigte Aufmerksamkeit: (einerseits erhöhte Ablenkbarkeit bzw. verminderte Konzentration, andererseits verkrampte, perversierende, d. h. am Thema, an der momentanen Tätigkeit haftenbleibende Aufmerksamkeit),
- verminderte Ausdauer und Belastbarkeit (führt dazu, dass – wenn überhaupt – nur für kurze Zeit auf qualitativ befriedigendem Niveau gearbeitet werden kann),
- fehlende oder unzureichende Selbststeuerung (zeigt sich etwa in mangelnder Selbstständigkeit, in fast dauerndem Angewiesensein auf Überwachung, Anregung und Aufmunterung von aussen, d. h. von der Lehrperson bzw. Eltern),
- fehlende oder unzureichende selbstkritische Haltung (zeigt sich etwa darin, dass das Kind seine Arbeit bzw. sein Arbeits-

verhalten nicht hinreichend kritisch beurteilen bzw. daraus keine Folgerungen für sein weiteres Arbeitsverhalten ziehen kann).

Ausfälle im Bereich des Lern- und Arbeitsverhaltens führen zu einem Absinken der Arbeitsqualität und damit zu einem Absinken des Leistungsniveaus. Als mögliche *Ursachen eines beeinträchtigten Lern- und Arbeitsverhaltens* seien hier folgende Aspekte angeführt:

- Das Kind hatte keine oder nur ungenügende Möglichkeiten, in der Familie, im Kindergarten und in der bisherigen Schullaufbahn ein angemessenes Lern- und Arbeitsverhalten zu lernen. Eine schlechte Arbeitshaltung ist viel weniger «schicksalhaft» bedingt als oft angenommen wird.
- Bei vielen Kindern ist die Arbeitshaltung stark von ihrer Motivation, von ihren Interessen und momentanen Bedürfnissen abhängig. Ungünstige motivationale Voraussetzungen sind eine häufige Ursache für Schwierigkeiten im Bereich des Arbeitsverhaltens.
- Erschwerende Umweltbedingungen (Reizüberflutung, Tendenz zu oberflächlichem «Konsumieren» von Informationen, z. B. Fernsehen) sind eine weitere mögliche Ursache.
- Kinder mit leichten hirnrorganischen Störungen haben meistens Schwierigkeiten mit dem Arbeitsverhalten (verminderte Abschirmung gegen störende Einflüsse aus der Umwelt führt zu erhöhter Ablenkbarkeit, dazu kommt eine geringere Ausdauer und Belastbarkeit).
- Schliesslich muss erwähnt werden, dass die Art und Weise, wie die Lehrperson den Unterricht gestaltet (Aufbau der Lektion, Dichte der Informationsvermittlung, Gliederung usw.), ein günstiges Lern- und Arbeitsverhalten erleichtern oder erschweren kann.

Lernmotivation und affektive Aspekte

Damit ein Kind ein bestimmtes Leistungsniveau erreicht, müssen nicht nur diesem Leistungsniveau angemessene Voraussetzungen im Bereich des Denkens und der Sprache und im Bereich des Lern- und Arbeitsverhaltens gegeben sein. Das Kind muss be-

reit sein, sich anzustrengen, seine kognitiven Möglichkeiten und sein Arbeitsverhalten auf die Erreichung des Leistungsziels auszurichten. Kurz: das Kind muss lern- und leistungsmotiviert sein.

Wenn ein Kind aus Freude und Interesse an der Sache, an der Tätigkeit lernt, spricht man von sogenannter **intrinsischer Motivation**. Das Kind kann aber auch lernen und sich anstrengen, weil es damit einen sachfremden Zweck erreichen will (gute Noten, Lob von den Eltern oder von der Lehrperson, Strafen vermeiden usw.). In diesem Fall spricht man von **extrinsischer Motivation**.

Meistens ist das Kind sowohl in- als auch extrinsisch motiviert. Je grösser aber der extrinsische Anteil der Motivation wird, desto problematischer, störanfälliger wird sie. Denn das Kind ist in diesem Fall zu sehr von den Reaktionen der Aussenwelt auf seine Anstrengungen abhängig («Lobt mich der Vater? Erhalte ich eine gute Note? Ist der Lehrer mit mir zufrieden?»).

Man nimmt an, dass sich die *Lernmotivation aus verschiedenen Faktoren zusammensetzt*. Etwas vereinfacht dargestellt unterscheidet man zwischen

- a) von Situation zu Situation verschiedenen und damit in Grenzen von der Lehrperson beeinflussbaren Faktoren, nämlich
 - dem *Neuigkeitsgehalt* des Lernziels oder der Aufgabe. Sowohl allzu Bekanntes (fehlender oder geringer Neuigkeitsgehalt) als auch zu Unbekanntes (zu hoher Neuigkeitsgehalt) sind ungünstig. Vorteilhaft hat sich ein mittlerer Neuigkeitsgehalt erwiesen, wobei es für die Motivation und kognitive Verarbeitung wichtig ist, dass das Kind das Neue in eine Beziehung zum bereits Bekannten bringen kann (Verankerung);
 - dem *Schwierigkeitsgrad (Erreichbarkeitsgrad)* der Aufgabe, den das Kind ebenso einschätzt wie seine eigenen Fähigkeiten zur Lösung dieser Aufgabe. Daraus ergeben sich bestimmte Erfolgsaussichten. Sind sie gering, so geht von der Aufgabe keine oder nur eine geringe motivierende Wirkung aus. Aufgaben, bei denen sich die Erfolgs- und Misserfolgsaussichten etwa die Waage halten, werden als am günstigsten erachtet;

- dem *Aufgaben- bzw. Erfolgsanreiz*: leichte Aufgaben haben in der Regel einen geringen, schwere Aufgaben einen hohen Erfolgsanreiz. Wenn das Kind eine schwierige Aufgabe richtig lösen kann, so empfindet es viel mehr Freude, Stolz und Genugtuung als wenn es eine leichte Aufgabe richtig löst.

b) relativ überdauernden, in der konkreten Situation kaum beeinflussbaren Faktoren, nämlich

- der Leistungsmotivation. Darunter kann die Bereitschaft des Kindes verstanden werden, für sein Handeln bzw. für die Ergebnisse seines Handelns einen Gütemassstab als verbindlich zu akzeptieren und sich danach auszurichten. Die Leistungsmotivation ist von Kind zu Kind verschieden ausgeprägt und hängt in ihrer Entwicklung u. a. vom Erziehungsverhalten der Eltern ab;
- den Interessen (sachbereichsbezogenen Anreizen). Interessen beeinflussen als intrinsische Motivation die Lernmotivation in hohem Ausmasse. Sie werden gelernt, sind also weitgehend von bisherigen Lebens- und Lernerfahrungen abhängig;
- verschiedenen (extrinsischen) Bedürfnissen; so u. a. das Bedürfnis, bei anderen (Eltern, Lehrperson, Kameraden) etwas zu gelten, das Bedürfnis, Strafe zu vermeiden, Lob zu erhalten usw.

Je nach Ausprägung und Zusammenwirken der einzelnen Faktoren kommt es zu einer mehr oder weniger hohen Lernmotivation. Eine ausreichende Lernmotivation führt dazu, dass das Kind bereit ist, seine kognitiven Fähigkeiten beim Lösen einer Aufgabe einzusetzen, dass es bereit ist, konzentriert, sorgfältig und ausdauernd zu arbeiten. Eine fehlende oder unzureichende Lernmotivation hat zur Folge, dass es nicht zu einem angemessenen Lern- und Arbeitsverhalten kommt.

Im folgenden soll noch auf einige weitere wichtige Aspekte der Lernmotivation eingegangen werden. Als Folge bisheriger Lernerfahrungen und entsprechender Leistungsbeurteilungen ist ein Kind mehr oder weniger erfolgs- oder misserfolgsorientiert. Das *erfolgsorientierte Kind* ist angesichts neuer Leistungsanforderungen meistens zuversichtlich, das *misserfolgsorientierte Kind*

traut sich – wenn überhaupt – nur bei leichteren und leichten Aufgaben einen Erfolg zu, bei mittleren und schwereren Aufgaben rechnet es zum vorneherein mit einem Misserfolg.

Gehäuft auftretende Misserfolgserlebnisse führen auf die Dauer zu einem deutlichen Absinken der Lernmotivation. Das Kind geht neuen Anforderungen aus dem Weg. Aufgaben und Leistungsanforderungen, bei denen neue Misserfolge wahrscheinlich sind, werden gemieden. Dieses Vermeidungsverhalten hat insofern eine sinnvolle Funktion, als das Kind neuen Enttäuschungen, die sein Selbstwertgefühl (noch mehr) belasten und herabsetzen, ausweichen kann. Andauernde Misserfolgserlebnisse haben aber noch andere, unerwünschte Konsequenzen: das Kind entwickelt ein ungünstiges Selbstkonzept, fühlt sich minderwertig, verliert das Selbstvertrauen. Vitalstarke Kinder mögen sich dann dagegen auflehnen. Durch störendes, sozial auffälliges Verhalten versuchen sie, auf diese Weise Zuwendung und Aufmerksamkeit zu erhalten. Vitalschwächere Kinder resignieren, ziehen sich oft in eine kompensatorische Phantasiewelt zurück («Tagträumerei» als Flucht vor einer als belastend erlebten Realität). So oder so kann sich als Folge gehäufte Misserfolgserlebnisse eine ungünstige Persönlichkeitsentwicklung des Kindes anbahnen.

Im Zusammenhang mit der Lernmotivation ist es wichtig zu wissen, welche Ursachen Kinder für ihre – guten und schlechten – Leistungen bevorzugt verantwortlich machen. Forschungsergebnisse lassen vermuten, dass sich erfolgs- und misserfolgsorientierte Kinder u. a. auch in der sogenannten «Ursachen-Zuschreibung» (Kausal-Attribuierung) unterscheiden:

- Misserfolgsorientierte Kinder neigen dazu, Misserfolge auf mangelnde Begabung zurückzuführen. Jeder neue Misserfolg kann sie in ihrer Auffassung bestärken, dass sie dümmer als andere sind. Erfolge führen sie demgegenüber häufig auf äussere, nicht beeinflussbare Faktoren – zum Beispiel auf Zufallseinflüsse – zurück, obwohl gerade Erfolge als Beweis dafür dienen könnten, dass man doch nicht so dumm und leistungsschwach ist, wie man angenommen hat. Solange das misserfolgsorientierte Kind seine – wenn mög-

licherweise auch seltenen – Erfolge nicht auf persönliche Faktoren wie Begabung, Können, eigene Anstrengung usw. zurückführt, solange wird es kein günstigeres Selbstkonzept der eigenen Fähigkeiten entwickeln.

- Erfolgsorientierte Kinder führen Erfolg bevorzugt auf die eigene Begabung und Tüchtigkeit zurück. Misserfolge werden auf mangelnde Anstrengung oder aber auf den zu hohen Schwierigkeitsgrad der Aufgabe zurückgeführt.

Somit führt das erfolgsorientierte Kind Misserfolge meistens auf etwas Veränderliches (z. B. eigene Anstrengungsbereitschaft), das misserfolgsorientierte Kind aber auf etwas (scheinbar) Unveränderliches, nämlich auf die fehlende Begabung zurück.

Kinder reagieren sehr verschieden auf Erfolg oder Misserfolg. Die einen Kinder können viele Misserfolgserlebnisse verarbeiten, verlieren nicht so schnell das Selbstvertrauen. Die anderen Kinder resignieren schon nach wenigen Misserfolgen, verlieren das Selbstvertrauen und fühlen sich langsam minderwertig. Das Ausmass, in dem ein Kind Misserfolge und Enttäuschungen psychisch verarbeiten kann – die sogenannte *Frustrationstoleranz und affektive Belastbarkeit* – ist nicht nur im Leistungs-, sondern auch im sozialen Bereich von grosser Bedeutung. Kinder mit geringer Frustrationstoleranz reagieren auf Misserfolge häufig mit aggressiv-zornigem Verhalten oder aber ziehen sich aus der belastenden Situation zurück.

Eine angemessene Lernmotivation, ein angemessenes Lern- und Arbeitsverhalten und auch das Umsetzen der eigenen kognitiven Möglichkeiten in tatsächliche Leistungen setzen voraus, dass das Kind im grossen und ganzen *affektiv (d. h. gefühls- und stimmungsmässig) ausgeglichen* ist. Ein Kind, dessen fundamentale Bedürfnisse nach Liebe, Geborgenheit, Anerkennung, Geltung, Zugehörigkeit zu Mitmenschen und Selbstbestimmung über längere Zeit hinweg nicht ausreichend befriedigt werden, wird infolge der sich daraus entwickelnden psychischen Spannungen und Belastungen kaum imstande sein, seine kognitiven Möglichkeiten in entsprechende Leistungen umzusetzen. Auch das Lern- und Arbeitsverhalten wird

unter grossen psychischen Spannungen und aktuellen persönlichen Sorgen und Problemen leiden. Wenn ein an sich durchschnittlich intelligentes Kind infolge einer psychischen Konfliktlage nicht mehr imstande ist, seiner Intelligenz entsprechende Leistungen zu erbringen, wenn es also gewissermassen in seinem Denken und Lernen blockiert ist, liegt eine affektiv bedingte Lern- oder Leistungsstörung vor.

Schliesslich soll noch auf die Bedeutung des physischen und psychischen Antriebs verwiesen werden (körperliche und seelische Energie). Antriebsschwache Kinder – die Ursachen dafür können sowohl konstitutionell als auch psychodynamisch, das heisst durch eine chronische psychische Konfliktlage bedingt sein – haben häufig im Lern- und Arbeitsverhalten Schwierigkeiten. Sie zeigen z. B. von sich aus keine oder nur eine geringe Bereitschaft, sich mit neuen Anforderungen auseinanderzusetzen. Ein gesteigerter Antrieb kann zu vergleichbaren Problemen führen. So haben etwa motorisch unruhige Kinder oft Konzentrationsschwierigkeiten.

Einige abschliessende Überlegungen zum Leistungsversagen

Ein Schulleistungsversagen ist selten ausschliesslich auf das Kind zurückzuführen. Der bedeutsame Einfluss der Schule wird aus folgender Überlegung ersichtlich: Damit es überhaupt zu einem Leistungsversagen kommen kann, müssen bestimmte Anforderungen an das Kind gestellt werden. Es gibt somit nur ein Leistungsversagen im Hinblick auf bestimmte Anforderungen von seiten der Schule. Diese Leistungsanforderungen sind im Lehr- und Stoffplan sowie in der Promotionsverordnung allgemeinverbindlich festgehalten und werden von der Lehrperson auf je mehr oder weniger individuelle Art und Weise konkretisiert. Damit ist ein Leistungsversagen nicht nur ein Versagen des Kindes, sondern oft auch ein Versagen der Schule (Lehr- und Stoffplan, Verhalten der Lehrperson). Die Anzahl leistungsversagender Kinder hängt entscheidend davon ab, in welchem Ausmass die Schule ihre Anforderungen auf die individuellen Möglichkeiten des Kindes einzustellen bereit ist. In der einen oder anderen Form muss für

das leistungsschwache bzw. leistungsüberforderte Kind eine Entlastung gefunden werden. Denn anhaltende schulische Überforderung wird nicht bloss zukünftiges Lernen erschweren, sondern die ganze weitere Persönlichkeitsentwicklung des Kindes ungünstig beeinflussen und im Extremfall sogar aufs Spiel setzen.

Schulische Hilfe und Entlastung für das leistungsschwache Kind ist in verschiedenen Formen und mit unterschiedlichen sozialen Konsequenzen möglich: Nachhilfe, Repetition, gezielte Entlastung in einem Fach (z. B. in der Rechtschreibung beim legasthenischen Kind), gezielte individuelle Förderung. Lässt sich dadurch die Situation des Kindes nicht entscheidend verbessern, bleibt also das Leistungsversagen längerfristig bestehen, dann stellt sich die Frage nach einer Umteilung des Kindes in eine Sonderklasse, z. B. in eine Hilfsklasse. Dabei stellt sich die nur selten optimal zu lösende Aufgabe, einen Klassentyp bzw. eine Klasse und eine Lehrperson zu finden, deren Anforderungsniveau den aktuellen Lern- und Leistungsmöglichkeiten möglichst gut entspricht.

Zahlreiche Verhaltensauffälligkeiten inner- und ausserhalb des Unterrichts – Stören, Verweigern der Mitarbeit, Clown spielen, Gleichgültigkeit, Passivität, aggressives Verhalten, Rückzugsverhalten, depressive Verstimmungen – sind oft (aber nicht immer

ausschliesslich) die Folge anhaltender schulischer Überforderung. Solche Verhaltensauffälligkeiten erschweren nicht nur soziale Beziehungen, sondern auch neue Lernprozesse, womit der «Teufelskreis» bald geschlossen ist. So bleibt eine schulische Entlastung – wenn nötig auch in der Form einer Umteilung in eine Sonderklasse – trotz aller nicht zu verschweigenden Nachteile eine sinnvolle, d. h. längerfristig im Interesse des Kindes liegende Massnahme.

Weil in unserer Gesellschaft das Leistungsprinzip in allen Lebensbereichen mehr oder weniger dominiert, hat das leistungsschwache Kind neben diesbezüglichen sozialen Nachteilen (z. B. verminderte Chancen, einen erwünschten Beruf lernen zu können) oft auch Nachteile in zwischenmenschlichen Beziehungen zu ertragen. Noch kommt es allzuoft vor, dass leistungsschwache Kinder von ihren Lehrpersonen und Eltern mehr oder weniger «abgeschrieben» werden. Das ist für die davon betroffenen Kinder bzw. für ihre Persönlichkeitsentwicklung doppelt nachteilig. Hier könnte wieder einmal das fast schon zum Schlagwort gewordene Postulat der Vermenschlichung des Leistungsprinzips angeführt werden. Ein Nachdenken darüber, dass durch die Verabsolutierung des Leistungsprinzips letztlich jede Erziehung und Bildung, die diesen Namen verdient, verunmöglicht wird, scheint mir nicht nur im «Jahr des Kindes» vonnöten.

Grundsätzliche Gedanken zur inneren Differenzierung des Unterrichts *

Alfred Noser

1. Vorbemerkung

Die Forderung nach «innerer Differenzierung des Unterrichts» taucht in der didaktischen Literatur der letzten Jahre immer häufiger auf. Die äussere Differenzierung ist bereits mehr als ein Jahrzehnt international ein besonders intensiv diskutiertes schulpädagogisch-didaktisches Thema. Im Kanton Sankt

Gallen werden gegenwärtig verschiedene Modelle der äusseren Differenzierung erprobt. Wir erwarten die Schlussberichte über die gemachten Erfahrungen 1981.

Wir möchten in den folgenden Ausführungen grundlegende Gedanken über die innere Differenzierung machen, wobei zwei Anmerkungen grundsätzlicher Art vorausgeschickt werden müssen:

a) Innere und äussere Differenzierung schliessen sich nicht aus. Innerhalb je-

* aus: Rundschau, Mitteilungsblatt der Arbeitsgemeinschaft der Abschlussklassenlehrer des Kantons St. Gallen, Nr. 97/1979.