



Dr. Tobias Leonhard,
Universität Mainz

Lerngruppenmanagement

Leistungsfortschritt von Schulklassen begleiten

Mittags, halb drei in Deutschland: Eine 17-jährige Gymnasiastin kommt nach sechs Stunden Unterricht erschöpft und schlecht gelaunt nach Hause. Auf die Frage ihrer Mutter, was mit ihr los sei, antwortet sie: „Weißt Du eigentlich, wie anstrengend das ist, den ganzen Vormittag so zu tun, als sei man aufmerksam und ja keinen Fehler zu machen, weil es sonst eine schlechte mündliche Note gibt?“

Situationen wie diese beleuchten einen Aspekt des Lerngruppenmanagements, dem häufig wenig Beachtung geschenkt wird – anders als der Etablierung einer guten Arbeitsatmosphäre oder Disziplin in einer Klasse. Der vorliegende Beitrag soll jedoch deutlich machen, dass die (disziplinierte) Arbeitsatmosphäre und gelingende Begleitung des Leistungsfortschritts einer Schulklasse zwei Seiten einer Medaille sind.

Lernen und Leisten – zwei paar Schuhe

Lernen und Leisten, Ausprobieren und unter Beweis stellen gehören charakteristisch zur Institution Schule. Gerade deshalb lohnt es sich, zu schauen, was die beiden Aspekte von einander unterscheidet und welche unterschiedlichen Interaktionen und Konsequenzen mit beiden Perspektiven schulischer Arbeit verbunden sind.

Die 17-jährige Schülerin erlebt den Unterrichtsvormittag als permanente Leistungssituation. Sie fühlt sich ständig beobachtet und potenziell bewertet und ihre Angst vor einer schlechten Note führt vorwiegend zu strategischem Handeln: Entscheidend ist, einen guten Eindruck zu erwecken. Man täusche sich nicht, wie gut viele Schülerinnen und Schüler das sogenannte „impression-management“ beherrschen. Nicht die inhaltliche Auseinandersetzung mit abitur- oder gar subjektiv relevanten Themen macht die Schule für Lernende und auch für Pädagoginnen und Pädagogen anstrengend, sondern vor allem das strategische Handeln, Tarnen und Täuschen. Der Psychologe Klaus Holzkamp hat dafür den Begriff des „defensiven Lernens“ geprägt: Man lernt, um negative Konsequenzen zu vermeiden und nicht, weil man sich von der inhaltlichen Auseinandersetzung einen subjektiven Gewinn verspricht. Erkennen Schülerinnen oder Schüler in einer Leistungssituation, dass sie

einen Fehler gemacht haben, ist dies – abgesehen von den formalen Konsequenzen – häufig mit negativen Attributen verbunden, zum Beispiel mit dem Gefühl, versagt zu haben.

Wenn der Unterricht von den Kindern und Jugendlichen als permanente Leistungssituation wahrgenommen wird, bietet er nur wenig intrinsisches Motivationspotential. Vielmehr birgt er die Gefahr vielfältiger Lernwiderstände. Diese wirken sich einerseits unmittelbar auf das Klassenklima aus und andererseits auf die Möglichkeiten der Pädagoginnen und Pädagogen, eine gute Atmosphäre im Klassenzimmer zu etablieren. Positiv gewendet bedeutet das aber auch, dass es höchst aussichtsreich ist, Lernsituationen konsequent von Leistungssituationen zu trennen und ihnen den Vorrang im Unterricht einzuräumen.

Aber was genau macht Lernsituationen aus? In gelingenden Lernprozessen zeigt sich ein explorativer Umgang mit Fehlern. Wenn Schülerinnen und Schüler ihre Fehler selbst erkennen, die darin deutlich werdende Herausforderung annehmen und erfolgreich bewältigen, führt dies bei den Lernenden zu einem gesteigerten Kompetenzerleben, einer erhöhten Lernmotivation und zur Stärkung des inhaltsbezogenen Selbstkonzepts. Psychologin Holzkamp spricht diesbezüglich von „expansivem Lernen“: Hierbei nimmt die Verfügung der einzelnen Lernenden über die Unterrichtsgegenstände zu und das Subjekt geht daraus gestärkt hervor. Entsprechend steigen auch die Chancen für die Lehrkräfte, eine substantielle inhaltliche Auseinandersetzung mit der Lerngruppe gestalten zu können.

Formative Leistungsrückmeldung als Motor schulischen Lernens

Neben der konsequenten Trennung von Lern- und Leistungssituationen in der Schule hat sich in den vergangenen Jahren die Idee etabliert, dass es günstig für den Lernerfolg einer Klasse ist, wenn Schülerinnen und Schüler regelmäßige Gelegenheiten haben, ihren eigenen Leistungsstand zu prüfen.

In Nordamerika hat sich dafür der Begriff des „formative assessment“ etabliert. „Formativ“ ist als Gegensatz zu einer

„summativen“ Leistungsrückmeldung am Ende einer Lernsequenz zu verstehen und unterscheidet sich in Ziel, Zeitpunkt und Konsequenzen:

- **Ziel** ist es, allen Schülerinnen und Schülern einen Einblick in ihren Leistungs- beziehungsweise Kenntnisstand zu geben. Damit ist die Idee verbunden, dass nur diejenigen Verantwortung für ihr Lernen übernehmen können, die wissen, wo sie stehen.
- Der **Zeitpunkt** liegt im Lernprozess selbst und nicht am Ende einer Lernsequenz. Damit haben alle Beteiligten die Chance, erkannte Lücken zu schließen und Defizite aufzuarbeiten, bevor es in einer späteren Klassenarbeit oder Klausur darum geht, ihr Wissen und Können an externen Bewertungsmaßstäben zu messen.
- Die **Konsequenz** formativer Leistungsüberprüfungen ist ausschließlich eine Rückmeldung und dient in erster Linie den Lernenden. Sie gibt Auskunft über den erreichten Lernstand und ermöglicht den Schülerinnen und Schülern sowie der Lehrkraft eine Einschätzung, was und wie viel zu einem Thema noch zu tun ist.

Die erforderliche Haltung der Pädagoginnen und Pädagogen muss dabei klar umrissen sein: Formative Leistungsrückmeldung braucht Vertrauen – und das in zweierlei Hinsicht. Die Lernenden müssen darauf vertrauen können, dass die in einer solchen Leistungsfeststellung gegebenenfalls sichtbar werden den Unzulänglichkeiten ihnen nicht zum Nachteil ausgelegt werden, etwa in Form einer schlechten Note. Vertrauen Schülerinnen und Schüler der Lehrkraft hierbei, kann auch diese darauf vertrauen, dass die Kinder und Jugendlichen verantwortlich prüfen, was sie schon gut oder auch noch nicht optimal können. Kontrolle und Aufsicht bei einer formativen Leistungsfeststellung sind damit ebenso unnötig wie zermürende Täuschungsmanöver der Schülerinnen und Schüler. Eine Grundvoraussetzung dafür ist natürlich, dass die Lehrkräfte den Jugendlichen die unterschiedlichen Perspektiven transparent machen und sowohl Lern- als auch Leistungssituationen entsprechend kennzeichnen.

Ein Einwand aus der Praxis scheint spätestens an dieser Stelle berechtigt: Noten, auch mündliche Noten, müssen doch festgelegt werden und laut Schulgesetz NRW (§ 48 SchulG – BASS 1 – 1) sind alle erbrachten Leistungen Grundlage der Leistungsbewertung. Ein Dilemma? Konsequenter-

weise wird während der Lernsituationen tatsächlich auf jede Form der Leistungsbewertung verzichtet, alles andere könnte von den Schülerinnen und Schülern zu Recht als Vertrauensbruch interpretiert werden. Dieser Verzicht bezieht sich dann auch auf die mündlichen Noten, dem – an Testgütekriterien gemessen – sowieso schwierigen Format schulischer Leistungsbewertung. Was in der traditionellen Unterscheidung mündlicher und schriftlicher Leistungen dann als problematisch erscheint, weil ohne mündliche Noten „etwas fehlt“, führt jedoch nicht die Idee der Trennung von Lern- und Leistungssituation ad absurdum. Vielmehr verweist es auf die Notwendigkeit, die Leistungssituationen durch die Entwicklung kompetenzorientierter Prüfungsformate so zu gestalten, dass wirklich alle Leistungen der Lernenden Berücksichtigung finden können. Hier sei beispielhaft auf das Portfolio-Konzept verwiesen.

Konkrete Beispiele zur Gestaltung

Im Folgenden sollen zwei Beispiele konkrete Hinweise zur Gestaltung formativer Leistungsrückmeldung ohne Noten geben, die das Potenzial dieses Ansatzes verdeutlichen:

1. **Minute Paper:** Die Lehrkraft fordert ihre Schülerinnen und Schüler auf, am Ende einer Lernsequenz auf einem Zettel
 - drei Kernaussagen der Stunde zu notieren,
 - die wichtigste Botschaft der Stunde festzuhalten,
 - aufzuschreiben, welche Fragen sich für sie für die nächsten Unterrichtsstunden noch stellen oder
 - die Frage mit eigenen Worten zu beantworten, die von der Lehrkraft zu Beginn der Stunde als Zielperspektive formuliert wurde.



Schülerinnen und Schüler korrigieren sich gegenseitig und geben Rückmeldung;
Foto: Varvara Disdorn-Liesen



Lösungswege dokumentieren und dabei die eigenen Denkschritte formulieren

2. **Lösungswege dokumentieren:** Dieses eher naturwissenschaftlich orientierte Verfahren zielt darauf ab, die Bewusstheit der Lernenden über ihre Problemlösefähigkeiten zu steigern und damit ein Repertoire dieser Fähigkeiten zu entwickeln. Dazu sollte die Lehrkraft die Schülerinnen und Schüler mit zwei oder drei Aufgaben konfrontieren, die einen unterschiedlichen Schwierigkeitsgrad haben. Die einfachste sollte für alle lösbar sein. Die Schülerinnen und Schüler werden gebeten, diese Aufgaben zu bearbeiten und dabei alle Denkschritte zu formulieren. Das wird gerade für die Jüngeren zunächst etwas schwierig sein, doch zumeist finden die Pädagoginnen und Pädagogen mehrere gute Ausarbeitungen, die Anlass sein können, über „clevere“ Wege zu sprechen.

Wenn das „Minute Paper“ anonym erstellt wird, werden die ausgefüllten Zettel gemischt und die Mitschülerinnen und Mitschüler jeweils um eine Rückmeldung oder Korrektur gebeten. Neben der Tatsache, dass diese Rückmeldeaufgabe zusätzlich zum Schreiben eines eigenen „Minute Papers“ einen anderen Modus der Auseinandersetzung erfordert und damit zum aktiven Lernen beiträgt, kann sich dadurch eine Atmosphäre gegenseitiger Unterstützung entwickeln.

Auch für die Pädagoginnen und Pädagogen hat dieses Verfahren Vorteile: Wenn die Schülerinnen und Schüler sicher sind, dass es für sie keine formalen Konsequenzen hat, sind sie auch bereit, ihre Namen mit auf den Zettel zu schreiben. Die Lehrkraft hat in kürzester Zeit einen Überblick, was der eigene Unterricht bewirkt hat. Die Pädagoginnen und Pädagogen entdecken schnell, wie viele Schülerinnen und Schüler die Basiskonzepte des Unterrichts schon verstanden haben und wo sich Alltagsvorstellungen der Kinder und Jugendlichen mit den wissenschaftlichen Konzepten noch nicht „vertragen“. Weiterhin bekommen sie authentische Anhaltspunkte, um in der Folgestunde gezielt an dem Lernstand der Schülerinnen und Schüler anknüpfen zu können.

Lehrkräfte können einzelne Aussagen als nicht zutreffend kennzeichnen und Tipps geben, wie eine Schülerin oder ein Schüler dies nacharbeiten kann. Sie können wohlmeinende Hinweise formulieren, wenn ein Zettel auch keine sinnvollen Ausführungen enthält. Wichtig ist, dass die Rückmeldung hilfreich für die Kinder und Jugendlichen ist.

Fazit

Lernen und Leisten haben in der Institution Schule jeweils ihre eigene Bedeutung. Weil ihre jeweiligen Logiken nicht miteinander kompatibel sind, müssen beide Aspekte konsequent voneinander getrennt werden. Es ist gleich in mehreren Hinsichten attraktiv, dem fehlerfreundlichem und angstfreien Lernen höhere Bedeutung beizumessen: Denn geringerer Widerstand, weniger Disziplinschwierigkeiten und ein Klima, das durch gemeinsame Verantwortung gekennzeichnet ist, erhöhen die Chancen für den individuellen Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler sowie für einen Unterricht, der Lehrkräften Freude macht.

Dr. Tobias Leonhard lehrt am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Mainz und vertritt dort derzeit eine Professur für Schulpädagogik. Arbeitsschwerpunkte sind neben den Aspekten des classroom managements auch Fragen der Lehrerprofessionalisierung und Hochschuldidaktik.

Zum Weiterlesen:

T. A. Angelo, K. P. Cross. *Classroom Assessment Techniques*. San Francisco: 1993.

OECD. *Formative assessment: improving learning in secondary classrooms*. Paris: 2004.

F. E. Weinert. *Aus Fehlern lernen und Fehler vermeiden lernen*. In: Althof Hrsg.: *Fehlerwelten. Vom Fehlermachen und Lernen aus Fehlern*. Opladen: 1999, S. 101–109.