

Monika Janicka

**Das soziale und schulische Milieu
und ihr Einfluss auf Leistungsfähigkeit und Lerneffizienz.
Eine Studie am Beispiel des Deutschunterrichts an Gymnasialschulen
auf dem Gebiet der Lubliner Woiwodschaft**



**Das soziale und schulische Milieu
und ihr Einfluss auf Leistungsfähigkeit und Lerneffizienz.
Eine Studie am Beispiel des Deutschunterrichts an Gymnasialschulen
auf dem Gebiet der Lubliner Woiwodschaft**

Monika Janicka

**Das soziale und schulische Milieu
und ihr Einfluss auf Leistungsfähigkeit und Lerneffizienz.
Eine Studie am Beispiel des Deutschunterrichts an Gymnasialschulen
auf dem Gebiet der Lubliner Woiwodschaft**

Wydział Neofilologii UAM w Poznaniu
Poznań 2016

Projekt okładki:
Monika Janicka

Recenzja:
dr hab. Kazimiera Myczko, prof. UAM

Copyright by:
Monika Janicka

Wydanie I, Poznań 2016

ISBN 978-83-946017-7-5

DOI: 10.14746/9788394601775

Wydanie:
Wydział Neofilologii UAM w Poznaniu
al. Niepodległości 4, 61-874 Poznań
e-mail: dziekneo@amu.edu.pl
www.wn.amu.edu.pl

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	7
2. Bestimmung der Begriffe.....	14
2.1. Zur Problematik des Leistungsbegriffs.....	14
2.2. Strukturfunktionaler Ansatz und seine Konsequenzen für die Leistungsauffassung.....	15
2.3. Handlungstheorien und ihr Einfluss auf den Leistungsbegriff.....	22
2.4. Leistungsauffassung im konstruktivistischen Ansatz.....	25
2.4.1. Kompetenzorientierte Wende.....	29
2.4.2. Motivationale, soziale und volitionale Aspekte der Leistungsfähigkeit.....	34
2.4.3. Strategische und kognitive Aspekte der Leistungsfähigkeit.....	44
2.5. Wirksamkeit der Lernprozesse: relative vs. absolute Maße der Leistungsfähigkeit.....	48
2.6. Das erweiterte Konzept von Leistungsfähigkeit im Fremdsprachenunterricht.....	54
2.7. Leistungsfähigkeit in den Bildungsrichtlinien des Fremdsprachenunterrichts.....	58
2.8. Altersspezifische Bedingungen der Leistungsfähigkeit.....	63
2.9. Zusammenfassung und Vorschau.....	65
3. Theoretische Fundierung der Milieuproblematik.....	68
3.1. Definitionen des sozialen Milieus.....	69
3.2. Die Sozialisationsforschung in ihrer historischen Entwicklung.....	72
3.3. Perspektivwechsel in der Sozialisationsauffassung.....	79
3.4. Psychologische Theorien der Sozialisation.....	84
3.5. Das integrierende Sozialisationsmodell von Klaus Hurrelmann.....	87
3.6. Zur Rolle des sozialen und des schulischen Milieus und ihrer Einwirkung auf Lern- und Leistungsprozesse.....	92
3.6.1. Die Sprache.....	96
3.6.2. Der Schüler.....	100
3.7. Die staatliche Bildungspolitik.....	119
3.8. Schlussfolgerungen.....	122
4. Einfluss des sozialen und des schulischen Milieus auf Schulleistungen – Stand der empirischen Forschung.....	124
4.1. Soziale Kontextbedingungen der Leistung.....	126
4.1.1. Die räumliche Herkunft.....	127
4.1.2. Bildungshintergrund der Eltern.....	129
4.1.3. Finanzielle Verknappung.....	137
4.1.4. Struktur der Familie.....	139
4.1.5. Erziehungsverhalten der Eltern.....	140
4.2. Schulische Kontextbedingungen der Leistung.....	144
4.2.1. Der Lehrer.....	147

1. Einleitung

In den letzten Jahren erlebt das Problem des Zusammenhangs zwischen Leistung und Milieueinfluss wissenschaftliche Hochkonjunktur. Nicht zuletzt hat dazu die Veröffentlichung der OECD-PISA-Studie beigetragen, die nicht nur eine geringe Leistungsfähigkeit von Schülern aus Ländern, die als musterhaft in Fragen Bildung angesehen wurden, desavouierte, sondern auch einen signifikanten Zusammenhang zwischen der Leistungsfähigkeit und der sozialen Herkunft aufzeigte. Die alle drei Jahre stattfindenden Studien lösten in vielen Ländern eine heftige Debatte über die fälligen Bildungsreformen aus, zumal aus diesen Studien hervorging, dass die Schule den durch soziale Herkunft entstandenen Benachteiligungen nicht nur entgegenwirken kann, sondern diese noch vertieft.

Die Resonanz der PISA-Studie war in Polen nie so vehement wie in Deutschland, obwohl ähnliche Zusammenhänge wie in Deutschland festgestellt werden konnten (vgl. Białocki, Blumsztajn, Cyngot 2003). Viel mehr Sorgen bereiteten den polnischen Bildungsbehörden die Ergebnisse der ersten Prüfung am Ende der Gymnasialschule¹ aus dem Jahre 2002, mit denen nachgewiesen werden konnte, dass sich die schwachen Leistungsergebnisse der Schüler mit Gebieten abdecken, die aufgrund ihrer schwachen wirtschaftlichen Entwicklung und des niedrigen Pro-Kopf-Einkommens zu den ärmsten in ganz Polen gehörten.

Zwar gibt es, besonders in Deutschland, zahlreiche Studien, die sich mit dem Einfluss des sozialen Milieus auf Schulleistungen beschäftigen. Dafür ist der Wissensstand zum Einfluss des schulischen Milieus mit seiner Komplexität eher dünn besiedelt. Darüber hinaus beziehen sich die einschlägigen Untersuchungen vor allem auf Lese- bzw. auf mathemati-

¹ Die Gymnasialschule in Polen ist die zweite obligatorische Bildungsetappe nach der Grundschule, umfasst die Klassen 7-9 und wird von Schülern im Alter zwischen 14 und 16 besucht.

sche oder naturwissenschaftliche Kompetenzen. Der Forschungsstand im Bereich des Fremdsprachenunterrichts ist dagegen eher dürftig.

Seit Mai 2004 ist Polen Mitglied der Europäischen Union und seitdem scheinen die Fremdsprachenkenntnisse eine gravierende Rolle zu spielen: Offene Grenze machen es möglich, frei zu reisen, in einem anderen Land ein Studium aufzunehmen, einen Job zu ergreifen oder sich niederzulassen. Diese Mobilität ist jedoch ohne Fremdsprachenkenntnisse undenkbar. Selbst aus diesem Grund ist das Erlernen von Fremdsprachen in einer modernen, demokratischen und offenen Gesellschaft unumgänglich.

Die Fremdsprachenkenntnisse werden auch vom Europäischen Parlament und Europäischem Rat zu den „Schlüssel-Qualifikationen“ neben Rechnen, Schreiben und Lesen gezählt². Fremdsprachenkenntnisse hätten den gleichen Wichtigkeitsgrad wie grundlegende Kompetenzen in Mathematik, Naturwissenschaften, IKT-Fertigkeiten³ und Nutzung der Technologie. Das Beherrschen dieser „Schlüssel-Qualifikationen“, die als „basale Kulturwerkzeuge“ gelten, ermöglicht ein gleichberechtigtes Mitglied der zeitgenössischen Gesellschaft zu sein. Im Gegenteil dazu ist Ausbildungslosigkeit zum „sozialen Stigma“ geworden.

Die Notwendigkeit, Fremdsprachen zu lernen, wurde in Polen von vielen Menschen erkannt. Die privaten Fremdsprachenschulen florieren, die Anzahl der Nachhilfeempfänger im Bereich Fremdsprachen wächst, die Nachfrage nach Fremdsprachenkenntnissen weist steigende Tendenz auf. Diese Art, Schülern Fremdsprachen beizubringen, kann jedoch als Befreiung der Schule von ihren Aufgaben, verstanden werden. Es springt ins Auge, dass die Chance zur Teilhabe an Bildungsangeboten im Bereich Fremdsprachen nur Schülern aus wohlhabenderen Familienhäusern zustehen, denn nicht alle

² <http://eur-lex.europa.eu/> (Zugriff am 20.11.2016).

³ IKT- Informations- und Kommunikationstechnik

Eltern werden in der Lage sein, zusätzlichen Unterricht für ihre Kinder zu finanzieren. Diese Situation steht dem Anspruch auf Chancengleichheit beim Bildungserwerb, der im polnischen Grundgesetz garantiert wird, zuwider (Konstytucja RP, Art. 70, Pkt.1). Ein anderes Dokument, das 1999 novellierte Gesetz zum Bildungssystem vom 7. September 1991, legt die Hauptziele der Bildungsreform in Polen fest: das Bildungsniveau der ganzen Gesellschaft zu steigern wie auch die Bildungschancen der Jugendlichen aus jedem Gebiet und jeder sozialen Schicht auszugleichen. Das Gesetz nimmt zwar das Problem der Chancenungleichheit auf, liefert jedoch keine Instrumente, die auf die Herstellung der Chancengleichheit ausgerichtet wären.

Dass es mit dem Fremdsprachenunterricht in Polen schlecht bestellt ist, hat zuerst der im November 2005 veröffentlichte Bericht der Obersten Kontrollkammer (NIK) allarmiert. Bemängelt wurden die schlechten Unterrichtsbedingungen (zu große Gruppen, schlechte Ausstattung der Unterrichtsräume mit Medien) wie auch unzureichende sprachliche wie pädagogische Qualifikationen der Lehrkräfte, wovon vor allem Schulen auf dem Lande und in kleinen Städten betroffen waren. An 48,1% der kontrollierten Gymnasien wurde die Fremdsprache lediglich als Zusatzfach unterrichtet – ein Faktor, der zur ungleichen Bildungsbeteiligung beiträgt. Nicht viel besser waren die Ergebnisse der Untersuchung des Instituts für Bildungsforschung (IBE) aus dem Jahr 2011, die die fremdsprachlichen Schülerkompetenzen der Gymnasiasten im internationalen Vergleich auf den Prüfstand stellten. Von den 16 untersuchten Ländern landete Polen auf Platz 13, wenn es die Schülerkompetenzen im Bereich der ersten Fremdsprache geht und auf Platz 15 hinsichtlich der Sprachkompetenzen im Bereich der zweiten Fremdsprache. Bemerkenswert ist, dass 24 Prozent der Schüler im Bereich der ersten Fremdsprache und 44 Prozent – im Bereich der zweiten Fremdsprachen auf dem Niveau –A1 (pre-A1) sind. Diese Werte zeigen, wie ineffektiv der Fremdsprachenunterricht an den polnischen Schulen ist.

Auch hier schnitten die Schüler aus Großstädten deutlich besser als ihre Altersgenossen auf dem Lande ab.⁴

Diese Erkenntnisse waren Anlass, auf wissenschaftlicher Ebene die Möglichkeiten zur Entkopplung der Leistungen von der geographischen und sozialen Herkunft zu eruieren. Diesen Prämissen folgend entstand die Idee dieses Forschungsprojektes, das zwei Aspekte erfassen soll: Zum einen wird versucht, eine zeitgemäße Definition des Leistungsbegriffs zu formulieren. Ein besonderes Augenmerk soll dabei auf die Kriterien der Lerneffizienz im Bereich der Fremdsprachen gerichtet werden. Ohne auf das Verständnis des Bildungsauftrags der Schule zurückzugreifen, wären diese Analysen unvollständig.

Bildung ist ein Begriff, der sehr eng mit dem der Sozialisation in Zusammenhang steht. Sozialisation verläuft primär in der Familie und sekundär in der Schule. Deshalb sollen zum zweiten die Effekte der primären und der sekundären Sozialisation auf die Leistungsfähigkeit der Schüler untersucht werden. Das zentrale Anliegen der Arbeit ist der Frage nachzugehen, welche Faktoren aus dem sozialen und dem schulischen Umfeld die Leistungsfähigkeit beeinträchtigen bzw. fördern, und wie die Leistungsfähigkeit optimiert werden kann.

Vor diesem Hintergrund besteht das Hauptziel der vorliegenden Arbeit darin:

- **Festzustellen, ob die durch die ungünstige soziale Lage entstandenen und sich auf die schulische Leistungsfähigkeit auswirkenden Benachteiligungen durch das schulische Milieu ausgeglichen werden können.**

Um diese Fragestellung befriedigend beantworten zu können, ist es unumgänglich, zunächst folgende detaillierte Forschungsfragen zu bearbeiten:

⁴ <http://eduentuzjasci.pl/zespoly/165-publikacje/raport/raport-z-badania/europejskie-badanie-kompetencji-jezykowych-eslc/854-europejskie-badanie-kompetencji-jezykowych-eslc.html> (Zugriff 20.11.2016).

- **Welche Faktoren des sozialen Milieus haben den signifikantesten Einfluss auf die Leistungsfähigkeit der Schüler?**
- **Welche Faktoren des schulischen Milieus haben den signifikantesten Einfluss auf die Leistungsfähigkeit der Schüler?**
- **Inwiefern kann ein attraktives Unterrichtsangebot die Leistungsfähigkeit sowie die Lerneffizienz positiv beeinflussen?**

Da diese Problematik sehr breit gefächert ist, musste eine Einschränkung des Forschungsgegenstandes vorgenommen werden. Deshalb wurde die Untersuchung auf Schüler der Gymnasien beschränkt. Diese Wahl scheint insofern berechtigt zu sein, als sich zum ersten die Gymnasialschüler in Polen ihrem Alter nach in einer Entwicklungsphase befinden, wo sie besondere erzieherische Probleme aufweisen, die sich in Ablehnung gegen Autoritäten, geringerer Motivation und sogar Gewalt gegenüber der Umgebung ausdrücken. Auf der anderen Seite wird der Entwicklungsphase von der Kognitions- und Entwicklungspsychologie ein großes Lern- und Leistungspotenzial zugesprochen. Zu bedenken wäre auch, dass die Gymnasien einberufen wurden, um die Bildungschancen der Kinder auszugleichen. Ihr Ziel war die Homogenisierung der Schüler, ohne sie vorzeitig nach ihrer Leistungsfähigkeit zu trennen. Nach siebzehn Jahren sind Gymnasien nach wie vor umstritten, sodass die Regierung beschlossen hat, diesen Schultyp zugunsten einer achtjährigen Grundschule und eines vierjährigen Lyzeums abzuschaffen.

Die Zusammenhänge zwischen Leistungsfähigkeit und den schulinternen und schulexternen Bedingungen sollen am Beispiel des Deutschunterrichts erfasst werden. Trotz der räumlichen Nähe zu Deutschland wird die deutsche Sprache zugunsten des Englischunterrichts aus den Schulen verdrängt. Das dürfte einerseits auf die wachsende Popularität des Engli-

schen zurückgeführt werden, andererseits aber auf geringes Interesse und mangelnde Motivation der Schüler Deutsch zu lernen.

Dieses Forschungsprojekt folgt methodisch dem Prinzip der Methodentriangulation. Standardisierte Tests für Schüler sollen die Variablen der sozialen Lage und des schulischen Milieus erfassen, wie auch die Qualität des Deutschunterrichts aus Schülersicht untersuchen, mit dem Ziel, die leistungswirkksamsten Bedingungskonstellationen zu erschließen. Einige Interviews mit Deutschlehrern, die der quantitativen Untersuchung zuvor gingen, dienten der Generierung von Hypothesen und sollten ein komplexeres Bild der schulischen Umgebung liefern.

Diese Arbeit versteht sich als ein Beitrag zur Erhöhung der Wirksamkeit des Fremdsprachenunterrichts, wobei die Möglichkeiten und Grenzen der externen Einflüsse auf die Leistungsfähigkeit der Schüler ausgelotet werden sollen. Folgender Aufbau der Arbeit scheint diesem Ziel zu folgen.

Im theoretischen Teil (Kapitel 2-4) soll in der historischen Perspektive gezeigt werden, wie sich der Wandel der Lernkulturen auf die Auffassung des Leistungsbegriffs ausgewirkt hat. Es wird der Versuch unternommen, aufgrund dieser Erwägungen eine zeitgemäße Definition des Leistungsbegriffs in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht zu formulieren. Vor diesem Hintergrund wird auch der Begriff „Effizienz“ geklärt, der als Unterbegriff der Wirksamkeit des Lehr-Lernprozesses aufgefasst werden kann.

Das dritte Kapitel ist der Milieuproblematik gewidmet, mit der sich die Sozialisationstheorie befasst. Dabei werden verschiedene sozialisationstheoretische Zugänge präsentiert und ausgewertet. Das vierte Kapitel liefert einen Überblick über bereits vorhandene Befunde der empirischen Forschung zur Milieuproblematik. Im zweiten, empirischen Teil der Arbeit (Kapitel 5-6) wird das methodische Vorgehen der eigenen Untersuchung beschrieben. In dem Ergebnisteil sollen die erhobenen Daten im Hinblick auf die formulierten Hypothesen

ausgewertet werden. In dem letzten Teil (Kapitel 7) sollen die aus den Untersuchungen resultierenden Erkenntnisse in Form von methodisch-didaktischen Schlussfolgerungen formuliert werden.

2. Bestimmung der Begriffe

Der Leistungsbegriff ist ein Konstrukt, das verschiedene Tendenzen und Ansprüche verknüpft. Es gibt keine enge Definition dieses Begriffes, was in den folgenden Analysen nachgezeichnet werden soll. Der Begriff „Leistungsfähigkeit“ ist diffus vor allem durch seinen breiten Bezug, u.a. auf ökonomische Effektivität der Wirtschaft oder Bereitstellung von Dienstleistungen. Im Focus dieser Arbeit steht die Schulleistung, deren Verständnis im Zuge von gesellschaftlichen Veränderungen einen qualitativen Wandel erlebte und besonders seit den sechziger Jahren neu und kontrovers diskutiert wurde. Da der Leistungsbegriff an die Gesellschaftstheorie gekoppelt ist, bedarf die Analyse des Leistungsbegriffs eines gesellschaftstheoretischen Bezugsrahmens.

Im Folgenden soll geschildert werden, wie die vorherrschenden gesellschaftlichen und didaktischen Paradigmen im Laufe der Zeit die Lernkultur gestalteten und wie sich diese Prozesse auf den Umgang mit Leistung und Leistungsbewertung auswirkten.

2.1. Zur Problematik des Leistungsbegriffs

Der Dissens in der Auffassung des Leistungsbegriffs wird bereits in der Wörterbuchdefinition zum Ausdruck gebracht: „Leistung (engl. performance, achievement). Grad in dem ein Individuum ein Problem oder eine Aufgabe erfolgreich bewältigt; auch Grad der Aneignung von bestimmten Inhalten, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnissen, Erkenntnissen und Einstellungen. Leistung kommt als Ergebnis oder im Vollzug von Tätigkeiten und Handlungen zum Ausdruck“ (Schaub, Zenke 2000: 349). Bereits aus dieser Definition ergibt sich die Brisanz, die den Begriff zum Gegenstand von Diskussionen machte: Bezieht sich Leistung auf das Endprodukt (Ergebnis) oder auf den Prozess, der zu einem Ergebnis (Vollzug) führt? Die Wissenschaftlichkeit dieses Begriffes wird sogar in Frage

gestellt durch die Vielfalt der Bedeutungen und seine affektive Belastung, die ihm zugeschrieben werden (Schröder 2001: 216).

Diese divergenten Positionen in der Auffassung des Leistungsbegriffs widerspiegeln die gesellschaftlichen Veränderungen, die gleichzeitig in sozialtheoretischen und pädagogischen Paradigmen zur Sprache kommen. Die Theorien, von denen auch der Leistungsbegriff beeinflusst wurde, berücksichtigen den Wandel, der sich im Übergang von der Moderne zur Postmoderne, vom Positivismus zum Humanismus, von der Vergesellschaftung zur Individualisierung vollzog. Der Wandel der Paradigmen führte zum Umbruch in der Auffassung der Rolle des Wissens und definierte den Bildungsauftrag der Schule neu. Im Folgenden sollen die Entwicklungen, die sich besonders in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts vollzogen, nachgezeichnet werden.

2.2. Strukturfunktionaler Ansatz und seine Konsequenzen für die Leistungsauffassung

In dem strukturfunktionalen Ansatz, der der Gesellschaftstheorie der 50-er und 60-er Jahren des 20. Jahrhunderts zugrunde liegt, kommt die entscheidende Bedeutung dem System zu. Das soziale System, das mit dem Begriff Gesellschaft zusammenfällt, wird als ein Geflecht von Strukturen und Prozessen aufgefasst, die reziprok voneinander abhängen und die darauf ausgerichtet sind, die Stabilität des Systems zu erhalten. Das kann nur dann gesichert werden, wenn die Individuen Rollenmuster übernehmen, die ihnen das Gesellschaftssystem zuweist. Durch diese Rollen werden die Unterordnungs- und Überordnungsverhältnisse definiert. Zugeschrieben wird man zu diesen gesellschaftlichen Unter- bzw. Oberschichten aufgrund der erreichten gesellschaftlichen Position, deren Indikatoren Beruf und Einkommen sind. Diese wiederum sind als Ergebnis der Leistungen zu erreichen. Gesellschaftliche Anerkennung wird dadurch gewonnen, dass der Akteur sein

Handeln nach den an ihn gestellten Rollenerwartungen richtet und dass er sich rollenkonform verhält (Parsons 1972).

Erziehungseinrichtungen wie die Schule leisten einen beträchtlichen Beitrag zur Stabilität und Reproduktion der Systeme, indem sie die jungen Menschen dazu anleiten, sich an die existierenden wirtschaftlichen, politischen und sozialen Verhältnisse anzupassen. Die Schule stattet sie mit einer Ausbildung aus, die einem bestimmten Platz in der gesellschaftlichen Hierarchie entspricht und verhilft ihnen, sich in ihre Rolle zu finden. Erwünschte Verhaltensmuster werden den Schülern durch die Lehreranforderungen aufgebürdet und mit Belohnung ausgezeichnet, falls die Schüler ihnen nachkommen. Der Idealfall besteht dann, wenn die äußeren Erwartungen gegenüber dem Individuum mit seinen inneren Bedürfnissen übereinstimmen. Ist dies nicht der Fall, sollen erwünschte Verhaltensweisen durch Sanktionierungen hergestellt werden.

Die Aufgabe der Schule besteht auch darin, die Schüler auf verschiedene berufliche Positionen zu verteilen. Darin drückt sich ihre Selektionsfunktion aus. Das Leistungsprinzip gilt als das akzeptierte Selektionskriterium: Die Selektion erfolgt durch Bewertung der schulischen Leistungen und resultiert in der Aufteilung in gute und schlechte Schüler. Nur die besten Schüler haben die Chance auf die knappen, aber am meisten anerkannten Positionen im beruflichen Leben. Die Aufgabe der Lehrkräfte besteht in der gerechten Beurteilung der schulischen Leistungen der Schüler. Diejenigen Schüler, die den schulischen Anforderungen nicht gerecht werden, beenden relativ rasch ihre Bildungslaufbahn und werden für wenig anerkannte Berufe qualifiziert (vgl. Feinberg, Soltis 2000; Hurrelmann 2002; Tillmann 2004).

Der Ansatz hat den Schein von Gerechtigkeit und Sicherung der Chancengleichheit: über die spätere soziale Lage entscheidet der schulische Erfolg bzw. Misserfolg. Er lässt aber die unterschiedlichen familiären und sozialen Einflüsse, durch die die Leistungen der Schüler bestimmt werden, außer

Acht. In dieser Auffassung besteht kein Platz für Unterstützung derjenigen Schüler, die einen ungünstigen Bildungshintergrund haben und geringe Leistungsfähigkeit aufweisen und legitimiert damit Chancenungleichheit. Kritisch lässt sich gegen diese Theorie einwenden, dass sie sehr einseitig die Rolle des Schülers innerhalb des schulischen Systems wie auch des Individuums in der Gesellschaft sieht. Sie berücksichtigt nicht die Möglichkeit des Ausbruchs aus dem gewohnten Milieu zum Zweck des sozialen Aufstiegs. Vielmehr lässt sie so gut wie keine Spielräume für die menschliche souveräne Aktivität, die sogar als Störfaktor und Sprengkraft der gewohnten Ordnung angesehen werden könnte. Im Namen der Stabilität des überragenden Systems kann sich der Mensch nur normkonform anpassen und seine Rolle im System, die von vornherein festgelegt ist, internalisieren.

Dieser Standpunkt hat auch Konsequenzen für den Leistungsbegriff. Zusammenfassend kann das Verständnis der schulischen Leistung in strukturfunktionaler Sicht folgendermaßen beschrieben werden:

- Leistung bezieht sich auf die individuellen Fähigkeiten: Der schulische Misserfolg wird als Leistungsversagen des Schülers betrachtet.
- Leistung ist produktorientiert: wie die Leistung zustandekam, wird nicht gefragt.
- Leistung wird durch Konkurrenz geprägt: nur die Besten gelangen an die knappen hohen gesellschaftlichen Positionen. Dabei lernen die Schüler, wie man den Status erwirbt und verteidigt.
- Leistung gilt als ein akzeptiertes Selektionsprinzip: über die spätere soziale Lage und den beruflichen Werdegang entscheidet der schulische Erfolg bzw. Misserfolg.
- Leistung wird systematisch und kontinuierlich durch Noten, Zeugnisse, Lob und Kritik von den Lehrern bewertet.

- Als Leistung wird die Verinnerlichung des in der Schule vermittelten Wissens verstanden: somit wird sie auf die fachlich-inhaltlichen Leistungen fixiert.
- Leistung wird positiv beurteilt, wenn die Schüler die an sie gestellten Anforderungen erfüllen.
- Im Vordergrund des Lernprozesses steht der Erwerb von Schlüsselqualifikationen, die die spätere Aneignung des jeweils notwendigen, arbeitsplatzspezifischen Wissens erleichtern (vgl. Bohl 2005: 20f).
- Diese Art zu lernen bezeichnet Klaus Holzkamp als „defensives Lernen“, ein Lernen, das unter dem Druck der Allokations- und Selektionsfunktion der Schulen steht: Weder das Interesse des Lernalerns an dem Thema noch ein daraus ersichtliches Problem, das es zu lösen gilt, sondern ausschließlich die Vermeidung von Restriktionen bewegen die Schüler zum Lernen (Holzkamp 1993: 191).

Lerntheoretisch weist dieses Leistungskonzept Parallelen zu den behavioristisch orientierten Arbeiten und didaktisch zu der lernzielorientierten, curriculumtheoretischen Didaktik auf, deren Kernaussagen folgendermaßen nachgezeichnet werden können:

- Die Verhaltensstruktur des Individuums widerspiegelt in hohem Maße die Struktur der Umgebung.
- Der Mensch wird von außen geleitet und durch die Umwelt programmiert.
- Lernen geschieht durch Nachahmung und Konditionierung.
- Leistung kann nach dieser Theorie als Hervorbringen von erwartetem Wissen verstanden werden.
- Die schulische Leistungsfähigkeit bedeutet Aneignung des vom Lehrer vorgegebenen Stoffes.
- Das Konzept bestreitet die Eigenaktivität des Individuums. Handeln, Anstreben von Zielen kommen zustande als Resultat des Umwelteinflusses und nicht als Ergebnis innerer Bedürfnisse, Motive und Wünsche.

- Sowohl das Verhalten als auch der Lernprozess haben instrumentellen Charakter: Sie dienen dem Erreichen bestimmter Ziele wie Lob, positive Note, hoher materieller Status (vgl. Kozirolecki 2000: 5ff.).

Der curriculumdidaktische Ansatz ist mit den oben umrissenen Theorien kompatibel:

- Er ist lernzielorientiert und beschreibt, was der Lernende tun soll.
- Er ist durch die eindeutige Endverhaltensbeschreibung produktfixiert.
- Die klare Festlegung von Lernzielen und Beschreibung von Methodenverfahren bewirkt ein transparentes Kontrollverfahren, mit dessen Hilfe überprüft werden kann, ob die im Curriculum formulierten Lernziele tatsächlich erreicht wurden.
- Dem Ansatz wohnt neben der Transparenz ein weiteres demokratisches Element inne: aufgrund breiten Informierens über die zu erreichenden Ziele dürfen Lehrer (und Eltern) im Lernplanungs- und Lernorganisationsprozess mitentscheiden und mitbestimmen.
- Der Vorteil des Ansatzes besteht in seiner Effizienz: explizite, eindeutig beschriebene Ziele klären die Lernsituation und schaffen somit positive Verstärkungsmöglichkeiten bei Lehrern und Lernern (Möller 1999: 75ff.).

Der Vorteil der oben umrissenen Ansätze mit behavioristischen Grundlagen, die sich in vielen Punkten überschneiden, liegt gewiss darin, dass sie die Rolle des Umwelteinflusses auf das Individuum in den Vordergrund geschoben haben. Zu bemerken ist aber, dass dieser theoretische Zugang die Persönlichkeit des Individuums und seine psychischen Prozesse, die zu einer Leistung führen, nicht berücksichtigt. Klarheit, Transparenz und Objektivität dieses Ansatzes sollen zwar, zumindest theoretisch, jedem die Chance zur optimalen Entfal-

tung gewährleisten. Dieses Versprechen kann jedoch nicht eingelöst werden, denn die Institution Schule hat die Aufgabe, die Anforderungen, die an sie vom Gesellschaftssystem gestellt werden, zu erfüllen: d.h. Arbeitstugenden in Form von Qualifikationen herzustellen und politische Loyalität herbeizuführen bei gleichzeitiger Reproduktion der Sozialstrukturen durch soziale Auslese. Der Wert der Person wird nach dem Kriterium ihrer Leistungsfähigkeit beurteilt und diejenigen, die aufgrund ihrer mangelnden Leistung zu den unterprivilegierten Gesellschaftsgruppen zugeordnet wurden, werden davon überzeugt, dass ihre ungünstige Position lediglich ihren mangelnden Fähigkeiten zuzuschreiben ist.

Der Fokus auf das Curriculum, das präzise die zu erlernenden Lerninhalte beschreibt, erweckt den Eindruck von Transparenz. Es wird aber nicht hinterfragt, welches Wissen diese Curricula enthalten. Die Kritiker behaupten, die Curricula würden Wissen enthalten, das die bürgerliche Ideologie transportiere und somit die gegenwärtige Ordnung als natürliche und ewige legitimiere (Bourdieu, Passeron:1970, 2006). Diesen Standpunkt greift auch Englund (1994) auf, indem er verdeutlicht, wie diffus der Begriff „Curriculum“ ist und wie unterschiedliche Curriculumkonzepte die gesellschaftliche Ordnung beeinflussen können, je nachdem welchen Prinzipien sie den Vorrang geben. Er unterscheidet drei Konzeptionen des Curriculums:

- die patriarchalische, in der die Idee der Gleichheit eine untergeordnete Rolle spielt. Die Gesellschaft ist ein hierarchisch geordneter Organismus, in dem die herrschenden Gesellschaftsgruppen das „nationale Interesse“ interpretieren. Der entscheidende Bezugspunkt für das Curriculum besteht in der Erziehung der Elite der Nation.
- die wissenschaftlich-rationale, in der demokratische Prinzipien stärker in den Vordergrund gerückt werden. Gleichheit wird dabei als Möglichkeit verstanden, wobei es als „rational“ angesehen wird, einigen Gruppen eine

weitergehende Bildung zu gestatten, den anderen aber als unnötig zu verwehren. In diesem Konzept wird die Rolle des Marktes stark betont: Die wesentlichen Aktivitäten der Gesellschaft, die Aktivitäten von gesetzgebenden Institutionen richten sich nach den Anforderungen, die der Markt an sie stellt. Wissenschaft gilt als ein wertfreies Instrument der Sozialtechnologie.

- die demokratische, die voraussetzt, dass es keine Standards geben darf, die dem Individuum seine freie Entwicklung verwehren. Die Funktion der Bildung bestehe darin, jedem einzelnen die Möglichkeit zur intellektuellen Autonomie zu sichern, und die Fähigkeit zu vermitteln, sich seine eigene Meinung zu bilden. Dieser Zugang lässt einen kritischen Diskurs mit den vermittelten Inhalten zu (Englund 1994: 235ff.).

Die einem übergeordneten Zweck dienenden, aber in keinem Curriculum explizit aufgelisteten Inhalte, die mit Realisierung der Lernziele vermittelt werden, bezeichnete zum ersten Mal Philipp Jackson als den heimlichen Lehrplan („hidden curriculum“) (Jackson 1986, zitiert nach Janowski 1989: 64). Der heimliche Lehrplan versteckt sich hinter Lehrbuchinhalten bzw. hinter dem Alltag jeder Schulklasse und drückt sich in der Macht aus, die Lehrer über die Schüler besitzen. In der Schule müssen sich Schüler verschiedenen Zwängen unterordnen: Sie werden gezwungen zu warten, bis sie gefragt werden, gelobt werden sie, wenn sie sich den Erwartungen der Lehrer gemäß verhalten. Das schulische Benotungssystem dient der Schülersauslese und ist ein Machtinstrument der Lehrer. Taraszkiewicz brachte diese latenten Regeln, die in Schulen herrschen, auf den Punkt. Um sich in der Schule zu bewähren, muss der Schüler folgende drei Regeln einhalten: 1. Sei ruhig und hör zu! 2. Sei ruhig und antworte auf die Fragen, wenn du gefragt wirst! 3. Sei ruhig und antworte auf die Fragen, wenn du gefragt wirst, so wie es der Lehrer von dir erwartet! (Taraszkiewicz 2001: 22). Die prominenten französi-

schen Soziologen bezeichnen diese Art des pädagogischen Einwirkens als „symbolische Gewalt“ (Bourdieu, Passeron 1970, 2006: 75ff.).

Kritisch ist gegen diese Auffassung auch einzuwenden, dass sie den Schüler sehr einseitig betrachtet. Die Individualität der Schüler wird in den Hintergrund gedrängt, eine ganze Palette von Faktoren, zu denen bspw. die räumliche und soziale Herkunft der Schüler gehören, die sich auf den Lernprozess auswirken und die schulische Leistungsfähigkeit vorprägen, werden nicht berücksichtigt. Auch der prozessualen Dimension der Leistung wird nicht Rechnung getragen. Darüber hinaus überschatten der Leistungsdruck und die Leistungskonkurrenz die Art und Weise, wie Lehrer und Schüler Beziehungen eingehen (Wexler 1994: 293).

2.3. Handlungstheorien und ihr Einfluss auf den Leistungsbegriff

Gegen Ende des 20. Jahrhunderts kamen Theoretiker der Gesellschaftswissenschaften wie z.B. Foucault oder Lyotard zu der Erkenntnis, dass der Versuch, eine heterogene, stabile Wirklichkeit zu schaffen fehlgeschlagen ist. Denkmuster, die Stabilität der Gesellschaft und dadurch auch den Fortschritt sichern sollten, haben sich als zwanghaft erwiesen. Die intendierten Errungenschaften der Moderne führten lediglich zur Fesselung, zur totalitären Unterordnung des Menschen gegenüber dem Staat. Die homogenen Denkmodelle der Moderne, die die gesellschaftliche Stabilität sichern sollten, erweisen sich als nicht mehr zeitgemäß und der postmodernen Situation nicht entsprechend, denn in der heutigen Kultur gibt es „keine letztendliche Stabilität, keine Autorität und kein Zentrum“ (Bruder 1999: 50). Die Lebensformen der postmodernen Gesellschaft sind durch Pluralismus, Widersprüche und Ambivalenz geprägt. Das Gesellschaftssystem spielt nicht mehr die überragende Rolle. Viel wichtiger sind dafür die Rahmen, die den Handlungen von Individuen eine zu interpretierende Be-

deutung verleihen. In der Relation Staat-Mensch lässt sich eine Kehrtwendung beobachten: Der Fokus wird auf Individualität verschoben⁵.

Das Defizit der zwischenmenschlichen Interaktionen, das Übersehen der Subjektivität, die von Kritikern des strukturfunktionalen Ansatzes beklagt wurden, versuchen die Handlungstheorien auszugleichen. Mead (1975), der Begründer der Handlungstheorie, konzentriert sich auf den Ursprung der menschlichen Subjektivität, als deren Grundlage er die Auseinandersetzung des Menschen (Interaktion) mit der natürlichen und sozialen Umwelt sieht. Das Verhalten des Individuums kann nur vor dem Hintergrund der sozialen Gruppe, deren Mitglied das Individuum ist, verstanden werden, denn die individuellen Handlungen sind ein Teil sozialer Handlungen. Zwar organisiert das Individuum seine Umwelt, trifft „intelligente Wahlen“ (Mead 1975: 141), indem es aus vielen zur Verfügung stehenden Möglichkeiten die für sich günstigste aussucht, aber auf der anderen Seite werden diese Wahlen durch die Umgebung stark beeinflusst. Das Individuum erfährt sich mittelbar, indem es die Gesichtspunkte der anderen Mitglieder seiner sozialen Gruppe annimmt und in Rollen, die ihm von der Umwelt zugewiesen wurden, handelt⁶.

⁵ Ulrich Beck (2007) vertritt die Meinung, dass sich heutzutage die Basisprinzipien der Moderne weiterhin durchsetzen. Die hochentwickelten Gesellschaften befänden sich demnach in der „Epoche der Weltrisikogesellschaft“, die durch Terrorismus und andere „Krisenphänomene“ wie die Klimakrise, alternde Gesellschaften, Massenarbeitslosigkeit etc. ausgelöst worden sind. Das führe dazu, dass Freiheit zugunsten der Sicherheit der Gesellschaften stark eingeschränkt werden muss.

⁶ Dieckmann sieht dieses Modell als „mit den Möglichkeiten und Gefahren von Projektionen belastet“ (Dieckmann, Breitzkreuz 1996:3 ff). Er baut dabei auf Annahmen von Goffmanns` Theorie der Stigmatisierung (1975) auf und kommt zum Schluss, dass die Identitätsfindung besonders in der Schule gefährdet werden kann, wenn man durch Reaktionen der Mitschüler auf die Andersartigkeit gebrandmarkt und ausgeschlossen wird. Als Andersartigkeit können sowohl körperliche Deformationen als auch die Tatsache, dass die Eltern in Scheidung liegen, gelten.

Das interaktionistische Paradigma hatte auch Konsequenzen für den Leistungsbegriff. Der Schule wird dabei eine bedeutende Rolle zugewiesen, weil sie ein Ort ist, wo soziale Interaktionen erlernt werden und wo die Schüler „zu interaktionsgerechtem soziokulturellem Handeln“ erzogen werden (Dieckmann, Breitzkreuz 1996: 7). Als zentrale Stätte der Interaktion wird der Unterricht betrachtet. Im Prozess der sozialen Auseinandersetzungen wird das menschliche Verhalten geformt und erfolgt die Entwicklung der Persönlichkeit, die „gesellschaftliche Voraussetzung dafür [ist], dass die Identität überhaupt entstehen kann“ (Tillmann 2004: 140). Die Identität wird erworben durch:

- die Fähigkeit, eine Balance zwischen der Verwirklichung der eigenen Individualität und der Anpassung an die Umwelt finden zu können,
- die Aneignung der kommunikativen Kompetenz,
- die Fähigkeit von Verwendung von grundlegenden Regeln im Bereich des Alltagswissens (Dieckmann, Breitzkreuz 1996: 10).

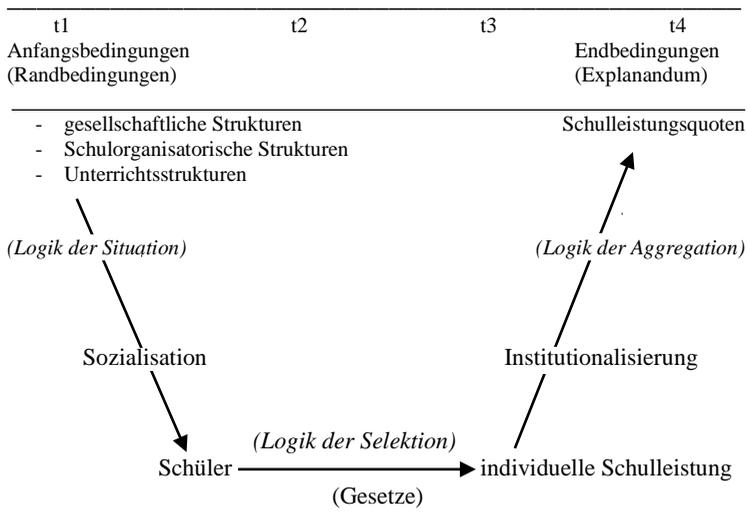


Abbildung 1: Modell zur Erklärung von Schulleistungsquoten nach der Rational Choice-Theorie (Lange 2005: 22)

Die Handlungstheorie erlebte weitere Ausprägungen, von denen die Rational Choice-Theorie ein besonders hohes Erklärungspotenzial für die schulischen Leistungen bietet. Die Rational Choice-Theorie erklärt Leistungsfähigkeit als Prozess der Nutzenoptimierung: Die Handelnden wählen aus einem Satz von Handlungsmöglichkeiten jene aus, die ihren persönlichen Nutzen zu maximieren versprechen. Wie in Abbildung 1 dargestellt, richten sich die Handelnden bei ihren Wahlen nach den situativen (interaktiven, organisatorischen und gesellschaftlichen) Strukturen, in denen sie leben, die ihnen bestimmte Möglichkeiten zur Verfügung stellen und andere dagegen ausschließen. Die schulischen Leistungen, die als Handlungen verstanden werden, werden zum einen durch individuelle, kognitive (z.B. Intelligenz) zum zweiten durch motivationale Aspekte (z.B. Leistungsmotivation) geprägt. Leistung wird dabei als Ergebnis des Sozialisationsprozesses⁷ einerseits wie auch als Ergebnis einer freien Entscheidung andererseits verstanden, die im Rahmen der vorgegebenen situativen Bedingungen mit ihren Optionen und Einschränkungen möglich ist. Individuelle Leistungen der Schüler sind Ergebnisse des Prozesses der Nutzenoptimierung, in dem die Schüler solche Leistungen erbringen, die ihren individuellen Präferenzen und Erwartungen entsprechen. Leistung ist in diesem Konzept nicht starr determiniert, jedoch immerhin durch gesellschaftliche und schulische Strukturen geprägt (Lange 2005: 22ff.).

2.4. Leistungsauffassung im konstruktivistischen Ansatz

Der Gesellschaftswandel, dem Pluralisierung, Individualitätsschübe, „Revision des Ausschließlichkeitsdenkens“ (Ferchhoff, Neubauer 1989: 39) innewohnen, verleiht der Auffassung

⁷ Eine Übersicht über die Sozialisierungstheorien enthält Kapitel 3 der vorliegenden Arbeit.

der Leistungsproblematik eine neue Brisanz und erzwingt einen Wandel im Umgang mit Leistung und Leistungsbewertung. Die Subjektivität in der Interpretation der umgebenden Welt hat Konsequenzen für das Verständnis der Lehr-Lernprozesse und impliziert den „Wandel der Lernkulturen“ (Arnold, Schüßler 1998: 6), die durch folgende Aspekte gekennzeichnet sind:

- die Formen des Lernarrangements und der Lernorganisation,
- die Gesamtheit des Lernangebots und der Lernmöglichkeiten,
- die Qualität der didaktischen Fundierung und methodischen Differenzierung.

Es fällt ins Auge, dass in diesem Ansatz der Fokus vom Inhalt auf Formen und Methoden des Lernens übertragen wurde. Das impliziert, dass nicht nur das Endprodukt des Lernprozesses interessant ist, sondern dass auch der Prozess selbst und die Methoden, die den Prozess begleiten, im Vordergrund stehen. Eine gravierende Bedeutung wird dabei dem Lernangebot und den Lernarrangements zugeschrieben, was auch der Erkenntnis Rechnung trägt, dass nicht lediglich die Lerner in der Verantwortung für die Leistungsqualität stehen. Dieses Prinzip ist ein Teil der „Ermöglichungsdidaktik“, die die traditionelle lernzielorientierte Vermittlungsdidaktik ablöst, da diese den Ansprüchen der modernen Gesellschaft nicht mehr gewachsen ist (ebd. 132). Die zweite Säule der Ermöglichungsdidaktik ist die Annahme, dass Lernen ein weitgehend selbstorganisierter Aneignungsprozess ist. Das impliziert, dass jede Erkenntnis eine autopoietische⁸ Tätigkeit des menschl

⁸ Der Begriff stammt aus dem Griechischen (*autos + poiein*) und bedeutet Selbsterhaltung. In dem vorliegenden Kontext ist die Selbsttätigkeit des menschlichen Gehirns gemeint, das im Sinne der konstruktivistischen Didaktik von außen prinzipiell nicht beeinflusst werden kann.

chen Gehirns ist. Insofern muss jedes Erkennen eine individuelle Interpretation implizieren. In diesem Sinn wird Lernen als Konstruktion der Wirklichkeit verstanden.

„Lernen ist *struktur determiniert*, d.h. was und wie etwas verarbeitet wird, hängt weniger von der Qualität der Mitteilung ab als von dem internen kognitiv-emotionalen System und den momentanen körperlichen Empfindungen. Wir sehen, was wir wissen, was wir mental verknüpfen können, was wir sehen wollen und was wir sehen müssen, um erfolgreich handeln zu können“ (Siebert 2005: 31)⁹.

Der Lernende entscheidet selbst, welches Wissen für ihn momentan relevant, nützlich, lebensdienlich also „viabel“ ist (von Glaserfeld 1997). Viabilität ersetzt in der konstruktivistischen Didaktik das Verständnis von Erfolg, denn erst der Kontext hilft bestimmen, welche Leistungen als Erfolge bzw. Misserfolge bezeichnet werden können (Reich 2004: 24). Arnold und Schüßler weisen darauf hin, dass das explizite Lernen, welches lediglich den Lehrplan und das Curriculum umfasst, zu einer individualistischen Lehr-Lern-Illusion führe. Freie Entwicklungsmöglichkeiten würden dem Lerner erst das systemische Bild vom Lernen bieten, das außer den explizit genannten Inhalten drei Aspekte umfasst:

- methodische Settings („Wie wird gelernt“?),
- implizites Lernen („Was wird gelernt, während gelehrt und gelernt wird?“),
- Lernen als selbstreferentieller Aneignungsprozess.

Erst wenn all diese Aspekte berücksichtigt werden, erhält man ein tieferes und realistischeres Verständnis des Lernens

⁹ In dieser Auffassung sind deutliche Parallelen zu kognitiven Lerntheorien zu vermerken, die den Lerner als aktiven Auswähler und Verarbeiter von Informationen sehen. Die Informationsverarbeitung und Speicherung ist ein mehrstufiger Prozess, dessen aktiver Mitgestalter der Lerner ist.

im konstruktivistischen Sinn (Arnold, Schüßler 1998: 10ff.). Das impliziert auch einen anderen Umgang mit Wissen.

Erstens gehen die konstruktivistischen Didaktiker davon aus, dass das Wissen sehr rasch veraltet und das Auswendiglernen damit in Frage gestellt wird. Zweitens setzt die Annahme, dass sich das Wissen vom Lehrenden auf den Lernenden nicht übertragen lässt, voraus, dass der Lernprozess darauf beruht, das Wissen vor dem Hintergrund der eigenen Erfahrungen neu konstruiert wird. Die entscheidende Funktion kommt dabei dem selbstorganisierten, selbstgesteuerten Lernen zu, das nicht schier die Wissensaneignung, sondern auch Entwicklung der Kritikfähigkeit, Selbständigkeit und Mündigkeit, wie auch Autonomie des Individuums fördert (Arnold, Schüßler 1998: 77ff.). Das Lernen ist dabei reflexiv und als ein Balanceakt zwischen „Ich-will“ und „Ich-soll-Ansprüchen“ zu verstehen, was Abbildung 2 darstellt (Reich 2004: 30ff.).

Autonomie Eigensinn subjektiv	„Ich will“	„Ich soll“	Kontrolle Fremdsinn objektiv
eigenes Begehren			Anforderungen von außen
eigene Vorstellungen und Regeln			schon bestehende Vorstellungen und Regeln
eher Angenehmes			eher Zwänge
eher zum Wohlfühlen			eher zum Unterordnen
bevorzugt: Seh-Kanal			bevorzugt: Hör-Kanal
lebendige Sprache: Erzählungen, Metaphern, Bilder...			sachliche Sprache: Texte, Abstraktionen, Analysen...
Lebens-Kunst			Künstliches Leben
intuitives Wissen			angenommenes Wissen
gleichzeitig: möglich alles auf einmal			Reihenfolge: alles schön der Reihe nach
Beziehungen sind wichtig			Inhalte sind wichtig

Abbildung 2: Lernen als Balanceakt zwischen Eigen- und Fremdan-sprüchen (Reich 2004: 31)

Da kein Inhalt die Welt vollständig abbilden kann und das Wissen erst in Handlungen zu erwerben ist, macht eine externe

Steuerung des Lerners durch den Lehrer und seine Instruktionen, keinen Sinn. „Instruktion kann nur dann erfolgreich sein, wenn sie Bedingungen erzeugt, unter denen der Lerner *sein* Wissen konstruiert. Kein Wissenserwerb kann ohne eigenständige, aktive und intern gesteuerte ‚Konstruktion‘ auskommen“ (Müller 2001: 13). Myczko bezeichnet diese Art von Anleitung „kognitiv angesiedelte Instruktion“. Um die Effizienz der Lernprozesse zu erhöhen, plädiert sie für eine Verbindung von der traditionell aufgefassten Instruktion mit der kognitiv angesiedelten Instruktion, die eine Reflexion über die Erkenntnisprozesse, sowie die Stimulierung und die Entwicklung der Sprachbewusstheit in die Prozesse des Fremdsprachenlernens integriert. Dank einer solchen Verbindung würden zunächst die Aktivierung der Schüler und im nächsten Schritt die Förderung von Autonomie bei den Schülern am ehesten zum Tragen kommen (Myczko 2008: 23ff.).

Die konstruktivistische Didaktik rückt stark die Beziehungsseite in den Vordergrund, denn „Menschen verwirklichen sich durch soziale Handlungen, also Aktivitäten zusammen mit anderen, aber auch gegen andere. Das Subjekt ist nur sozial, nur ‚vergesellschaftet‘ denkbar“ (Siebert 2005: 21). Insofern ist der Konstruktivismus auch eine Handlungstheorie.

2.4.1. Kompetenzorientierte Wende

Der Wandel in der Betrachtung der Lernprozesse bestand in einem anderen Verständnis von Leistung und Leistungserfolg. Das Erreichen von Qualifikationen, das bis dahin als Ziel der Lern- und Ausbildungsprozesse galt, erwies sich als unzureichend, weil es sich schlicht auf das Erwerben bestimmter im beruflichen Leben gebräuchlicher Fertigkeiten bezog. Konstruktivistische Lerntheorien erfassen den Lernbegriff holistisch, bezogen auf die ganze Person, deswegen stellen sie dem Qualifikationslernen das Kompetenzzernen gegenüber und sehen den Kompetenzbegriff als tragfähiger und zeitgemäßer als den Begriff „Qualifikation“ (Arnold, Schüßler 1998: 107f).

Die Unterschiede zwischen den beiden Begriffen skizziert die unten stehende Tabelle 1:

Qualifikationen	Kompetenzen
beziehen sich auf die Erfüllung konkreter Anforderungen	sind subjektbezogen
betreffen tätigkeitsbezogene Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten	beziehen sich auf die ganze Person
werden in fremdorganisierten Lernprozessen vermittelt	verweisen auf die notwendige Selbstorganisation der Lernenden
sind sachverhaltzentriert	sind auf die Vermittlung von Werten geöffnet
beziehen sich auf Elemente der individuellen Handlungsfähigkeit, die zertifiziert werden können	umfassen die Vielfalt von individuellen Handlungspositionen

Tabelle 1: Gegenüberstellung von Charakteristika des Qualifikations- und des Kompetenzbegriffes (eigene Darstellung in Anlehnung an Arnold, Schüßler 1998: 107f)

Der Begriff „Kompetenz“, der mit einer Bedeutungsvielfalt behaftet ist, bedarf aber einer Präzisierung. Weinert (1999, zitiert nach Hartig, Klieme 2006: 128f) erstellte eine Übersicht über Kompetenzdefinitionen. Er unterscheidet dabei mehrere Varianten des Kompetenzbegriffs:

1. Kompetenzen als generelle kognitive Leistungsdispositionen, die Personen befähigen, sehr unterschiedliche Aufgaben zu bewältigen,
2. Kompetenzen als kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen, die sich funktional auf bestimmte Klassen von Situationen und Anforderungen beziehen. Diese spezifischen Leistungsdispositionen lassen sich auch als Kenntnisse, Fertigkeiten oder Routinen charakterisieren,

3. Kompetenzen im Sinne der für die Bewältigung von anspruchsvollen Aufgaben nötigen motivationalen Orientierungen,
4. Handlungskompetenz als eine Integration der drei erstgenannten Konzepte, bezogen auf die Anforderungen eines spezifischen Handlungsfeldes wie z.B. eines Berufes,
5. Metakompetenzen als das Wissen, die Strategien oder die Motivationen, welche sowohl den Erwerb als auch die Anwendung spezifischer Kompetenzen erleichtern,
6. Schlüsselkompetenzen als Kompetenzen im unter 2. genannten funktionalen Sinn, die für einen relativ breiten Bereich von Situationen und Anforderungen relevant sind. Hierzu gehören z.B. muttersprachliche oder mathematische Kenntnisse.

Darüber hinaus enthält der Kompetenzbegriff einen Zeitfaktor. Für schulische Leistungen werden zwei Arten von Kompetenzen wichtig: distale Kompetenzen, an die man am Ende eines Lehr-Lern-Prozesses von bestimmter Dauer gelangen sollte, und proximale Kompetenzen, die z.B. nach kleinen Unterrichtsschritten zu erreichen sind (Lange 2005: 8).

Bohl konkretisiert den erweiterten Lernbegriff in Subkompetenzen. Er unterscheidet:

- fachlich-inhaltliche Kompetenz,
- sozial-kommunikative Kompetenz,
- methodisch-strategische Kompetenz,
- Selbst- und Persönlichkeitskompetenz (Bohl 2005: 20).

Leistung fällt in diesem Konzept nicht nur mit der Beherrschung des Fachwissens zusammen, sondern umfasst mehrere Faktoren, z.B. die Fähigkeit in Gruppen zu interagieren, zu kooperieren, seine Meinung zu äußern, zu argumentieren. Die methodisch-strategische Kompetenz besteht in der Kenntnis der Lernstrategien, in dem Verfügen über eine Palette von Verarbeitungsmethoden, die zielgemäß eingesetzt werden

können. Die Selbst- und Persönlichkeitskompetenzen dienen der Fähigkeit der Selbstbewertung, aber auch der Entwicklung des Selbstvertrauens, denn „Kompetenzerwerb ist der Persönlichkeitsentwicklung verpflichtet“ (Bohl 2005: 24). Die Kompetenzen werden in Handlungen erworben, denn sie sind nicht von vornherein gegeben, sondern müssen schrittweise erlernt werden. Nach Bohls Auffassung, bedarf die Liste der Kompetenzen einer Ergänzung durch die ethische Dimension. Mit Löwisch schlägt er folgende Unterteilung der Kompetenzen vor:

- Kompetenzen ersten Grades – dazu gehören Fertigkeiten, Techniken, Lesen, Rechnen,
- Kompetenzen zweiten Grades – dazu wird glaub-, vertrauenswürdige und verantwortungsvolle Handeln gerechnet (Löwisch 2000: 79ff.).

Diese Unterscheidung macht deutlich, dass Kompetenzen nicht ethisch abstinent sind. Den moralischen Aspekt des Kompetenzbegriffes betont auch Weinert. Seiner Auffassung nach sind Kompetenzen „die bei Individuen verfügbaren oder die von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und **verantwortungsvoll**¹⁰ nutzen zu können“ (Weinert 2001: 27f).

Paraphrasiert man diesen Kompetenzbegriff, fallen vor allem folgende Charakteristika auf:

- Das Aneignen von Fähigkeiten und Fertigkeiten ist ein individueller Prozess.
- Die Potenz, diese Fähigkeiten und Fertigkeiten zu nutzen, ist kontext- und situationsgebunden: Die Kompetenzen

¹⁰ Hervorhebung von M.J.

sollten in innerschulischen wie auch außerschulischen Bereichen umgesetzt werden können.

- Kompetenzen können durch das Lernen erworben werden.
- Kompetenzen umfassen kognitive Aspekte (z.B. die Intelligenz¹¹, die Lernfähigkeit, die Kenntnis von Memorisierungsmethoden), motivationale Aspekte (innere und äußere Beweggründe zu lernen), volitionale Aspekte (den Willen zu lernen) wie auch soziale Elemente, die voraussetzen, dass Lernprozesse in Interaktionen und durch Kommunikation mit anderen erfolgen.
- Kompetenzen umfassen den moralischen Aspekt der Verantwortung für das eigene Handeln¹².

Der oben geschilderte Überblick liefert Ansatzpunkte, die relevant für die schulische Leistungsfähigkeit sind und durch lernbegleitende Unterstützung gefördert werden können. Mangels einer eindeutigen Definition von „Leistungsfähigkeit“ sollen im nächsten Schritt die Bausteine des Begriffes erschlossen und auf das schulische Anwendungsfeld bezogen werden, auf dem Leistung von besonderer Bedeutung ist.

¹¹ Intelligenz ist jedoch von Kompetenz deutlich zu trennen. Eines der grundlegenden Unterschiede besteht nach Hartig und Klieme darin, dass Intelligenz zeitlich stabil und größtenteils durch biologische Faktoren determiniert ist. Kompetenz ist im Gegensatz dazu lernbar und wird durch Erfahrung mit den spezifischen Anforderungen und Situationen erworben (Hartig, Klieme 2006: 130ff.).

¹² Diese Auffassung knüpft an Klafkis kritisch-konstruktive Schultheorie an. Nach dieser Theorie bestehe die Aufgabe der Bildung in der Erziehung der Kinder und Jugendlichen zur wachsenden Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit. Das hieße Befähigung jedes einzelnen, individuelle Lebensentscheidungen treffen zu können, Verantwortung für die Gestaltung der gemeinsamen politischen, kulturellen und wirtschaftlichen Lage zu übernehmen. Solidarität mit anderen bedeute Einsatz für diejenigen, denen aufgrund politischer bzw. gesellschaftlicher Verhältnisse die Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit vorenthalten wurde (Klafki 2002: 19f).

2.4.2. Motivationale, soziale und volitionale Aspekte der Leistungsfähigkeit

Szałek sieht in der Motivation die wichtigste Prämisse des Leistungserfolgs. Motivation löst seiner Auffassung nach eine Kettenreaktion aus: Motivation → Hervorrufen positiver Emotionen → Körperaktivierung → erhöhte intellektuelle Aktivierung → Beschleunigung und Erhöhung der Wirksamkeit des Lernprozesses (Szałek 1992: 81). Die Auffassungen von Motivation sind aber diffus. „Strictly speaking, *there is no such thing as motivation*“ schrieb Dörnyei in der Einleitung zu seinem Buch über motivationale Strategien im Fremdsprachenunterricht (Dörnyei 2007). Das resultiere daraus, dass „Motivation“ ein hypothetisches Konzept sei, das mit der Entwicklung der Wissenschaft verschiedene Zugänge erlebte. Im folgenden Kapitel werden Erwägungen angestellt, die zur Ermittlung des Kernes der Konstrukte „Lern- und Leistungsmotivation“ verhelfen.

Moderne Konzepte der Leistungsmotivation setzen sich von den behavioristisch gefärbten Theorien ab, die voraussetzen, dass äußere Reize das erwünschte Verhalten hervorrufen und beliebig lang erhalten lassen. Genauso distanzieren sie sich von der Freudschen Theorie, nach der innere unbewusste Triebe den Menschen zu einem bestimmten Verhalten anleiten. Modernere Motivationstheorien betonen die Wichtigkeit der Zielklärung. Lerner, die sich dessen bewusst sind, welchem Ziel die von ihnen aufgenommene Anstrengung dient, lernen viel schneller und effektiver (Brophy 2002: 183, Dörnyei 2007: 81ff., Turska 2006: 38). Williams und Burden beschreiben Motivation als „a state of cognitive and emotional arousal, which leads to a conscious decision to act, and which gives rise to a period of sustained intellectual and/or physical effort in order to attain a previously set goal (or goals) (Wil-

liams, Burden 2006: 120)¹³. Was hier unterstrichen werden soll: Als Voraussetzung der Motivation gilt die bewusste Entscheidung, eine Handlung überhaupt aufzunehmen. Die Anstrengung, die zur Ausführung einer gewissen Handlung notwendig ist, wird aufgenommen, weil sie das Erreichen eines konkreten Zieles verspricht. Auch bei Rheinberg kommt dieser Aspekt zur Geltung, indem er Lernmotivation als „Bereitschaft einer Person, eine Aktivität vornehmlich deshalb auszuführen, weil sie sich davon Kompetenzzuwachs verspricht“ definiert (Rheinberg 2002: 9). Der Kompetenzzuwachs kann „extrinsisch“ (extern) durch Belohnung für gute Leistungen attraktiver gemacht werden. Die Orientierung der Lernaktivität an Folgen des Kompetenzzuwachses bezeichnet Rheinberg als „zweckzentrierte Motivationsstrukturen“. Der Zuwachs verspricht positive, erwartete Reaktionen seitens der Umgebung: gute Note, Lob des Lehrers, Zufriedenheit der Eltern, Anerkennung seitens der Umgebung, oder entferntere Ziele, wie die Sicherung eines guten Studienplatzes. „Die basale Form der Lernmotivation“ ist für ihn jedoch „intrinsische Motivation“, die durch Freude am Kompetenzerwerb entsteht (Rheinberg 2002: 10)¹⁴.

Die Zielstruktur enthält auch einen Zeitfaktor. Unterschieden wird zwischen proximalen und distalen Zielen. Die proximalen Ziele betreffen die nächste Zukunft. Ihre Verwirklichung führt aber zum Erreichen von Zielen, die entfernt (distal) sind. Franken (2005: 495f) vertritt den Standpunkt, dass sich die beiden Arten von Zielen gegenseitig ergänzen

¹³ Motivation ist ein Zustand von kognitiver und emotionaler Erregung, die zu einer bewussten Entscheidung zum Handeln führt und somit eine Phase von aufrecht erhaltener intellektueller und/oder körperlicher Anstrengung hervorruft, um ein früher gesetztes Ziel (oder früher gesetzte Ziele) zu erreichen. (übersetzt von M.J.)

¹⁴ Aus der konstruktivistischen Perspektive wird diese Art Motivation als Perturbation bezeichnet. Sie wird durch kognitive Aha-Erlebnisse hervorgerufen, macht neugierig, löst Lust aus und motiviert auf diese Weise zum Lernen (Siebert 2005: 89ff.).

und zum Erfolg führen: eine weite attraktive Perspektive motiviert, selbst zeitaufwendige und aversive Aufgaben zu Ende zu führen. Der Mangel an proximalen Zielen führt aber zur Untätigkeit. Dörnyei (2007: 83) unterstreicht, dass eine klare Zielformulierung in einer Wechselwirkung mit Motivation und mittelbar mit dem Lernfortschritt steht. Am meisten förderlich für den Lernprozess ist eine klare und detaillierte Ausformulierung der zu erreichenden Ziele, ihre Messbarkeit und Möglichkeit ihrer Evaluation. Darüber hinaus sollten die gesetzten Ziele herausfordernd und schwer, aber zugleich nicht die Möglichkeiten der Lerner überschreitend und realistisch sein. Die Erfolgserwartung ist dabei von überragender Bedeutung.

Bei der Erfolgserwartung spielt die Schwierigkeit der Aufgabe eine sehr wichtige Rolle: der Schüler ist am meisten motiviert, wenn er eine Aufgabe löst, dank der er seine Tüchtigkeit beweisen kann. Um eine solche Aufgabe zu erfüllen, fühlt er sich herausgefordert, aber nicht überfordert. Die Motivierung ist extrem niedrig bei sehr leichten Aufgaben, weil man nach ihrer Bewältigung keine positive Selbstbewertung empfindet. Der Misserfolg bei mittelschweren Aufgaben kann eine negative Vorstellung von der eigenen Leistungsfähigkeit hervorrufen und in Zukunft das Meiden solcher Aufgaben, die keinen Erfolg sichern, verursachen (Rheinberg 2005: 27ff.).

Bandura hat den Blick für Selbstwirksamkeit als zentralen Faktor der Motivationsprozesse geschärft, und damit wird die zweite Dimension der Motivationsproblematik angesprochen. Der Schwerpunkt dieser Theorie beruht auf der Annahme, dass Effekte bestimmter Handlungen als Folge des eigenen Verhaltens auftreten. Je stärker die Überzeugung von der Selbstwirksamkeit, desto höher die Wahrscheinlichkeit, dass bestimmte Anstrengungen unternommen werden, die das Erreichen eines Zieles sichern (Bandura 1997). In Anlehnung an die Zieltheorie bedeutet es, dass Ziele, die man sich selbst setzt, eine viel stärkere motivierende Funktion haben, als Ziele, die von der Umgebung gesetzt wurden (Franken 2005: 497).

Die affektive Dimension, darunter das Selbstkonzept, das das Individuum von sich hat, ist ein wichtiger Pfeiler der Motivationstheorie. Ein schlechtes Selbstbild, mangelndes Selbstbewusstsein, negative Vorstellungen von der eigenen Leistungsfähigkeit können sich sehr hinderlich auf die Motivation auswirken¹⁵. Holder fasst die Funktionen des Selbstkonzeptes in folgende Punkte zusammen:

- Informationsverarbeitung entscheidet darüber, wie man Eigenschaftszuweisungen durch andere als selbstbezogene Informationen verarbeitet.
- Affektregulation hilft subjektive Relevanz von Erfolg und Misserfolg abzuwägen und selbstwerterhaltende Strategien auszuwählen.
- Selbstkonzepte wirken sich als positive bzw. negative Anreize auf die Motivationslage und auf das Verhalten aus.
- Selbstkonzepte haben Einfluss auf die Regulation sozialer Interaktionen: Menschen formen soziale Interaktionen und werden durch diese geformt (Holder 2005: 41 ff.).

Wird das Selbstkonzept auf die Bewältigung bestimmter Anforderungen bezogen, auf die Beurteilung der eigenen Leistungsfähigkeit im Vergleich zu der Lerngruppe, so wird vom „Fähigkeitsselbstkonzept“ gesprochen. Nach Holder bezieht sich das Fähigkeitsselbstkonzept (self-concept of ability) auf die „Gesamtheit der psychischen Bedingungen, die zur erfolgreichen Bewältigung unterschiedlicher schulischer und außerschulischer Anforderungen nötig sind“ (Holder 2005: 33). Das Konzept ist sowohl durch interne als auch durch externe Determinanten bestimmt. Neuenschwander (2005: 255) unterschei-

¹⁵ Eine ähnlich ungünstige Auswirkung auf die Motivation hat die Leistungsangst. Neuenschwander (2005: 260) nimmt in Anlehnung an Pekrums kognitiv-motivationales Erklärungsmodell (1991) an, dass die Leistungsangst die Leistungsfähigkeit und -motivation beeinträchtigt. Schlechte Leistungen seien aber auch für das Entstehen von Leistungsangst verantwortlich.

det in Anlehnung an Helmkes Arbeitsmodell (1992) folgende Determinanten des Fähigkeitsselbstkonzeptes:

- Variablen des situativen Kontextes (z.B. Schulklasse, Merkmale der Aufgabe),
- Informationsbasis (z.B. Schulleistungsniveau, Bewertungen durch andere, allgemeine Förderung des Selbstwerts),
- Personenmerkmale (z.B. individuelle Lerngeschichte, persönlicher Standard, Bedürfnis nach Selbstwerterhöhung und sozialer Anerkennung).

Die Wechselwirkung von Fähigkeitsselbstkonzept und Schülerleistung wird dabei aus zwei Perspektiven betrachtet: in der skill-development – Perspektive wird das Fähigkeitsselbstkonzept als Folge der erbrachten Leistung interpretiert und in der self-enhancement – Perspektive wird es als Einflussfaktor der Leistung verstanden.

Aus den obigen Analysen ergeben sich zweierlei Feststellungen: Erstens ist Motivation an das Fähigkeitsselbstkonzept gekoppelt und von ihm abhängig. Zweitens wird das Fähigkeitskonzept nicht nur durch interne Faktoren bestimmt, sondern sehr stark durch Interaktionen, insbesondere durch das Verhalten „bedeutsamer Sozialpartner“ (Holder 2005: 39) geformt. Insofern ist das Feedback, das man von der Umgebung bekommt, von überragender Bedeutung, von der oft die Selbstsicherheit und die Überzeugung von eigener Selbstwirksamkeit abhängen¹⁶. Der Einfluss der Umgebung auf das Selbstkonzept und mittelbar auf die Motivation ist also nicht zu unterschätzen. Szalek schlägt eine andere Typologie externer Faktoren vor, die bei der Motivationsanalyse nicht auszuklammern sind. Dazu gehören:

¹⁶ Neben dem positiven Einfluss eines effektiven Feedbacks auf das Selbstkonzept weist Dörnyei auch auf seine auszeichnende Funktion hin, indem das Bedürfnis der Lerner nach Lob und Erfolg befriedigt wird. Drittens leitet ein effektives Feedback den Lerner zur konstruktiven Reflexion an und verhilft seine Lerndefizite zu beseitigen (Dörnyei 2007: 122ff.).

- Milieufaktoren, zu denen die familiäre Umgebung des Schülers gerechnet wird (z.B. das Ausbildungsniveau der Eltern, die häusliche Atmosphäre, Lebensbedingungen zu Hause),
- organisatorische Faktoren, die mit Unterrichtsbedingungen zusammenhängen (z.B. überfüllte Klassen),
- didaktische Faktoren, die direkt mit dem Unterrichtsprozess zusammenhängen (Szalek 1992: 98ff.).

Die angeführten Überlegungen machen die Wichtigkeit der externen Umweltfaktoren bei den Motivationsanalysen deutlich. Die Entscheidung zum Handeln schlechthin liegt im

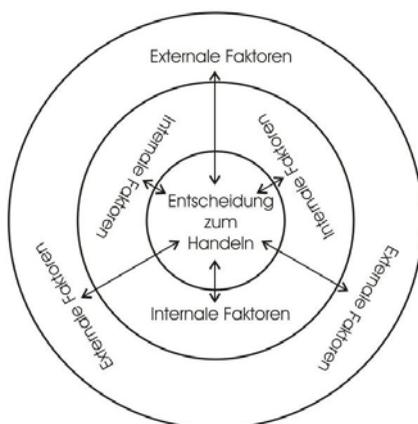


Abbildung 3: Motivation: ein kognitives Modell (Williams, Burden 2006: 140)

Entscheidungsbereich des Individuums und wird durch interne Faktoren bestimmt, die auf eine dynamische Weise miteinander interagieren. Williams und Burden (2006) liefern in ihrem kognitiven Motivationsmodell (Abb. 3) eine Liste solcher

Faktoren¹⁷. Zu den internen Faktoren, die einen Einfluss auf die Motivationsstruktur ausüben, zählen nach Williams und Burden: 1. Interessen (z.B. Erregung der Neugierde), 2. der Wert, den man persönlich einer Handlung beimisst, 3. der Sinn des Handelns, 4. Meisterschaft, zu der das Gefühl der Selbstwirksamkeit gehört, 5. das Selbstkonzept, 6. persönliche Einstellung zum Fremdsprachenlernen im Allgemeinen, Einstellung zu der Zielsprache, 7. andere affektive Zustände (z.B. Angst, Geborgenheit), 8. alters- und entwicklungspezifische Faktoren und 9. das Geschlecht. Da das Lernen nie in einem Vakuum stattfindet, ist es notwendig, jene kontextuellen Variablen zu berücksichtigen, die zwar von jedem Lerner unterschiedlich interpretiert werden, aber einen beträchtlichen Einfluss auf die Motivation haben. Dazu gehören: 1. bedeutende Sozialpartner wie Eltern, Lehrer und Gleichaltrige, 2. die Art der Interaktionen mit bedeutenden Sozialpartnern (dazu gehören z.B. die Art und der Umfang des Feedbacks, Belohnung, Lob wie auch Strafen und Sanktionen), 3. die Lernumgebung (Lernbedingungen, Lernkomfort, Ressourcen, Zeit am Tag, in der Woche, im Jahr, Größe der Klasse und der Schule, Klassen- und Schullethos), 4. der breite Kontext (familiäre Netzwerke, das lokale Bildungssystem, Konfliktinteressen, kulturelle Normen, soziale Erwartungen und Einstellungen) (Williams, Burden 2006: 138ff.). Erst unter Berücksichtigung des breiten Kontextes gewinnen die Überlegungen zur Motivation ihre volle Tragweite.

Eine der wichtigsten Motivationstheorien ist die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1985), die ihren Ursprung in den klassischen Bedürfnistheorien hat und der sozialen Umgebung einen großen Wert beimisst. Im Vordergrund dieser Theorie steht die Frage, welche Faktoren für die intrinsische Motivation am förderlichsten sind. Nach der Theorie lenken die Schüler ihre Aufmerksamkeit auf Bildungs-

¹⁷ Anzumerken ist, dass sich das Modell direkt auf den Prozess des Fremdsprachenlernens bezieht.

inhalte und verinnerlichen sie, wenn ihre soziale Umgebung drei psychische Grundbedürfnisse erfüllt:

- das Bedürfnis nach Kompetenzerleben (die Fähigkeit die Umgebung zu manipulieren und zu kontrollieren),
- das Bedürfnis nach Autonomie (Selbstbestimmung dessen, was man tut, und wie man es tut),
- das Bedürfnis nach sozialer Einbindung (positive Beziehungen mit der sozialen Umwelt).

Wild ergänzt diese Systematik um die Bedürfnisse nach Struktur und Stimulation, deren Erfüllung ebenfalls eine wichtige motivationsfördernde Voraussetzung darstellt. Struktur versteht sie als Anregung seitens der Umgebung mit gleichzeitiger klarer Kommunikation und konsistentem Vertreten von Werten, Regeln und Standards (Wild 2001: 483).

Sind diese Bedürfnisse erfüllt, so kann es auch gelingen, die natürliche Neugierde und Explorationsbereitschaft der Kinder und Jugendlichen auf Bildungsinhalte zu richten und den Umgang mit diesen Inhalten so zu gestalten, dass die externen Handlungsanstöße in selbstbestimmtes Handeln – bezogen auf den Lernprozess, in ein selbstreguliertes Lernen transformiert werden¹⁸. Das selbstregulierte Lernen ist der Dreh- und Angelpunkt der intrinsischen Motivation, denn es

¹⁸ Für Wilczyńska steht Autonomie im Mittelpunkt der Bildungsprozesse. Autonomie wird in ihrer Auffassung als Erweiterung der Subjektivität im Bereich der fremdsprachlichen Kommunikation verstanden. Wichtige Elemente dieser Autonomie sind selbständiges, selbstreguliertes Lernen und aktive Beteiligung am Lern- und Kommunikationsprozess. Berechtigt ist die Bezeichnung „Halbautonomie, Teilautonomie“, die für Zwecke dieser Arbeit mit Wilczyńska aufgegriffen wird, da es nicht möglich ist, dass jeder Lerner vollständige Autonomie erreichen kann (Wilczyńska 1999: 131). Komorowska (2005: 226) stellt fest, dass Autonomie am ehesten bei erwachsenen Lernern zu erwarten ist, weil sie ganz konkrete Erwartungen an den Fremdsprachenunterricht haben und somit ihre Lernziele selbst bestimmen.

verlegt den Fokus auf den Lernenden und macht ihn für seinen Lernprozess verantwortlich. Da das Lernen aber im sozialen und kulturellen Umfeld stattfindet und Fremdeinwirkungen ausgesetzt ist, hat das selbstregulierte Lernen seine Grenzen. Artelt nennt Situationen, in denen sich diese Art der Kenntnisse- und Fähigkeitsaneignung nachteilig auf die Lernprozesse auswirken kann:

- Bestimmte kognitive, emotionale und motivationale Bedingungen können den selbstregulierten Lernprozess hindern, deshalb ist die Beachtung der Voraussetzungen, unter denen überhaupt erfolgreich gelernt werden kann, unumgänglich.
- Selbstreguliertes Lernen kann bestehende Bildungsbenachteiligungen verschärfen. Leistungsschwache Schüler oder Schüler aus bildungsfernen Schichten brauchen mehr Anweisungen und Kontrolle in ihrem Lernprozess.
- Selbstreguliertes Lernen kann die Individualisierungsprozesse verstärken, was einige Schüler als Isolation empfinden können, bei anderen kann die Notwendigkeit der Verantwortungsübernahme für den eigenen Lernprozess zur Überforderung führen.
- Selbstregulierte Lernprozesse können nicht zertifiziert werden (Artelt 1999, zitiert nach Neuenschwander 2005: 195f).

Auch Komorowska weist auf Grenzen von selbstregulierten Lernprozessen hin. Neben anderen Faktoren mündet ein schlechtes Selbstkonzept in die Angst vor Selbständigkeit und Abneigung gegenüber der Übernahme von Verantwortung für die eigenen Lernprozesse ein (Komorowska 2005: 225f).

Mit den motivationalen Aspekten hängen auch volitionale Aspekte zusammen. Es ist schwer, motivationale und volitionale Aspekte klar voneinander abzugrenzen, weil sie sich in vielfältiger Weise überlagern. Für die Zwecke der vorliegenden Arbeit soll unter dem volitionalen Aspekt der Leistungsproblematik der bewusste Wille zum Lernen verstanden

werden. Die Kenntnis der Ziele, die Anerkennung ihres Wertes und ihrer Bedeutung haben dabei eine regulierende Funktion. Eine positive Einstellung zu dem zu erreichenden Ziel konzentriert die Aufmerksamkeit, fördert die Anstrengung und Ausdauer und hilft optimale Strategien auszuarbeiten. Eine hohe volitionale Kontrolle und Ausdauer bei der Zielerreichung haben einen äußerst positiven Einfluss auf das Fähigkeitsselbstkonzept (Turska 2006). Dieser Aspekt erweist sich als besonders bedeutend, wenn motivationale Konflikte auftauchen, d.h. wenn Handlungsalternativen vorhanden sind, die den Schüler vom Lernen zugunsten attraktiverer Beschäftigungen ablenken. Volitionale Strategien können im Falle motivationaler Interferenz helfen, die richtige Option zu wählen oder zumindest die Alternativen mental zu beseitigen (Dietz 2006: 35)¹⁹. Auch in der konstruktivistischen Didaktik ist Partizipation der Lerner und ihre bewusste Entscheidung, sich am Lernprozess zu beteiligen, das zentrale Anliegen, denn darin wird „der Schlüssel zum erfolgreichen Lernen“ gesehen (Reich 2004: 183). Ohne dass das Lernen von den Lernenden gewollt wird, können keine effektiven Lernprozesse stattfinden.

Die Rolle von volitionalen Aspekten im Rahmen der Lernprozesse betont Fend in seinem Angebot-Nutzungs-Modell. Darin sind auch Parallelen zur handlungsorientierten Rational Choice-Theorie zu finden. Fend sieht in Lernangeboten und ihren Nutzungsformen Lerngelegenheiten. Die Summe der Angebotsqualität (Menge der angebotenen Lernstunden und ihre Qualität) und die Nutzungsqualität (die Fähigkeit zur Nutzung der Angebote) ergeben die Lernsumme, die mit der Anzahl der Lernstunden, um sich bestimmte Inhalte anzueignen, gleichgesetzt wird. Für Fend sind die Arbeitsdauer für die Schule, der Grad der Aufmerksamkeit für schulische Angebote

¹⁹ Rheinberg gibt jedoch zu, dass die individuellen Unterschiede der Willensprozesse noch tiefgründiger Forschungen bedürfen, und dass es noch keine wissenschaftlich erprobten Willenstrainings gibt (Rheinberg 2002: 12).

und das Ausmaß der Eigenaktivität neben dem genetischen Potenzial die wichtigsten Indikatoren der Nutzungsfähigkeit, die mit dem Begriff der Leistungsbereitschaft zusammenfällt (Fend 1998: 268ff.). In Anlehnung an Bloom (1976), der Lernen als „optimale Passung zwischen benötigter Lernzeit und angebotener, gewährter Lernzeit“ definiert, kommt Fend zum Schluss, dass die Optimierung der Lernumgebung eine Optimierung der Passung zwischen Angebot und Nutzung implizieren würde. Die kognitive Entwicklung werde dann optimal vorangetrieben, wenn es optimale Diskrepanzen zwischen der Aufgabenstruktur (Sachstruktur des Angebotes) und den verfügbaren Operationen des Schülers (also der Nutzungsebene) gebe. Diese Diskrepanzen seien am ehesten lern- und entwicklungsförderlich, wenn die Schüler in Kenntnis der Ziele und der Aufgaben gesetzt werden und wenn sie über das Wissen verfügen, mit dessen Hilfe die Übergänge auf höhere Niveaus am besten zu organisieren sind. Ohne Eigenbeteiligung des Lerners, der sich mit diesen Diskrepanzen auseinandersetzt, ist der Lernfortschritt nicht möglich. Je besser es gelingt, die Schüler zu Ko-Konstrukteuren ihres Lernprozesses zu machen, desto präziser folgt der Lernprozess den inneren Möglichkeiten des Lerners, ohne ihn zu über- bzw. zu unterfordern (ebd. 273ff.).

2.4.3. Strategische und kognitive Aspekte der Leistungsfähigkeit

In der Theorie der Selbstwirksamkeit werden die Annahmen von der Selbsttätigkeit des Lerners und die Überzeugung von seiner bewussten Steuerung der Lernprozesse in den Vordergrund gestellt. Einen Beitrag zur Verständnis, wie diese Prozesse ablaufen, liefern Erkenntnisse der kognitiven Psychologie:

„Alle Teildisziplinen der kognitiven Psychologie begreifen den Menschen als ein autonomes, kognitives System, dessen zentrale Aufgabe darin besteht, Informationen aus der Umwelt aufzunehmen und in kognitive Strukturen umzuwandeln, um auf

diese Weise sein Überleben zu sichern. Die Verarbeitung der Informationen gelingt ihm auf der Basis einer hoch komplexen kognitiven Ausstattung, die zum einen aus einem Inventar an Strategien besteht, welche die Verarbeitungsprozesse steuern, und zum anderen aus vielschichtigen Wissensspeichern, in welchen die verarbeiteten Informationen organisiert und strukturiert gespeichert werden. Das Lernen wird als ein Prozess der Wissensintegration und der Wissensorganisation verstanden, d.h. die verarbeiteten Informationen werden – wenn sie behalten werden sollen – vom Lerner in das bereits vorhandene Wissen eingebunden und dieses so umstrukturiert, dass es optimal organisiert und jederzeit abgerufen werden kann“ (Wolff 2003: 323).

Mit dem obigen Zitat wird die Rolle der Strategiekennntnis für die Wissensverarbeitungs- und Wissensaneignungsprozesse angesprochen. Es darf jedoch nicht vorausgesetzt werden, dass Schüler *per se* über strategische Kompetenzen verfügen. Auch diese Fertigkeiten sind erlernbar und müssen im Bildungsprozess vermittelt und gefördert werden.

Unter Strategien werden im Bereich Fremdsprachenlernen Mittel verstanden, die von den Sprachverwendenden dazu eingesetzt werden, „die eigenen Ressourcen zu mobilisieren und ausgewogen zu nutzen, Fertigkeiten und Prozesse zu aktivieren, um die Anforderungen der Kommunikation in einem Kontext zu erfüllen und die jeweilige Aufgabe erfolgreich und möglichst ökonomisch zu erledigen“ (Coste et al. 2001: 61). Studenska (2005: 31) verweist unter Bezugnahme der einschlägigen Literatur darauf, dass Strategien sowohl sprachliche als auch außersprachliche Aktivitäten umfassen. Darüber hinaus können sie sich sowohl auf die Mutter- als auch auf die Fremdsprachen beziehen. Sie verbinden sich mit einer aktiven und kreativen Haltung des Schülers und beeinflussen den Lernprozess sowohl unmittelbar als auch mittelbar. Bimmel und Rampillon schlagen folgende Systematisierung von Strategien vor, die hier mit einigen Beispielen zitiert werden: Direkte (kognitive) Strategien zu denen Gedächtnisstrategien gezählt werden. Hierzu gehören folgende Aktivitäten: 1. mentale Bezüge herstellen (Vorwissen aktivie-

ren, Kontexte erfinden etc.), 2. Bilder und Laute verwenden (Wortigel, Assoziogramme herstellen, Lautverwandtschaft nutzen), 3. regelmäßig und geplant wiederholen und 4. handeln. Die zweite Untergruppe der direkten Strategien bilden Sprachverarbeitungsstrategien, zu denen folgende Fähigkeiten zählen: 1. Strukturieren, 2. Analysieren und Regeln anwenden, 3. Üben (die Fremdsprache kommunikativ gebrauchen), 4. Hilfsmittel anwenden (wie Wörterbücher und Grammatiken). Die zweite Gruppe bilden indirekte Strategien zur Regulierung des eigenen Lernens. Dazu gehören die Fähigkeiten: 1. sich auf das eigene Lernen konzentrieren (z.B. Störfaktoren ausschalten), 2. das eigene Lernen einrichten, planen eigene Lernziele zu bestimmen, ermitteln, wie gelernt werden kann, organisieren etc., 3. das eigene Lernen überwachen und auswerten (das Erreichen der Lernziele kontrollieren, Schlüsse für zukünftiges Lernen ziehen, affektive Lernstrategien: 1. Gefühle registrieren und äußern, 2. Stress reduzieren, 3. sich Mut machen, soziale Strategien: 1. Fragen stellen (um Erklärungen, Korrekturen bitten), 2. Zusammenarbeiten (z.B. mit Mitschülern zusammen lernen), 3. sich in andere hineinversetzen (Verständnis für die fremde Kultur entwickeln, sich Gedanken und Gefühle anderer bewusst machen), Sprachgebrauchsstrategien: 1. Vorwissen nutzen und 2. „mit allen Mitteln wuchern“ (z.B. zur Muttersprache wechseln, um Hilfe bitten, annähernd sagen, was man meint, Umschreibungen und Synonyme verwenden, „leere Wörter“ wie *Dingsda* einsetzen) (Bimmel, Rampillon 2000: 64ff.).

Eine ähnliche Systematisierung aber mit gewissen Unterschieden schlägt Oxford (1990) vor. In dieser Systematisierung wird auch zwischen direkten und indirekten Strategien unterschieden. Zu der ersten Gruppe werden genauso wie bei Bimmel Gedächtnisstrategien und Sprachverarbeitungsstrategien gezählt. In der Gruppe der direkten Strategien werden darüber hinaus Kompensationsstrategien, wie die Verwendung von Gestik und Mimik, das Meiden von unbekanntem Themen, die Verwendung von Synonymen bzw. das

Umschreiben von unbekanntem Wörtern unterschieden. Zu der Gruppe der indirekten Strategien gehören nach Oxford: metakognitive Strategien (Planung und Organisation) des eigenen Lernprozesses, Selbstevaluation), affektive und soziale Strategien (Oxford 1990, zitiert nach Studenska 2005: 34f).

In dieser Darstellung wird deutlich, dass der Einsatz von Strategien Bewusstseinsaspekte berücksichtigt, die mit dem Konzept der Sprachbewusstheit verknüpft und mit der kognitiven Ebene des Fremdsprachenlernens in Verbindung gebracht werden können. Der Terminus „Sprachbewusstheit“ erlebte unterschiedliche Zugänge, dominierend ist aber das weite Konzept (language awareness), das sich zuerst in Großbritannien durchgesetzt hat. Unter Sprachbewusstheit wird eine Fähigkeit verstanden, „die sich in der Mutter-, Zweit und Fremdsprache auf Grund der bewussten und aufmerksamen Auseinandersetzung mit Sprache entwickelt. Sie befähigt Lernende, sprachliche Regelungen kontrolliert anzuwenden und zu beurteilen sowie Verstöße zu korrigieren (Eichler, Nold 2007: 63). Gnutzmann nennt folgende Domänen der Sprachbewusstheit:

- Affektive Domäne, die die emotionale Seite des Sprechers in den Vordergrund rückt und das Wissen betrifft, dass jedes sprachliche Verhalten eine Reaktion des Rezipienten hervorruft,
- Soziale Domäne, die sich in der Beziehung vom Sprecher-Hörer manifestiert und u.a. im Zusammenhang von Sprachgebrauch und sozialer Schicht ausgedrückt werden kann,
- Politische Domäne, dank derer die Lernenden für das Manipulationspotential der Sprache sensibilisiert werden sollen,
- Performanz-Domäne, die den Zusammenhang vom Wissen um die Sprache aus den Bereichen Grammatik und Wortschatz mit dem Einsatz dieses Wissens in Kommunikationssituationen betrifft,

- Kognitive Domäne, mit der die Fähigkeit zur Analyse der Sprache zusammen fällt (Gnutzmann 1997: 232ff.).

Sicher ist, dass die Lerner über die strategischen Fähigkeiten nicht *ad hoc* verfügen, sondern dass es einer Anleitung und Unterstützung (seitens des Lehrers) bedarf, damit sich die Lerner diese Fähigkeiten aneignen können. Ohne strategische Kompetenzen ist selbständiges und selbstreguliertes Lernen nicht erreichbar. Der Rolle der Strategiekennntnis und ihrem angemessenen Einsatz wird auch bei der Analyse der Effektivität der Lernprozesse Rechnung getragen.

2.5. Wirksamkeit der Lernprozesse: relative vs. absolute Maße der Leistungsfähigkeit

In den obigen Erwägungen wurden die Komponenten des Leistungsbegriffs eruiert. Wenn man von Leistung im Zusammenhang mit Lernprozessen spricht, ist es unumgänglich zu fragen, an welchen Kriterien die Leistungsfähigkeit gemessen wird. Die Frage erhebt sich zum normativen Dilemma: Gibt es einen Grad der Vollkommenheit der Leistungsfähigkeit, oder wird sie an relativen Kriterien gemessen?

Um diese Frage zu klären, ist es notwendig noch einmal über den Bildungsauftrag der Schule und die Wirksamkeit (Qualität) der Lehr-Lern-Prozesse nachzudenken. Das impliziert die Frage, an welchen Ansatz sich die Schultheorie richtet. Weigand unterscheidet drei Ansätze bei der Auffassung des Schulauftrags:

- Der soziologisch-pädagogische Ansatz: Die Schule ist ein soziales System, in dem Sozialisation, deren Unterbegriff Erziehung ist, erfolgt. Zugleich ist es eine Stätte, die der Selektion auf verschiedene Berufe aufgrund der schulischen Leistungen dient und somit die Erhaltung und Stabilität der sozialen Ordnung sichert. Fehler sind ein akzeptiertes Selektionskriterium. Regelmäßiges Testen,

Prüfen, Vergleichen von Ergebnissen zollen der Selektion ihren Tribut.

- Der geisteswissenschaftlich-pädagogische Ansatz: Im Kern dieses Ansatzes liegt das Vertrauen in die bildende Rolle der Wissenschaften, die der heranwachsenden Generation eine rationale Vorstellung von der Welt vermitteln und sie auf diese Weise zur Humanität anleiten sollen. Als Schwerpunkte dieser Theorie gelten Analyse und Kritik des pädagogischen Handelns. Gefordert wird dabei eine Leistungsschule, die effektiver und ökonomischer ausbildet.
- Der anthropologisch-pädagogische Ansatz, der von dem Prinzip des Menschen als Person ausgeht und darauf ausgerichtet ist, den Menschen als Person zur Selbständigkeit und zum verantwortungsvollen Umgang mit Freiheit anzuleiten. Diesem Ansatz gibt Weigand den Vorrang, denn die „Schule hat in dem Schüler und der Schülerin die Person zu sehen und alle ihre Anstrengungen darauf zu richten, ihnen bei der Aktuierung ihrer Potentialität zu dienen“ (Weigand 2004: 34ff.).

Weigands Meinung nach verfehle die Schule die Person, weil die Effektivitätskriterien und Testergebnisse die Diskussion um Schule dominieren (ebd: 366f). Neuschwander hält dagegen die Ausrichtung der Schule einzig an der Anthropologie des Kindes für einen Irrweg (Neuschwander 2005: 75). Die Schule solle vielmehr die Jugendlichen auf die Aufgaben und Anforderungen vorbereiten, die ein Leben in der Gesellschaft stellt. Nach Terhart führt die Polarisierung vom systemischen und pädagogischen Schulverständnis nicht weiter, deshalb sollten die beiden Sichtweisen miteinander verschmelzen, denn „gerade die Verbindung von einfachen Kompetenzen und Tugenden mit einem an personaler Entfaltung und Stärkung von Selbst-Kompetenzen für alle orientierten Schul- und Bildungsverständnis“ könnte sich „als Grundausstattung für ein zukunftsfähiges, kompetentes Leben in Beruf und Gesellschaft

erweisen“ (Terhart 2004: 9). Diese Notwendigkeit unterstreicht auch Neuenschwander: In einem liberalisierten Bildungssystem, das sich immer stärker marktwirtschaftlich orientiert, gewinnen Fragen nach Effektivität und Effizienz der Lernprozesse an Bedeutung und diesen Forderungen sollte die Schulbildung Rechnung tragen (Neuenschwander 2005: 202). Bei Erwägungen über Effektivität der Lernprozesse tauchen auch immer wieder Fragen nach dem Wesen des Lernerfolges auf, der eine hohe Affinität zu dem Begriff „Wirksamkeit“ aufweist. Auch hier gibt es unterschiedliche Zugänge:

1. Wirksamkeit gilt als subjektives Gefühl des Bezwingens der Realität, das durch die eigene Handlungsweise zu Stande kommt.
2. Wirksamkeit gilt als ein objektiv feststellbares Erreichen eines Zieles, wobei das Ziel mit den gesellschaftlichen Erwartungen und Normen einhergeht. Effektivität hat nur Sinn in Bezug auf und im Vergleich zur gesellschaftlichen Realität, die an das Individuum gewisse Anforderungen stellt. Im Bildungsbereich gehört u.a. die Erfüllung der Bildungsanforderungen dazu (vgl. Turska 2006: 15ff.).

Turska sieht in der Wirksamkeit das Ergebnis des „Einheitlichkeitsprinzips“. Da die Wirksamkeit immer als Ergänzung zu jemandem oder zu etwas zu analysieren sei, sollte der Begriff auch immer die Charakteristika der sozialen Rolle enthalten. Wirksamkeit wird aber auch an individuellen Standards gemessen und bezieht sich auf das Selbstkonzept, das als Antwort auf die Fragen nach dem Wesen des Menschen in der Welt entsteht. In Anlehnung an diese zwei Ansätze sieht Turska die Wirksamkeit als Ergebnis der Verinnerlichung der sozialen Rolle, die sowohl die externen als auch die internen Determinanten vereinheitlicht. Bezieht man diese Erkenntnisse auf das schulische Umfeld, so gibt Turska in Anlehnung an Bernstein zu, dass die externen Anforderungen an die Schüler-

rolle, die mit der Bewertung durch die Lehrer inhärent sind, im Vordergrund der Bildungsprozesse stehen. Höchster Anerkennung erfreuen sich das Aneignen des theoretischen Wissens und das Erkennen und Realisieren der Vorstellung des Lehrers vom Klassenbesten. Planen, Entscheiden und das Know-how, die im späteren, außerschulischen Leben von Bedeutung sein werden, genießen dagegen in der Schule keine Anerkennung (Turska 2006: 18ff.). Diese Auffassung der schulischen Wirksamkeit ist bereits mehrfach auf Kritik gestoßen (vgl. Dudzikowa 2001, Janowski 1989, Taraszkiewicz 2001).

Im deutschen Sprachraum wird gegenwärtig bei Diskussionen um Wirksamkeitsprozesse die Notwendigkeit betont, zwischen Effektivität und Effizienz zu unterscheiden, was in der einschlägigen polnischsprachigen Literatur überhaupt nicht thematisiert und definitorisch nicht präzisiert wird. Die Unterscheidung bezieht sich jedoch nicht auf individuelle, sondern auf systemische Wirksamkeit der Lernprozesse. So spricht Böttcher von Effektivität, wenn Ziele und Ergebnisse (Outcomes) verglichen werden²⁰. Effizienz ist für ihn dagegen Inputs und Ergebnisse ins Verhältnis zueinander zu setzen. Das Vergleichen von Inputs und Ergebnissen kann nach zwei Prinzipien erfolgen: Das Maximierungsprinzip besteht darin, dass der Einsatz verfügbarer Ressourcen bestmögliche Outputmaximierung sichern soll. Im Minimierungsprinzip soll die definierte Leistung mit möglichst niedrigem Einsatz (Geld, Zeit, Engagement) erreicht werden (Böttcher 2005: 103f)²¹.

²⁰ Definitorisch herrscht auf diesem Gebiet weitgehend Verwirrung. Avenarius et al. bezeichnen als *outcomes* langfristige Wirkungen von Bildung wie erworbene Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissensstrukturen. Unmittelbare Wirkungen, die sich in Form von Zertifikaten und Abschlüssen ausdrücken, werden als *output* bezeichnet (Avenarius et al. 2003: 167).

²¹ Ähnlichen Standpunkt vertritt in der polnischen glottodidaktischen Literatur Pfeiffer (2001: 98f).

Böttcher sieht die Notwendigkeit, die Unterscheidung zwischen Effektivität und Effizienz um den Begriff „Evidenz“ zu ergänzen. Darunter versteht er pädagogische Maßnahmen, die der Erhöhung der Schülerleistungen dienen. Seiner Auffassung nach würde der Fokus auf die Frage, ob

Auch Terhart sieht die Notwendigkeit die Leistung der Schulen gesondert auf Effektivität und Effizienz hin zu beurteilen. Effektivität der Schulen wird seiner Ansicht nach an absoluten Standards wie z.B. den groß angelegten internationalen, aber auch nationalen Leistungstests gemessen. Effizienz dagegen richtet sich nach den Ausgangsbedingungen einer Schule und relativiert die Leistungen in Bezug auf das Umfeld. Terhart kommt zur Feststellung, dass es schwieriger sei, in einem ungünstigen sozialen und schulischen Umfeld durchschnittliche Leistungen zu erzielen, als wenn man in einem günstigen Umfeld lebt und lernt (Terhart 2002: 97). Galiläer (2005) vertritt einen noch radikaleren Standpunkt. Seiner Auffassung nach gibt es überhaupt keine absoluten Kriterien der Zielerreichung im Bildungswesen. Versteht man unter Wirksamkeit des Bildungswesens den Vergleich von Erwartungen mit (messbaren) Ergebnissen, so ist es immer danach zu fragen, worauf genau sich die Wirksamkeit bezieht, und wem sie dienen soll. Leistungsfähigkeit ist immer individuell und von Qualität ist es zu sprechen, wenn sich die Adressaten von Bildung messbar weiterentwickeln, also Qualifikationen oder Lernerfahrungen stattgefunden haben. In Anlehnung an Harvey/Green (2000) kommt er zum Schluss, dass zur Wirksamkeit der Bildungsprozesse auch Empowerment gehört, d.h. die sog. „weichen Lernziele“, die von Fachleistungen zu unterscheiden sind. Dazu gehören Persönlichkeitsentwicklung, Selbständigkeit, Kritikfähigkeit etc. Diese Lernziele lassen sich an keinen absoluten Standards messen (Galiläer 2005: 21ff.). Walberg (1981, 1986) schlägt ein Modell vor, in dem er Bedingungen des Lernerfolgs aufzählt, die auf drei Ebenen angesiedelt werden:

bestimmte pädagogische Maßnahmen ihre Zwecke erreichen, dazu führen, dass die Schule das von den Schülern erwartete Wissen tatsächlich vermitteln würde, was seiner Meinung nach nicht immer der Fall ist (Böttcher 2005: 104).

- Schulebene: Anzahl der Unterrichtsstunden pro Woche, Qualität des Unterrichts,
- Schülerebene: Begabung, Entwicklungsstand, Motivation,
- Lernumwelt: häusliche Erziehungssituation, Zusammensetzung der Schulklasse, Gleichaltrigengruppe in der Freizeit, Fernsehen (zitiert nach Neuenschwander 2005: 209).

Einen ähnlichen Standpunkt vertritt in der polnischen fremdsprachendidaktischen Literatur Stasiak. Für sie gilt das Wechselspiel von psychischen, körperlichen, sowie sozialen und didaktischen Faktoren als relevant für die Wirksamkeit der Lernprozesse. Neben den Erwartungen des Lerners sowie der Häufigkeit und Intensität des fremdsprachlichen Einwirkens determiniert dieses Faktorenbündel die individuellen Einstellungen zum Unterrichtsfach und beeinflusst somit die Effektivität der Lernprozesse (Stasiak 1992: 69f).

Sicherlich muss bei der Untersuchung der Wirksamkeit der Lehr- und Lernprozesse auch diesen Elementen Rechnung getragen werden. Insofern scheint folgende Definition von Wirkung alle Determinanten des Wirksamkeitsbegriffs einzuschließen. In dieser Auffassung „entsteht [Wirkung] aus dem Zusammenspiel institutioneller und unterrichtlicher Lernbedingungen mit sozio-kulturellen Faktoren, familiären Einflüssen sowie den individuellen Voraussetzungen und individuellen Verarbeitungsprozessen der einzelnen Schülerinnen und Schüler“ (Avenarius et al. 2003: 167).

Die obigen Überlegungen legen den Schluss nahe, dass die schulische Leistungsfähigkeit nicht lediglich auf das Endergebnis des Lernprozesses bezogen werden darf, sondern alle Dimensionen der Lernumwelt der Schüler umfassen sollte. Um die Effektivität des schulischen Systems zu erhöhen, ist es unzureichend, lediglich die Leistungsansprüche, die an die Schüler gestellt werden, zu steigern. Um schülergerechte Hilfen anbieten zu können, muss bei der Person des Schülers angesetzt werden und das impliziert die Berücksichtigung der Bedingungen seiner sozialen und schulischen Umwelt. Inso-

fern kann erst dann von Effizienz die Rede sein, wenn sich die Adressaten der Bildung weiterentwickeln, d.h. wenn sie sich nicht nur Fach-, sondern auch soziale und ethische Kompetenzen angeeignet haben.

Aus diesem Grund ist es berechtigt, die Wirksamkeit der Lernprozesse so zu beurteilen, dass eine Unterscheidung zwischen Effektivität und Effizienz getroffen wird.

2.6. Das erweiterte Konzept von Leistungsfähigkeit im Fremdsprachenunterricht

In der durchgeführten Analyse konnte gezeigt werden, wie komplex die Auffassung von Leistung ist. Im folgenden Schritt wird versucht, aufgrund der Schlussfolgerungen, die aus den obigen Erörterungen resultieren, eine zeitgemäße Definition des Begriffes „Leistungsfähigkeit“ explizit zu formulieren und die Komponenten dieses Begriffes, die für die Ziele der vorliegenden Arbeit relevant sind, festzulegen.

Unter dem auf Schulleistungen bezogenen Begriff „Leistungsfähigkeit“ wird in der vorliegenden Arbeit die Fähigkeit der Schüler verstanden, bestimmte Aufgaben zu bewältigen. Diese Fähigkeit setzt die optimale Nutzung der eigenen Möglichkeiten, Präferenzen und Erwartungen unter gleichzeitiger Berücksichtigung des Kontextes, der über die Effizienz²² der Lernprozesse entscheidet, voraus. Die Leistungsfähigkeit ist demnach subjektbezogen wie auch umfeldbedingt. Das Konstrukt „Leistungsfähigkeit“ umfasst dabei folgende Aspekte:

- kognitive und strategische Kompetenz: Begabung, Einsatz von Lern- und Verarbeitungsstrategien sowie die Fähigkeit, die Lernprozesse selbst zu regulieren,
- motivationale und volitionale Kompetenz: Lernmotivation, Fähigkeitsselbstkonzept, den Willen zum Lernen

²² Die Effizienz soll dabei im Sinne von Terhart (2002) verstanden werden.

- sowie die Bereitschaft, Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen,
- soziale und ethische Kompetenz: die Fähigkeit zur Kommunikation und Kooperation in der Lerngruppe, Übernahme der Mitverantwortung für die Interaktionsprozesse in der Gruppe wie auch Verantwortung für andere.

Ziel der Entwicklung der individuellen Leistungsfähigkeit ist Kompetenzzuwachs. Dieses Konzept, das den Kompetenzzuwachs zum Fokus macht, weist viele Ähnlichkeiten mit dem Ansatz des „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen“ auf. Das Konzept der allgemeinen Kompetenzen, über die der Sprachlernende verfügt, besteht in dem Dokument aus:

- deklarativem Wissen (Know-what), das als „Ergebnis von Erfahrungslernen (Weltwissen) und von formalen Lernprozessen (theoretisches Wissen)“ verstanden wird, die notwendig sind, damit menschliche Kommunikation zustande kommen kann. Neues Wissen wird nicht einfach zu dem vorhandenen Wissen addiert, sondern in die bereits vorhandenen Wissensstrukturen eingeflochten. Dieser Ansatz basiert also auf dem kognitiven Lernprinzip,
- prozeduralem Wissen (Know-how), das mit der Fähigkeit inhärent ist, bestimmte Handlungen und Prozesse auszuführen,
- der persönlichkeitsbezogenen Kompetenz, die als „Summe der individuellen Eigenschaften, der Persönlichkeitsmerkmale und Einstellungen“ verstanden wird. Dazu zählen u.a. das Selbstbild und die Bereitschaft, sich auf soziale Interaktionen mit anderen einzulassen. Die persönlichkeitsbezogene Kompetenz determiniert das Handeln einer Person,
- der Lernfähigkeit (Strategienkenntnis, Lernstile) (Coste et al. 2001: 21ff.).

Im Referenzrahmen wird neben den allgemeinen Kompetenzen die sprachliche Kommunikationskompetenz hervorgehoben, die aus folgenden Subkompetenzen besteht:

- linguistische Kompetenz – bezeichnet die Kenntnis und die Fähigkeit, das systemische Wissen um die Sprache praktisch anzuwenden,
- soziolinguistische Kompetenz – bezeichnet die Kenntnis der soziokulturellen Bedingungen der sprachlichen Kommunikation,
- pragmatische Kompetenz – beruht auf funktionaler Anwendung der sprachlichen Ressourcen (Coste et al. 2001: 23f).

Was aber Sprachkompetenz ist, war bisher kaum befriedigend zu beantworten. Der Begriff befindet sich nach Jude und Klieme im Spannungsfeld zwischen Linguistik, Psycholinguistik, Sprachdidaktik und Erziehungswissenschaften und jede dieser Disziplinen definiert den Terminus anders. Deshalb sei Sprachkompetenz „als facettenreiches menschliches Verhalten in ihrer Komplexität empirisch nur schwer erfassbar“ (Jude, Klieme 2007: 12). Die Dimensionalität und den Facettenreichtum des Kompetenzbegriffs versuchen Jude und Klieme in ihrem Kompetenzstrukturmodell (Abb.4) zu überwinden²³.

²³ Das Modell wurde speziell für die Erfassung von rezeptiven und produktiven sprachlichen Leistungen in Deutsch und Englisch für die DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International) entwickelt, die eine Population von Schülern der 9. Klasse aller Schulformen in Deutschland umfasste.

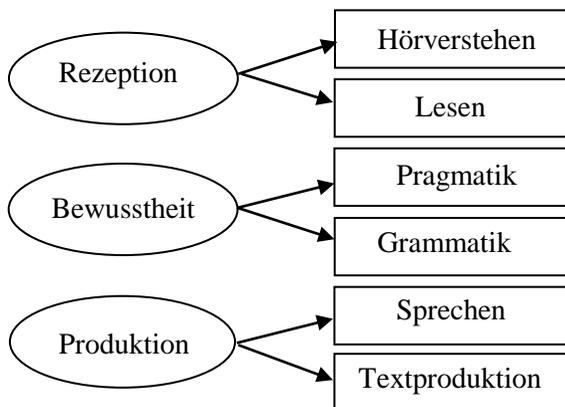


Abbildung 4: Theoretisches Modell von Kompetenzzusammenhängen (Jude, Klieme 2007: 19)

Dieses Modell verbindet Teilbereiche der Sprachkompetenz, die sowohl für die Muttersprache, die Zweitsprache als auch für die Fremdsprache gelten und verbindet sie zu einer übergeordneten Gesamtsprachkompetenz.

Sprachbewusstheit verbindet in diesem Konzept die linguistische, soziolinguistische und pragmatische Kompetenz zu einer soziopragmatischen Kompetenz, die Lernende dazu befähigt, „die fremde Sprache kontrolliert anzuwenden und Verstöße gegen Regelungen im Bereich sprachlicher Formen und Strukturen sowie des Sprachhandelns zu erkennen und gegebenenfalls zu korrigieren“ (Nold, Rossa 2007: 226). Die im Kompetenzstrukturmodell ausgesonderten Teilbereiche wie z.B. Sprechen, Schreiben, Lesen, Hören sollen im schulischen Unterricht vermittelt werden²⁴.

²⁴ Die Rolle der Sprachbewusstheit bei kognitiv angesiedelten Lernprozessen unterstreicht Myczko. In der Kontrastierung zwischen kommunikativen Normen der Mutter- und der Fremdsprache sieht sie die Möglichkeit, das Konzept der Sprachbewusstheit mit dem Konzept der Sprachsensibilität zu verbinden (2004: 22ff.).

Einen wichtigen Beitrag zum Kompetenzverständnis liefert Błazek (2008: 45ff.), die den Standpunkt vertritt, dass die etablierten Konzepte der Sprachkompetenz den sprachlich-kulturellen Hintergrund des Lerners in einem unzureichenden Maße mit einschließen. Insofern hält sie es für notwendig, gesondert von der „interkulturellen kommunikativen Kompetenz“ zu sprechen²⁵. In dieser Auffassung wird der Kompetenzbegriff um Einstellungen ergänzt. Dieses Konzept setzt das Verständnis der Fremdperspektive voraus, sowie die Bereitschaft, mit der fremden Kultur einen Dialog aufzunehmen. Es wird dabei aber zugleich betont, dass die Erforschung einer fremden Kultur nur durch Vertiefung der Kenntnisse der eigenen Kultur erfolgen kann.

2.7. Leistungsfähigkeit in den Bildungsrichtlinien des Fremdsprachenunterrichts

Im folgenden Unterkapitel soll analysiert werden, inwieweit sich der erweiterte Leistungsfähigkeitsbegriff für den Fremdsprachenunterricht an polnischen Schulen anwenden lässt.

Um sich dieser Aufgabe zu nähern, sollen Dokumente analysiert werden, welche die zu beherrschenden Fertigkeiten und Fähigkeiten im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts beschreiben: „Der Europäische Referenzrahmen für Sprachen“, ein internationales Dokument des Europarates und ein speziell für polnische Gymnasiasten geschaffenes Dokument „Das Curriculum für den Fremdsprachenunterricht an Gymnasien“ (*Podstawa programowa dla gimnazjum. Język obcy*), das sich nach den Prämissen des Referenzrahmens richtet. Diese Dokumente nennen Ziele, Inhalte und Methoden der Fremdsprachenbildung und liefern eine Beschreibung der zu erreichenden Kompetenzen für die Fremdsprachenlerner. Der

²⁵ Ursprünglich wurde der Begriff „interkulturelle kommunikative Kompetenz“ von Pfeiffer (2001) benutzt.

Referenzrahmen weist zahlreiche Parallelen mit dem erweiterten Begriff der Leistungsfähigkeit auf und enthält detaillierte Beschreibungen von Fertigkeiten und Fähigkeiten, die zu bewältigen sind, um auf ein höheres Kompetenzniveau zu gelangen. Ähnliche Informationen enthält das Curriculum für Gymnasialschulen in Polen. Beide Dokumente legen den Fokus auf den handlungsorientierten Ansatz, in dem der Zuwachs an Kompetenzen durch die Bewältigung bestimmter Aufgaben erfolgt. Die unten stehende Tabelle (Tab.2) zeigt die Bildungsziele und Inhalte, wie auch die Beschreibung der zu erreichenden Fähigkeiten und Fertigkeiten, die diese beiden Dokumente liefern, in komprimierter Form veranschaulichen (vgl. Coste et al. 2001, https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2011/02/men_tom_3.pdf).

Wie aus der Übersicht ersichtlich ist, sind alle Kompetenzen der Persönlichkeitsentwicklung verpflichtet. Eine so verstandene Leistungsfähigkeit zeigt also auch Kompetenzzuwachs in diesem Bereich.

	Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen	Curriculum für den Fremdsprachenunterricht an Gymnasien
kognitive Kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • Bestimmung von rezeptiven und produktiven Fähigkeiten und Fertigkeiten • linguistische, grammatische, phonetische Kompetenzen • Beobachten, Analysieren, Strukturieren 	<ul style="list-style-type: none"> • Bestimmung der zu beherrschenden rezeptiven und produktiven Fähigkeiten und Fertigkeiten; das Verstehen von Aussagen, • Bestimmung der grammatischen und lexikalischen Kompetenz; Einsatz des Sprachbewusstseins – der Schüler soll sich z.B. der Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen der Fremd- und der Muttersprache bewusst werden, • Selektion von relevanten Informationen und Daten.

	Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen	Curriculum für den Fremdsprachenunterricht an Gymnasien
strategische Kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • Hinweise auf den Einsatz von Strategien bei Bewältigung von rezeptiven und produktiven Aufgaben: Planen, Kompensationsstrategien, Selbstkorrektur, Überwachung der eigenen Lernprozesse, Aktivierung des Vorwissens 	<ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung und Nutzung individueller (z. B. kommunikativer, kompensativer) Lernstrategien.
motivationale Kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • Sprache gilt als ein Werkzeug zur Zielerreichung • Berücksichtigung der Bedürfnisse der Lerner • Berücksichtigung des Vorwissens, der Persönlichkeit, der mentalen Entwicklung der Lerner • relevante Themen für die Lerner 	<ul style="list-style-type: none"> • Zu den Aufgaben der Schule gehört die Sicherung der Erfolgserlebnisse beim Schüler durch positive Rückmeldungen über seine sprachlichen Kompetenzen, sowie über seine Fortschritte, • Förderung der Selbstevaluation, • Ermöglichung die Sprache als Werkzeug zu nutzen.
volitionale Kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • der Lerner entscheidet, was und wozu er lernt 	<ul style="list-style-type: none"> • Stufenweise Vorbereitung des Schülers auf Lernautonomie, z.B. durch Förderung der selbständigen Arbeit an der Fremdsprache.

	Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen	Curriculum für den Fremdsprachenunterricht an Gymnasien
soziale Kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • Sprache gilt als Werkzeug der Kommunikation • dank Fremdsprachenkenntnissen kann man Kontakte knüpfen, an Gesprächen teilnehmen, sich in Alltagssituationen bewähren, sich zur Wehr setzen 	<ul style="list-style-type: none"> • durch Erweiterung des sprachlichen Repertoires Ermöglichung der sprachlichen Kommunikation in Alltagssituationen, • Initiieren und Führen von kurzen typischen Gesprächen, • Darstellung und Begründung der eigenen Meinung, • Förderung der Zusammenarbeit, z.B. bei der Durchführung von Projekten.
ethische Kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • interkulturelle Sensibilisierung • Überwindung von Stereotypen 	<ul style="list-style-type: none"> • Interkulturelle Sensibilisierung.
persönlichkeitsbezogene Kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • Erweiterung der kognitiven Kompetenz • Erweiterung der sozialen Kompetenz • Überwindung eigener Schwächen und Mängel durch z.B. Bewältigung der Sprechschüchternheit • Entdeckung neuer Realitäten: neuer Sprache, Kultur, Menschen • Erweiterung des Erfahrungshorizontes 	<ul style="list-style-type: none"> • Förderung der positiven Selbstwahrnehmung der Schüler • Förderung der Haltung der Neugierde und Offenheit.

Tabelle 2: Erweiterter Leistungsbegriff und die Richtlinien des Fremdsprachenunterrichts (eigene Darstellung)

Die Leistungsfähigkeit, die sich im individuellen Kompetenzzuwachs ausdrückt, muss aber auch im systemischen Kontext analysiert werden, da die Schulen als Bezugssysteme der Leistungsfähigkeit gelten. Bei der Messung der Leistungsfähigkeit der Schüler ist es deswegen unumgänglich die Ausgangsbedingungen einer Schule zu berücksichtigen. Unter anderem ist deswegen von einem relativen Maß der Zielerreichung zu sprechen, denn bei der Beurteilung der individuellen Leistungen muss immer das Umfeld berücksichtigt werden, was in den obigen Erwägungen mit Terhart konstatiert wird. Terhart vertritt den Standpunkt, dass Wirksamkeit der Lernprozesse auf der Klassenebene gemessen werden sollte, da sie sich aus „kumulativen und strukturellen Ergebnissen der Arbeit in den einzelnen Einheiten: Klassen“ ergibt (Terhart 2002: 97f).

Geht man von dem Ansatz aus, dass die Aufgabe der Schule in der Vorbereitung der Schüler auf das zukünftige berufliche und gesellschaftliche Leben besteht, so ist es von besonderer Bedeutung, durch Ausbildung die Effizienz und Effektivität des Gesamtsystems zu steigern, aber auch die Unterschiede in der Leistungsfähigkeit, die aufgrund des unterschiedlichen Umfelds entstanden sind, auszugleichen. In Bezug auf die Kontextgebundenheit der Lernprozesse ist zu vermerken, dass der Referenzrahmen auch für diese Dimension sensibilisiert. Der Kontext darf beim Fremdsprachenlernen auch aus dem Grund nicht außer Acht gelassen werden, dass jedes kommunikative Handeln in einen Kontext eingebettet ist. Kontext wird als „die Gesamtheit der Ereignisse und situativen Faktoren (materielle und andere), die sowohl in der Person selbst als auch in ihrem Umfeld existieren können“ definiert (Coste et al. 2001: 20). Die Feststellung, dass die Umfeldbedingungen in die Leistungen hineinspielen, berechtigt dazu, die Umweltfaktoren zum Gegenstand einer detaillierten Analyse im Kapitel 3. zu machen.

2.8. Altersspezifische Bedingungen der Leistungsfähigkeit

Die Leistungsfähigkeit ist ein Konstrukt, das dynamischen Veränderungsprozessen unterliegt. Unterschiedlich je nach Entwicklungsphase, in der sich der Lerner befindet, ist z.B. die Intensität der Motivation. In der frühen Adoleszenz, ab dem etwa 13. Lebensjahr erreicht sie ein Tief, das ungefähr bis zum Abitur andauert (Neuenschwander 2005: 247).

Die Adoleszenzperiode ist ein Entwicklungsstadium, das durch rapide Veränderungen und Herausforderungen geprägt ist. Zum einen sind das Einwirkungen biologischer Natur: körperliche Reifung, die von rapidem Wachstum, zunehmendem Körpergewicht, hormonellen Veränderungen, die zur sexuellen Reifung führen, geprägt ist. Zum anderen sind das Herausforderungen sozialer Natur. Nach Erikson ist es die Phase der Identitätssuche, die durch fortschreitende Ablösung von den Eltern und Zuwendung der Peer-Gruppe gekennzeichnet wird. Die Krise dieser Entwicklungsphase beruht auf der Unsicherheit der eigenen Rolle (Erikson 1950, 1997). Brzezińska unterstreicht, dass die Identitätskrise dieser Periode, für die keine positiven Lösungen gefunden wurden, sich auf weiteren Etappen der Entwicklung auf eine negative Weise bemerkbar macht (Brzezińska 2004: 254f). Havinghurst (1948, 1981), der das Konzept von „Entwicklungsaufgaben“ entworfen hat, definiert für die Adoleszenz folgende Aufgaben, die der Jugendliche bewältigen muss:

- Entwicklung der intellektuellen und der sozialen Kompetenz,
- Entwicklung der Akzeptanz seiner Geschlechtzugehörigkeit und der damit verbundenen gesellschaftlichen Rolle,
- Entwicklung der eigenen Unabhängigkeit und Loslösung von den Erwachsenen,
- Entwicklung eines Werte- und Normsystems und eines ethischen und politischen Bewusstseins.

Durch die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben beginnt der Prozess der bewussten Individuation, der zur Entwicklung einer einmaligen Persönlichkeitsstruktur führt. Dank der Individuation wird das Individuum in die Lage versetzt, Autonomie aufzubauen und sich mit seinem Körper, seiner Psyche und mit seinem sozialen und psychischen Umfeld auseinander zu setzen. Hurrelmann unterstreicht dabei, dass das Aufbauen der Identität ohne die Fähigkeit der Selbstwahrnehmung, der Selbstbewertung und der Selbstreflexion nicht möglich sei (Hurrelmann 2004: 30).

Auch im Leistungsbereich wird an Jugendliche in dieser Entwicklungsphase eine Reihe von Aufgaben gestellt. Es wird von ihnen erwartet, dass sie „als Produzenten ihrer eigenen Entwicklung (...) in der Lage sind, dynamische Beeinflussungsprozesse zwischen sich selbst und ihrer Umwelt herbeizuführen“ (Hurrelmann 2004: 43). Im Leistungsbereich führt das im Idealfall zu „einer selbständigen Bestimmung der eigenen Leistungsfähigkeit und zur Verantwortung für das Ergebnis der Schullaufbahn“ (ebd. 33).

Der Übergang von der industriellen Produktionsgesellschaft zur postmodernen Aktivitäts-Gesellschaft, der einer Umstellung im soziologischen, ökonomischen und technologischen Bereich bedarf, bleibt nicht ohne Einfluss auf die Entwicklung von Jugendlichen. Auf der einen Seite verlieren gerade in Zeiten der Postmoderne Autoritäten und Leitbilder an Bedeutung. Auf der anderen Seite wird von den Jugendlichen Selbstverantwortung und Selbstbehauptung gefordert. All das findet vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen statt, zu denen die anhaltende Arbeitsmarktkrise, Zukunftsungewissheit, Entwertung von Bildungsabschlüssen und Stabilitätsverluste gezählt werden können (Ferchhoff, Neubauer 1989: 172). Diese Widersprüche machen die Pubertätsperiode zu einer besonders schwierigen Entwicklungsphase. Es bietet sich deshalb an, bei der Analyse dieser Entwicklungsperiode diese Rahmenbedingungen im Hinterkopf zu behalten.

In Anschluss an Szalek ist auch zu betonen, dass die Adoleszenz eine Phase des Konfliktes der Jugendlichen mit der Erwachsenenwelt ist, wo sie ihren Wunsch nach dem Erwachsensein im aufmüpfiger, empörerischer Haltung demonstrieren. Der Drang nach selbständigem Entscheiden und dem Betonen der Unabhängigkeit und eigener Autonomie kollidiert mit emotionaler Instabilität. Auf der anderen Seite ist diese Periode kognitiv gesehen von einer ausgeprägten intellektuellen Entwicklung, der Entwicklung des logischen Gedächtnisses, immer größerer Autonomie und Wissbegierde, trotz der Abneigung gegen bestimmte Schulfächer gekennzeichnet. Dies impliziert die Notwendigkeit der Motivierung der Schüler (Szalek 1992: 28ff.).

2.9. Zusammenfassung und Vorschau

In den vorausgehenden Kapiteln wurde das sich im Laufe der Zeit unter dem Einfluss der dominierenden gesellschaftlichen Paradigmen wandelnde Verständnis der schulischen Leistung in seinen unterschiedlichen Facetten beleuchtet. Die Mannigfaltigkeit der Zugänge bewirkt, dass der Begriff „Leistung“ unscharf und definatorisch nicht eindeutig ist. Während frühere Gesellschaftstheorien im Leistungsprinzip das Instrument der gesellschaftlichen Selektion sahen und aus diesem Grund die Leistung an „objektiven“ Kriterien zu messen versuchten, bemühen sich die neuesten Ansätze der Subjektivität in der Auffassung von Leistung gerecht zu werden.

Angesichts dieser Tatsachen erwies sich als notwendig, für die Zwecke der vorliegenden Studie eine zeitgemäße Definition des Begriffes „Leistungsfähigkeit“ zu entwickeln. Die vorliegende Definition basiert auf der Kompetenzdefinition von Weinert (2001) und weist eine hohe Affinität zu ihr auf. Insofern ist der Begriff folgendermaßen zu verstehen:

Leistungsfähigkeit ist die Fähigkeit der Schüler, bestimmte Aufgaben zu bewältigen. Diese Fähigkeit setzt die optimale Nutzung der eigenen Möglichkeiten, Präferenzen und Erwartungen voraus und umfasst kognitive, strategische, motivationale, volitionale, soziale sowie ethische Teilkompetenzen.

Die so formulierte Definition berücksichtigt sowohl den individuellen Aspekt der Leistungsfähigkeit als auch die Tatsache, dass Leistung an interaktive, organisatorische sowie gesellschaftliche Strukturen gebunden ist. Auch der prozessualen Dimension der Leistung wird darin Rechnung getragen. Die durchgeführten theoretischen Analysen haben gezeigt, dass die Leistungsfähigkeit nicht unabhängig von der Umgebung existieren kann: die strategisch-kognitive Teilkompetenz muss bspw. im Bildungsprozess vermittelt werden, die motivationale Teilkompetenz kann sich ohne Sicherung der emotionalen Bedürfnisse durch die nächste Umgebung (Eltern, Lehrer, Gleichaltrige) nicht entwickeln.

In den durchgeführten Analysen wurde das Problem der Wirksamkeit der Lernprozesse angerissen. Auch in diesem Bereich herrscht große Verwirrung, was sicherlich aus dem unterschiedlichen Verständnis des Wesens von Lernerfolg resultiert. Ein zu lösendes Problem stellte die Tatsache dar, dass die im deutschen Sprachraum etablierte Unterscheidung zwischen Effektivität und Effizienz im Polnischen nicht einmal seine präzisen sprachlichen Äquivalente hat. Zu Zwecken der vorliegenden Arbeit wurde Terhards' Standpunkt (2002) aufgegriffen, dass die Wirksamkeit der Lernprozesse in Bezug auf das Lernumfeld zu betrachten ist. Da die Lernprozesse im schulischen Rahmen stattfinden, sollte die Lerneffizienz im Verhältnis zum schulischen Angebot erforscht werden (vgl. Fend 1998).

Die Hypothese, die das Kapitel zur Eruierung der Begriffe „Leistungsfähigkeit“ und „Lerneffizienz“ abschließen soll und

auf deren Plausibilität in diesem Kapitel bereits hingewiesen wurde, lautet wie folgt: **Sowohl das familiäre als auch das schulische Milieu beeinflussen die Leistungsfähigkeit und deren einzelne Aspekte in beträchtlichem Maße.**

Im nächsten Schritt sollen Analysen folgen, deren Ziel es ist, die einzelnen Variablen des familiären und des schulischen Kontextes und deren Einfluss auf die schulische Leistungsfähigkeit bzw. auf ihre einzelnen Aspekte hin zu erfassen.

3. Theoretische Fundierung der Milieuproblematik

Im ersten Kapitel dieser Arbeit konnte gezeigt werden, dass sich die Auffassung der Leistung im Laufe des 20. Jahrhunderts geändert hat, und dass diese Änderungen an gesellschaftliche Wandlungsprozesse gekoppelt waren. Aus diesem Grund ist es notwendig, im folgenden Kapitel die Gesellschaftstheorien, die sich mit dem Einfluss der sozialen Umgebung auf die Leistungsfähigkeit befassen, zu analysieren. Zum Fokus dieses Kapitels sollen Milieufaktoren gemacht werden, von denen die Leistungsfähigkeit am markantesten beeinflusst wird. Die Vielfalt an Definitionen zum Begriff *Milieu* und die Mannigfaltigkeit der wissenschaftlichen Theorien, die den Einfluss des sozialen Milieus auf die Entwicklung des Individuums und seine Position in der Gesellschaft zum Gegenstand ihrer Analysen machen, bedürfen einer systematischen Untersuchung.

Der Begriff *Milieu* hat einen interdisziplinären Charakter. Mit der Umwelt, in der der Mensch verortet ist und ihrem Einfluss auf das Individuum, befassen sich zahlreiche wissenschaftliche Disziplinen. Das Milieu wird zum Gegenstand von Untersuchungen u.a. der Sozialwissenschaften, der Erziehungswissenschaften, wie auch der Psychologie.

Im Folgenden sollen theoretische Erklärungsgrundlagen für das Phänomen analysiert werden. Die Untersuchung von Definitionen des Milieus aus verschiedenen Blickwinkeln unter Einbezug bestimmter Gesellschaftstheorien, die sich mit dem Einfluss des sozialen und des schulischen Milieus auf die Leistungsfähigkeit befassen, soll schließlich auf den Bereich der Fremdsprachendidaktik übertragen werden. Das Hauptziel dieses Kapitels ist, jene Faktoren des familiären und schulischen Milieus zu erschließen, welche die Leistungsfähigkeit und die Effizienz der Lernprozesse im Bereich der Fremdsprachen am stärksten prägen.

3.1. Definitionen des sozialen Milieus

Wincenty Okoń (2001) definiert das soziale Milieu aus pädagogischer Sicht als relativ festen Bezugsrahmen von Individuen, Gruppen und anderen Gemeinschaften, die die menschliche Aktivität hervorrufen und das menschliche Verhalten prägen. Unter vielen Bestandteilen des sozialen Milieus gelten folgende als besonders bedeutsam: 1) die räumliche Verteilung der menschlichen Gemeinschaften, die die Häufigkeit und Vielfalt der zwischenmenschlichen Kontakte beeinflussen, 2) das Bildungsniveau von Individuen und Gruppen, die mit dem jeweiligen Individuum verbunden sind, insbesondere der Eltern, 3) die Berufsstruktur der Individuen, Gruppen und Gemeinschaften, die den wirtschaftlichen und kulturellen Bereich beeinflusst.

Für Kwieciński existiert das Milieu des Schülers in drei Dimensionen:

- in der räumlichen Dimension: Wohnort des Schülers und räumliche Lage der Schule,
- in der sozialen Dimension: beruflicher und sozialer Status der Eltern des Schülers,
- in der bildungs-pädagogischen Dimension: die finanzielle Lage der Schule, die Qualifikationen des Lehrerkollegiums (Kwieciński 1973: 8).

Kulturpädagogische Ansätze betonen wiederum den Einfluss der Kultur auf die Gestaltung des menschlichen Lebens. Zu Elementen des Milieus, die für die Entwicklung des Menschen am prägendsten sind, werden neben der sozial-räumlichen Herkunft die Sättigung der Umgebung mit Kulturgütern und die Vielfalt der kulturellen Wahlen gezählt (Guzy-Steinke 2002: 243ff.). Die Rolle der Kultur unterstreicht auch die Milieudefinition des soziologischen Wörterbuchs. Das Milieu machen darin folgende Faktoren aus: Menschen, ihre Verhaltensweisen, Institutionen, soziale Gruppen, Kulturele-

mente, die das kulturelle Milieu bilden und Gegenstände, die Erzeugnisse der menschlichen Aktivitäten sind (Olechnicki, Załęcki 1997).

Nach milieuthoretischer Auffassung, die eine extreme Position einnimmt und den externen Umwelteinflüssen eine ausschließliche Bedeutung beimisst, werden „die psychischen Verhaltensweisen und geistigen Fähigkeiten im Wesentlichen durch die umweltbedingten Lernvorgänge geprägt“ (Schaub, Zenke:2004:385). Diese Auffassung vertritt in der polnischen soziologischen Tradition Florian Znaniecki, nach dessen Meinung das facettenreiche Milieu (Eltern, Nachbarn, Gleichaltrigengruppen, Lehrer, Schule) den Zögling formt, um ihn auf seine spätere sozial-kulturelle Funktion in der Gesellschaft vorzubereiten (Znaniecki 2001: 111). Außergesellschaftliche Faktoren bleiben in diesem Ansatz unbeachtet.

Schröder bereichert den Begriff *Milieu* um den Aspekt der Sozialisation:

„Milieu ist die Gesamtheit der Lebensumstände, in der ein Lebewesen aufwächst. Hierzu gehören im menschlichen Bereich vor allem die soziale Schicht und die Familienverhältnisse, aber auch der gesamte Bereich der praktischen Erfahrungen und Eindrücke, welche sich prägend auf die Verhaltensweisen, das Denken und die Einstellungen des Heranwachsenden auswirken und somit wesentliche Faktoren der Sozialisation darstellen“ (Schröder 2001: 247).

Sozialisation wird definiert als „das Einleben in das Ordnungssystem einer Gemeinschaft durch Übernahme (Internalisierung) der dort geltenden Normen. (...) Durch Sozialisation wird der Mensch zum vollwertigen und anerkannten Mitglied einer Gemeinschaft oder Kultur. In Verbindung von Sozialisation und Individuation entwickelt sich der heranwachsende Mensch als Person zur Persönlichkeit“ (ebd. 334). Tillmann geht davon aus, dass sich „Sozialisation nur definieren lässt, wenn der Persönlichkeitsbegriff einbezogen wird“, der über beobachtbare Verhaltensweisen hinaus reiche und

auch innerpsychische Prozesse und Zustände, Gefühle und Motivationen, das Wissen, die Sprache, wie auch die Werthaltungen umfasse (Tillmann 2004: 11f).

Im Mittelpunkt der Sozialisationsforschung steht die Frage, in welcher Weise und in welchem Maße soziale, kulturelle, ökonomische und ökologische Strukturen und Prozesse als Bedingungen der menschlichen Persönlichkeitsbildung wirken. (Reinhold, Pollak, Heim 1999: 482). Für weitere Analysen ist die Annahme, dass Sozialisation in drei Instanzen verläuft, von Bedeutung:

- Primäre Sozialisationsinstanzen – Familie, Verwandtschaft. Der Bildungsgrad der Eltern und ihre ökonomische Lage korrelieren mit der Reichhaltigkeit des Sozialisationsprozesses.
- Sekundäre Sozialisationsinstanzen – Schulen und Kindergärten, andere Bildungseinrichtungen, die in hoch entwickelten Gesellschaften aufgrund der Dauer der Schulzeit als zentrale Sozialisationsinstanz angesehen werden.
- Tertiäre Sozialisationsinstanzen – vor allem die Gleichaltrigengruppen, Freizeitorganisationen und die Massenmedien, denen besonders ab dem Pubertätsalter eine immer größere Rolle zukommt (Hurrelmann 2002: 30ff.).

Stanisław Kowalik unterscheidet drei Modelle von Sozialisationskonzepten:

- Das Modell der unbegrenzten kausal-finalen Determiniertheit, das die Sozialisation als Aneignung von sozialen Verhaltensweisen, die von einer bestimmten Kultur festgelegt wurden, versteht.
- Das Modell der begrenzten kausal-finalen Determiniertheit, in dem er das größte Potential sieht, um den Sozialisationsprozess der Kinder im Schulalter zu analysieren. Dieses Modell versteht die Sozialisation als Aneignung

von Kompetenzen, die den Kindern die Einbindung in das soziale Leben ermöglichen.

- Die funktionale Determiniertheit des Verhaltens voraussetzendes Modell rückt die Persönlichkeitsentwicklung des Menschen in den Vordergrund. Indem der Mensch seine Persönlichkeit entfaltet, wird er autonomer gegenüber der sozialen Umgebung und wird durch diese nicht zu einem bestimmten Schicksal verbannt. Die Palette der Wahlmöglichkeiten wird jedoch in Anlehnung und nicht außerhalb des sozialen Kontextes wahrgenommen. Um erfolversprechende Entscheidungen zu treffen, muss der Mensch über ein Bewusstsein darüber verfügen, solche Ziele anzustreben, die unter seinen Lebensbedingungen realistisch zu sein scheinen (Kowalik 1994: 277ff.).

3.2. Die Sozialisationsforschung in ihrer historischen Entwicklung

In der Typologie von Kowalik werden Anklänge an Theorien von Durkheim²⁶ und Parsons deutlich: Nur dadurch, dass sich der Gesellschaftsangehörige konform an die in der Gesellschaft herrschenden Regeln und Rituale anpasst und sie internalisiert, kann er in die Gesellschaft sozialisiert werden und seine persönliche Identität erwerben. Sozialisation wird als verinnerlichtes Kollektivbewusstsein verstanden (vgl. Balog 2001: 44ff.). Dies kommt nur dann zu Stande, wenn die Individuen in Rollen handeln, die ihnen infolge institutioneller Erwartungen auferlegt wurden. Ein erfolgreich sozialisierter Mensch fühlt sich verpflichtet den Erwartungen der gesellschaftlichen Institutionen gemäß zu handeln, d.h. ein braver

²⁶ Der ursprüngliche Begriff Sozialisation stammt von Emile Durkheim, der als Vorreiter der Sozialisationsforschung gilt. Durkheim ist der Auffassung, dass der Mensch asozial und egoistisch ist, sich nur nach seinen Trieben richtet und erst durch den Prozess der Sozialisation gesellschaftsfähig wird.

Junge, ein guter Student etc. zu sein (Parsons 1972: 54ff.). Nach Parsons kommt die wichtigste Rolle im Sozialisationsprozess der Institution Schule zu: sie soll den Individuen dazu verhelfen, die Rollenübernahme erfolgreich zu bestehen, mit anderen Worten erwartetes, wünschenswertes Verhalten an den Tag zu legen. Die Persönlichkeitsentwicklung fällt mit der Anpassung an die gesellschaftliche Ordnung zusammen. Sie gilt als abgeschlossen, wenn sich das Individuum der gesellschaftlichen Ordnung fügt, wenn es sich den gesellschaftlichen Hierarchien unterordnet (ebd.).

Enttarnt wurden die Hintergründe dieses Ansatzes in den marxistisch geprägten Konflikttheorien²⁷. Demnach soll die gesellschaftliche Ordnung im Interesse der dominierenden Gesellschaftsklassen erhalten werden, die um ihre Position in der Gesellschaft zu behalten, den anderen Schichten Wahrnehmungs- und Verstehensstile aufzwingen. Das kommt bereits in der Sprache zum Ausdruck:

„(...) language is not simply an instrument of communication: it also provides, together with a richer or poorer vocabulary, a more or less complex system of categories, so that the capacity to decipher and manipulate complex structures, whether logical or aesthetic, depends partly on the complexity of the language transmitted by the family“ (Bourdieu, Passeron 1990: 73).

Die Sprache ist eine Art Kode, der die dominierende Kultur symbolisiert. Diese hohe Kultur bleibt den unteren Schichten, unausgebildeten Gesellschaftsmitgliedern verwehrt und stellt eine Kluft dar, die die gesellschaftlich Benachteiligten nie überwinden können. Diese Art Überlegenheit, die den höheren

²⁷ Die materialistische Gesellschaftstheorie wurde auch zeitgenössisch rezipiert und hat eine Weiterentwicklung erlebt. Zu den wichtigsten gehört die Interpretation dieser Theorie durch die französischen Soziologen Bourdieu und Passeron, die zu einem einflussreichen Paradigma bei der Erklärung der gesellschaftlichen Chancenungleichheit wurde. Verweise darauf gab es bereits im Kapitel 2 der vorliegenden Arbeit.

Gesellschaftsschichten vorbehalten ist, wird als „symbolische Gewalt“ bezeichnet. Die privilegierten Gesellschaftsgruppen nehmen viel häufiger die Erzeugnisse der hohen Kultur in Anspruch, was sich beispielhaft in Theaterbesuchen, besserem Zugang zur schöngeistigen Literatur sowie dem Verständnis, der dort vermittelten Inhalte, ausdrückt. Das Aneignen dieses Kodes wird als Habitus bezeichnet. Wahrnehmung- und Beurteilungsmuster werden durch den Habitus geprägt und wirken sich auf Bildung und Lebenssituation des Individuums aus. Der Habitus bestimmt die Grenzen, innerhalb derer das Individuum handelt. Eine ungünstige soziale Herkunft setzt rigide Schranken für die freie Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit. Nach der Marx'schen Gesellschaftstheorie formen die Lebensbedingungen das Bewusstsein. Deshalb erleben die Individuen mit ungünstiger sozialer Herkunft eine Art „Verkrüppelung“. Das hat zweierlei Gründe: Zum einen besteht ein direkter Zusammenhang zwischen dem Verfügen über das kulturelle Kapital²⁸ und dem Schulerfolg. Kinder, deren häusliches Milieu intellektuell nicht sehr anregend ist, haben geringere Chancen das kulturelle Kapital zu akkumulieren. Zum anderen schließen sich Kinder, die ungünstigen sozialen Verhältnissen entstammen, indirekt selbst aus, denn die soziale Herkunft ist ein Faktor, der die individuellen, subjektiven Vorstellungen von eigenen Chancen und von der eigenen Leistungsfähigkeit unterschwellig determiniert. Manche Kinder verzichten auf die Teilhabe an anerkannten Bildungsangeboten, indem sie eine bestimmte Schule, einen bestimmten Schultyp wählen, indem sie ihre Ausbildung frühzeitig abbrechen, bzw. feststellen, dass sie nicht in der Lage sind,

²⁸ Das bereits erwähnte linguistische Kapital ist eine Form des kulturellen Kapitals. Bourdieu setzt das kulturelle Kapital mit der beruflichen Tätigkeit des Vaters gleich und behauptet, dass das kulturelle Kapital entscheidenden Einfluss auf den Bildungserfolg hat. In zeitgenössischen Theorien werden darunter alle Ressourcen verstanden, die eine Grundlage für eine regelmäßige Teilhabe an der bürgerlichen Kultur bilden und sich in der kulturellen Praxis der Familien ausdrücken (vgl. Georg 2005)

den schulischen Anforderungen nachzukommen. Diese subjektiven Erwartungen stehen immer im Zusammenhang mit sozialer Herkunft. Durch eine solche Haltung werden die sozialen Verhältnisse reproduziert und auf die nächste Generation übertragen. Sozialisation wird hier gleichgesetzt mit der Reproduktion der sozialen Verhältnisse und ist damit schicht- bzw. klassenspezifisch²⁹. Weder die Schule noch die Freundschaftsgruppen vermögen die Übertragung der Lage von einer Generation auf die andere zu verhindern (Bourdieu, Passeron 1990). Diesen zirkulären Verlauf des Sozialisationsprozesses illustriert das Schema von Rolff (1980), in der hier aufgeführten Abbildung 5.

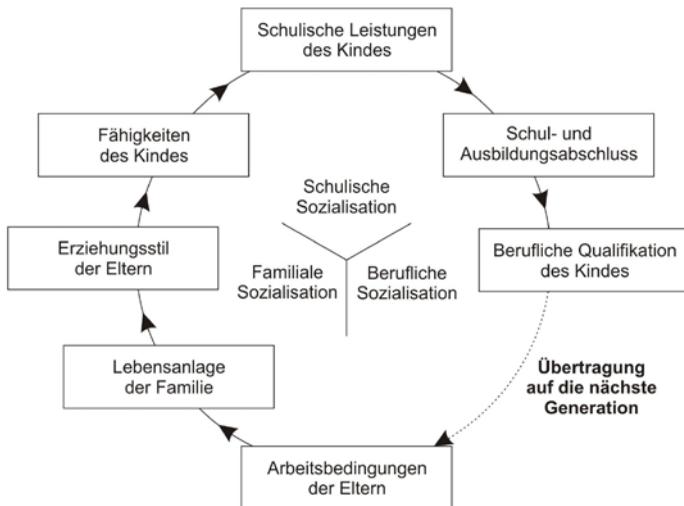


Abbildung 5: Der zirkuläre Verlauf des Sozialisationsprozesses. Stellenwert der schulischen Sozialisation und Erziehung als Vehikel der Reproduktion der Sozialstruktur (Rolff 1980, in Lange 2005: 104).

²⁹ Anfang der 70-er Jahre des 20. Jahrhunderts wurden die Begriffe „Schicht“ und „Klasse“ durch den Begriff „Milieu“ abgelöst (vgl. Burkart, Koppetsch, Maier 1999).

Eine wichtige Rolle bei der Konservierung dieser Verhältnisse spielt die Schule. Die Schule verspricht zwar allen Schülern gleiche Chancen auf Ausbildung, indem sie objektive Beurteilungskriterien in Form von Noten und Zensuren einführt. In Wirklichkeit aber setzt sie bei den Schülern Kompetenzen und Fähigkeiten voraus, die sie selbst vermitteln sollte³⁰, da sie eine typische Mittelschichtinstitution und an Selektion orientiert ist. Die inhaltspezifischen Richtlinien, Lehrpläne, Benotung der Einzelleistungen der Schüler, der Lernergebnisse werden als „Kumulation der kleinen täglichen Selektionen“ (Fölling-Albers 2005: 204) bezeichnet. Fehler der Schüler verweisen nicht auf zu ändernde Lehrmethoden, sondern auf die mangelnde Qualität der Lernleistung, die Verantwortung für den Lernprozess wird an die Schüler delegiert.

In Deutschland wird diese Selektion vor allem durch frühe Verteilung auf dreigliedriges Schulsystem vorgenommen. In Polen resultiert sie immer häufiger in der Wahl einer konkreten Schule. Mittlerweile gibt es in Polen verschiedene Schularten auf jedem Bildungsniveau: öffentliche Schulen, private Schulen, Schulen in freier Trägerschaft (*społeczne*). Die Wahl der Schule für das Kind hängt von der finanziellen Lage der Eltern und von der Stellung der Bildung in ihrer Wertehierarchie ab. Das polnische Schulwesen ist auch immer stärker markt- und konkurrenzorientiert. „Mobile gesellschaftliche Eliten“ suchen für ihre Kinder nach den besten Schulen, die nicht selten vom Wohnort entfernt sind, während die „Immobilien“ auf das lokale Schulangebot angewiesen sind (Sagan 2006: 243). Unterschiede in elterlichen wirtschaftlichen und sozialen Positionen setzen sich in ungleicher Bildungsbeteiligung ihrer Kinder fort. Darin drückt sich der latente Zusammenhang zwischen dem Schulsystem und der

³⁰ Dazu kann die Lesekompetenz gezählt werden, die durch das linguistische Kapital oder die Lesekultur der Familie geprägt ist.

Gesellschaftsstruktur aus. Im schulischen Alltag kann dieser Zusammenhang folgende Formen annehmen:

- Das Kind empfindet eine Übereinstimmung zwischen der in der Familie und in der Schule vermittelten Wertehierarchie, denn in der Schule und in der Familie wird der gleiche Kommunikationskode verwendet.
- Das Kind bemerkt Differenzen im Wertesystem der familiären und der schulischen Umwelt. Die Familie mit niedrigem sozialen Status sieht aber die Bildung als Möglichkeit für das Kind, einen höheren sozialen Status zu erwerben und unterstützt die schulischen Aspirationen des Kindes.
- In seiner Umgebung sieht das Kind keine Bildungsaspirationen, es bekommt keine Unterstützung seitens der Nächsten, Bildung wird als überflüssig angesehen. Darüber hinaus besteht zwischen dem im schulischen und häuslichen Milieu benutzten linguistischen Kode eine Kluft. Aus diesem Grund fühlen sich Kinder aus solcher sozialen Umgebung in der Schule entfremdet (Ferez 2002: 167ff.).

In Anlehnung an Rolffs Schema (siehe Abb. 5) beschreibt Lange, wie sich der Einfluss der familiären Milieus, der elterlichen Erziehungsstile auf Dispositionen und Motivationen der Kinder auswirkt:

- Die Herkunftsschicht hat Einfluss auf kausale Attribuierung, d.h. darauf, welchen Faktoren die Kinder ihren Erfolg, bzw. Misserfolg zuschreiben. Kinder aus der Mittel- und Oberschicht schreiben häufiger Erfolg und Misserfolg sich selbst, ihrem eigenen Arbeitsaufwand, ihren Kenntnissen etc. zu, wogegen Kinder der Unterschicht ihre Misserfolge externen Faktoren zurechnen.
- Kinder aus unteren sozialen Schichten zeigen auch eine höhere Selbstwertschwäche, was zu geringerer Selbstän-

digkeit führt. Im Bereich der Fähigkeiten mündet das in ausgeprägten Inkompetenzerlebnissen und Minderwertigkeitsgefühlen. Sie drücken sich in der Angst aus, anspruchsvollere Aufgaben zu übernehmen, weil sie mit der Wahrscheinlichkeit des Versagens einhergehen.

- Die Beeinträchtigung der Autonomie durch autoritären Erziehungsstil, der nach Lange typischer für Eltern unterer sozialer Schichten ist, beeinflusst auch die Fähigkeit Entscheidungen zu treffen. Die ständige Bevormundung und Verweigerung von Autonomie wirken sich ebenfalls auf die Selbstwertschwäche des Kindes aus und korrelieren mit externaler Attribuierung: die schulischen Erfolge und Misserfolge werden auf externe Ursachen zurückgeführt (Lange 2005: 106ff.).

Aus der durchgeführten Analyse geht hervor, dass die familiären Faktoren, zu denen die Ausbildung der Eltern, ihr ökonomischer Status und die von ihnen bevorzugten Erziehungsstile gehören, einen nicht immer unmittelbaren, aber entscheidenden Einfluss auf schulischen Erfolg und die spätere berufliche Etablierung haben. Kritisch muss jedoch festgestellt werden, dass sich die analysierten Paradigmen ausschließlich auf die externen Faktoren konzentrieren. Die postmoderne Gesellschaftstheorie, die auf der Grundlage des gesellschaftlichen, ökonomischen, technologischen, wissenschaftlichen und philosophischen Wandels entstand, rückte die Differenzierung, Pluralisierung und Individualisierung in den Vordergrund. Diese gesellschaftlichen Veränderungen waren auch bei der Schulbildung in Rechnung zu stellen, die angesichts neuer Anforderungen die Vermittlung konvergenter Denkens und vorgefertigter Lösungen aufgeben sollte. Die sich ab der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts entwickelnden Gesellschaftstheorien versuchen dieses Defizit auszugleichen.

3.3. Perspektivwechsel in der Sozialisationsauffassung

Dem Konzept von Bourdieu, das jahrelang die Gesellschaftstheorie prägte, wird vorgeworfen, dass ihm die Subjektperspektive fehle (Heinz 2000: 173). Mit der Zeit erwies sich dieser Zugang als unzureichend und einseitig, um die gesellschaftlichen Wandlungen zu beschreiben, weil er die internen Prozesse, wie den Willen, die Individualität jedes einzelnen, seine Möglichkeiten die Handlungsspielräume auszuweiten, außer Acht lässt. In postmodernen Gesellschaften ist eine stringente Rollenzuweisung undenkbar. Hradil bemerkt, dass es seit den Siebzigerjahren eine „Pluralisierung der Lebensweisen“ gibt (Hradil 1994: 90), infolge deren die Milieukonzepte eine Weiterentwicklung erlebten. Das Herkunftsmilieu wird nicht mehr als entscheidender Faktor verstanden, der den Menschen lebenslang prägt, sondern als eine „biografische Durchgangsstation“ (ebd. 100) aufgefasst. Aus dieser Erkenntnis resultiert, dass Sozialisation nicht ausschließlich durch elterliche Lebensbedingungen und Lebensweisen geprägt ist.

„Soziale Milieus heißt eine Gruppe von Akteuren, die aufgrund einer gemeinsamen Interpretation ihrer sachlichen Um- und menschlichen Mitwelt, also ihrer Bedingungen handelt. Als Milieus bezeichnet man also eine Gruppe, die über übereinstimmende Werthaltungen, Grundeinstellungen und hiervon geprägte Mentalitäten verfügt“ (Hradil 1994: 111).

Sozialisation ist in dieser Auffassung immer weniger beruflich und immer mehr soziokulturell geprägt. Milieus gelten als jeweils eines von mehreren Umweltkonzepten, deswegen ist es unumgänglich, subjektive Entscheidungen und aktives Handeln des Individuums zu exponieren. Zwar wird es festgestellt, dass abgesehen von den Handlungsoptionen die Klassenstruktur nicht verschwindet (ebd. 109), aber die Sozialisationsprozesse sind nicht mehr lebenslang und unausweichlich, son-

dern lassen „multiplen Einflüssen, pluralen Identitäten und aktiver Veränderung“ Raum (ebd. 107).

Für Boudon sind die Handlungsmöglichkeiten, die als Ausdruck von Entscheidungsprozessen zum Vorschein kommen, zweiteilig:

- der primäre Effekt ist die soziale Schichtung, die dem Entscheidungsprozess Grenzen setzt,
- der sekundäre Effekt ergibt sich aus der Stellung im Schichtungssystem: der Mensch handelt im Rahmen seiner Grenzen und versucht im Rahmen dieser Einschränkungen seinen Nutzen zu maximieren (Boudon 1974, zitiert nach Böttcher 2005: 101).

Der Entscheidungsprozess kann nur durch die Fähigkeit erfolgen, seine Freiheit sinnvoll zu gebrauchen, die Handlungsoptionen, die einem zur Verfügung stehen, verantwortungsvoll zu nutzen, ein „aktiver Gestalter“ seines Lebens zu sein (Giddens 2001: 118ff.). Benachteiligt sind nicht diejenigen, die ökonomische Mängel erleben, sondern diejenigen, die nicht zukunftsorientiert und durch mangelnde Flexibilität, unfähig sind, ihre Ziele, Einstellungen und Strategien zu ändern (ebd. 124). Darüber hinaus setzt sich Giddens von der Theorie Bourdieus ab, indem er feststellt „*Jede Reproduktion ist jedoch notwendig Produktion*: und in jeder Handlung, die zur Reproduktion einer ‚geordneten‘ Form gesellschaftlichen Lebens beiträgt, liegt der Keim des Wandels“ (Giddens 1984, zitiert nach Balog 2001: 204).

Die Wechselwirkung zwischen Mensch und Umwelt ist auch Gegenstand der ökologischen Entwicklungstheorie. Im Mittelpunkt der Theorie von Bronfenbrenner (1976, 1981) steht die Beziehung zwischen Mensch und Umwelt. Die soziale Umwelt, in der sich der Mensch entwickelt, ist mehrdimensional und wird als ein System von voneinander abhängigen Subsystemen aufgefasst, die der Mensch auf seine individuelle, subjektive Weise wahrnimmt, interpretiert und modifiziert. Die Relation zwischen dem Menschen und seiner Umwelt ist

also dynamisch und reziprok. Im Laufe seines Lebens wechselt das Individuum die Umwelten vom Mikro- zum Makrosystem:

- das Mikrosystem Familie, in dem das Individuum die ersten persönlichen Beziehungen eingeht; es umfasst auch die räumlichen und ökonomischen Bedingungen,
- das Mesosystem: Kindergarten, Schule besteht aus den Wechselbeziehungen zwischen Mikrosystemen,
- das Exosystem (in dem der Mensch nicht unbedingt tätig sein muss, wie z. B. die Wohnumgebung oder der Freizeitbereich) hat mittelbaren Einfluss auf die Systeme, in denen das Individuum aktiv ist,
- das Makrosystem, in dem sich die Gesamtkultur einer Gesellschaft abbildet und das alle Subsysteme, in denen das Individuum wirkt, beeinflusst (Bronfenbrenner 1981: 44)

Die Persönlichkeitsentwicklung vollzieht sich durch die Übernahme neuer sozialer Aufgaben und Rollen, was dadurch erfolgt, dass sich das Individuum auf neue Interaktionen einlässt. Darin liegt das entwicklungsfördernde Potenzial³¹. Die modernen Dienstleistungsgesellschaften benötigen Individuen, die selbständig, autonom und innovativ sind, denn „moderne Gesellschaften können nur mit selbständigen Persönlichkeiten funktionieren“ (Hurrelmann 2002: 14). Deshalb sprechen die modernen Sozialisationstheorien dem Subjekt und seinen Entscheidungen eine immer größere Bedeutung zu. Um seinen Lebenslauf zu gestalten, braucht man „planvolle Kompetenz“: das Individuum muss wissen, wie und wofür es plant und über Planungsressourcen verfügen. Heinz bezeichnet diese Kompetenz als „Basiskompetenz des Individuums in der modernen Gesellschaft“ (Heinz 2000: 175). Infolge der Loslösung von

³¹ Für Gajewska liefert diese Theorie ein hohes Erklärungspotenzial für Konzepte, die die Rolle der sozialen Vernetzung bei der Entwicklungsförderung hervorheben (Gajewska 2002: 23).

traditionellen Lebensverhältnissen sind Erfahrungen aus der Kindheit für die Individuen eher „biographischer Ausgangspunkt, der immer wieder zu ergänzen, umzuschreiben und neu zu bewerten ist“ (ebd. 165). Heinz entwickelt das Konzept der Selbstsozialisation, das verschiedene Möglichkeiten der Biographiegestaltung aufzeigt. Infolge der Selbstsozialisation kann nicht nur die individuelle Biographie, sondern auch die Sozialstruktur des Lebenslaufs geändert werden. Die günstigsten Momente für solche Entscheidungen sind Übergänge von Kindheit und Adoleszenz zur Jugendphase. Zu betonen ist aber, dass die neueren Ansätze besagen, dass das Hineinwachsen des Menschen in seine soziale Umwelt nicht nur während der Kindheit und Jugendzeit, sondern lebenslang erfolgt (Geulen 2000: 200). Sozialisation ist auch kohortenspezifisch: „Bedingungen, die dem Individuum als vorgegeben erscheinen, sind in den meisten Fällen vom gesellschaftlichen System und seinem aktuellen historischen Zustand abhängig; sie sind also nicht ahistorisch konstant, sondern wandelbar (...)“ (ebd. 199).

Im nächsten Schritt werden die einschlägigen Theorien in Tabelle 3 danach geordnet, welche Position sie den Umwelteinflüssen auf die Persönlichkeitsentwicklung des Individuums einräumen³²:

³² Zu betonen ist, dass alle Ansätze die Persönlichkeitsentwicklung im Rahmen der Handlungstheorie betrachten.

<p>determinierender Einfluss der Gesellschaft</p> <p style="text-align: center;">↑</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>Selbstwirksamkeit</p>		Konzept der Sozialisation
	Parsons	Internalisieren von Rollen, die von der Gesellschaft aufgeworfen werden
	Bourdieu, Passeron	Reproduktion des sozialen und kulturellen Kapitals der Zugehörigkeitsschicht
	Giddens	Reproduktion ist zugleich Gestaltung
	Bronfenbrenner	Ergebnis der Wechselwirkung von Individuum und Umwelt
	Geulen	schichtspezifisch und vom gesellschaftlichen System abhängig, dafür lebenslang und wandelbar
	Heinz	Selbstsozialisation: Gestaltung der Sozialstrukturen des Lebenslaufs

Tabelle 3: Sozialisationstheorien aus der soziologischen Sicht im Überblick (eigene Darstellung)

Die einschlägigen, soziologisch geprägten Sozialisationstheorien fokussieren das Einwirken der Umwelt auf menschliches Handeln; die inneren Prozesse werden dabei kaum berücksichtigt. Aufgrund der Komplexität der Sozialisationsprozesse bietet es sich an, eine multiperspektivische Haltung einzunehmen und auch diejenigen Theorien zu analysieren, die bei Explikation von Sozialisationsprozessen den inneren Faktoren Bedeutung beimessen. Aus diesem Grund ist es nicht abwegig die psychologischen Sozialisationstheorien ins Visier zu fassen.

3.4. Psychologische Theorien der Sozialisation

Mead (1975) sieht das Individuum als kreatives und aktives Subjekt, das seine Identität zwar nur in der gesellschaftlichen Umwelt erwerben kann, zugleich aber in einer Wechselbeziehung zu seiner Umwelt steht: das Individuum reagiert auf die Gesellschaft, indem es die Erfahrungen und Verhaltensweisen ihrer Mitglieder internalisiert. Diese Beziehung ist jedoch wechselseitig: das Individuum und die Gesellschaft befinden sich in einer Interaktion dank der Kommunikation, deren Symbol die Sprache ist³³. Infolge dieser Interaktion reagiert das Individuum auf die Umgebung, die sich wiederum durch die Reaktion des Individuums ändert. Der Begründer des symbolischen Interaktionismus hebt die Individualität der Wahrnehmung hervor: die gleichen Objekte werden unterschiedlich wahrgenommen und interpretiert aufgrund unterschiedlicher individueller Erfahrungen und Erlebnisse aus der Vergangenheit. In der Mead'schen Theorie erfährt sich das Individuum nicht direkt, sondern durch Urteile anderer. „Mehr oder weniger bewusst sehen wir uns so, wie uns die anderen sehen.(...) Unbewusst handeln wir so, wie die anderen handeln“ (Mead 1975: 99)³⁴. Auf diese Weise werden die Sozialisation des Menschen und seine Persönlichkeitsentwicklung möglich. Elemente der interaktionistischen Theorie, insbesondere die subjektive Wahrnehmung der äußeren Umwelt, wurden in die Theorie des Konstruktivismus übernommen. Diese Denkströmung steht in ihrer radikalen Version auf dem Standpunkt, dass es eine äußere Umwelt, die auf den Menschen Einfluss nimmt, nicht gebe. Alles, was der Mensch wahrnehme, sei seine subjektive Konstruktion. Die Kernthese der Konstruktivisten lautet: „Menschen sind autopoietische,

³³ Deshalb wird der Ansatz als symbolischer Interaktionismus bezeichnet.

³⁴ Übersetzt von M.J. Die Auswirkung dieser Theorie auf das Leistungsprinzip wurde bereits im Kapitel 2 besprochen.

selbstreferenzielle, operational geschlossene Systeme“ (Siebert 2005: 11). Als solche können sie von der Umwelt nicht determiniert, sondern höchstens perturbiert werden, das Bekannte, Althergebrachte zu dekonstruieren³⁵ (vgl. Melosik 2005: 452ff., Reich 2004, Siebert 2005). Parallelen zwischen dem Interaktionismus und Konstruktivismus drücken sich zum Beispiel in der Feststellung aus, dass der Mensch zwar subjektiv frei ist, etwas zu konstruieren, dass aber die Lebenswelt die Perspektiven und Interessen jedes einzelnen formt. Insofern sind die subjektiven Konstruktionen an die Realität gebunden und müssen sich in dieser Realität bewähren (Reich 2004).

Kritiker des interaktionistischen Ansatzes unterstreichen die Identitätskrisen und Stigmatisierungsgefühle, die beim Individuum infolge der Zuschreibung negativer Verhaltensweisen, Andersartigkeit, mangelnder Kompetenzen hervorgerufen werden können, was zu psychischen wie auch somatischen Störungen führen kann. Das Problem der Identitätskrisen berührt u.a. Erikson (1950, 1997) in seiner Entwicklungstheorie. Krisen sind in seiner Auffassung keine Reaktion auf Stigmatisierung seitens der Umgebung, sondern wohnen der menschlichen Entwicklung als etwas Natürliches inne. Für Erikson erfolgt die Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsbildung in acht Phasen, von denen jede durch altersspezifische Krisen gekennzeichnet ist. Die erfolgreiche Bewältigung von Schwierigkeiten führt zur Entwicklung der Persönlichkeit und zum Übergang auf die nächste Entwicklungsstufe. Die vier ersten Phasen, die sich auf die Lebenszeit des Kindes vom Baby bis zum Pubertätsalter ausdehnen, messen den Bezie-

³⁵ Dies sind auch zentrale Begriffe der konstruktivistischen Didaktik. Unter *Perturbation* – der Begriff wurde bereits im ersten Kapitel dieser Arbeit erwähnt – wird eine Art Irritation verstanden, eine Anregung, die Neugierde hervorruft und zum Handeln bewegt. *Dekonstruktion* begleitet die Konstruktion als eine andere Form des (didaktischen) Handelns und wird als Enttarnung der existierenden Wirklichkeit verstanden, deren Unvollständigkeit, Unbewusstes etc. ständig zu analysieren sei. Der Begriff wurde durch Jacques Derrida (1997) geprägt.

hungen zur Außenwelt große Bedeutung bei. Ob das Kind in der Lage ist Vertrauen aufzubauen, hängt von der Qualität der Beziehung mit der Mutter ab. Schützt die soziale Umwelt das Kind vor sinnlosen Schamgefühlen und vor Verzweiflung, vor Schuldgefühlen und Minderwertigkeitskomplexen, so kann das Kind erfolgreich Vertrauen, Autonomie, Zielstrebigkeit, Initiative und Kompetenz entwickeln. Die Pubertätsphase ist eine Art *moratorium*, wo unbewältigte Probleme und Krisen aus früheren Stufen wiederholt auftauchen werden (Erikson 1950, 1997). Zu betonen ist die Bedeutung der Beziehungsseite im Konzept von Erikson. Ohne Unterstützung seitens der näheren Umgebung, ohne positive unterstützende Beziehung seitens einer Bezugsperson können phasenspezifische Krisen nicht überwunden werden und überschatten die Bemühungen, aktuell existierende Krisen zu meistern (vgl. auch Brzezińska 2004: 249ff.).

Eine andere Entwicklungstheorie, die auf innere Persönlichkeitsaspekte abhebt, ist die des schweizerischen Psychologen Piaget. In Piagets (2006) Entwicklungstheorie erfolgt Sozialisation in vier Stufen, von denen die letzte – die Jugendphase im 18. Lebensjahr mit abgeschlossener Sozialisation, einem Übergang in die Erwachsenenwelt und mit Persönlichkeitsbildung endet. Drei Faktoren bestimmen nach Piaget die Persönlichkeitsentwicklung: die physikalische Umwelt, die soziale Umwelt und die genetische Vererbung. Das Einwirken der Umwelt ist in den inneren Strukturen verankert. Alle Handlungen, die zur Bewältigung der einzelnen Phasen führen, basieren auf dem Versuch, das Gleichgewicht zwischen dem Einwirken interner und externer Faktoren, zwischen Assimilation und Anpassung zu erreichen (Piaget 2006).

Die Faktoren, die den psychologisch geprägten Theorien nach die Sozialisation beeinflussen, polarisieren sich folgendermaßen (Abb. 6):



Abbildung 6: Einflussfaktoren von Sozialisation in psychologisch geprägten Theorien (eigene Darstellung)

Die Leistung der psychologisch geprägten Sozialisationstheorien besteht darin, dass sie genetisch angeborne Dispositionen und interne, psychische Prozesse als signifikante Faktoren der Sozialisation berücksichtigen. Die durchgeführte Analyse macht aber deutlich, dass es eine Fülle an nicht selten im Diszens zueinander stehender Theorien gibt, die die Sozialisationsprozesse zu erklären suchen. Aus diesem Grund ist es angebracht, diese Vielfalt in ein übersichtliches Konzept, auf einen gemeinsamen Nenner zurückzuführen, denn bei der Sozialisationsanalyse lassen sich weder Milieueinflüsse noch die subjektive Selbstwirksamkeit, die die Überwindung der Determinierung durch die Umgebung ermöglicht, abstreiten. Genetische Dispositionen, das Temperament, Charaktereigenschaften, Begabungen sowie Intelligenz des Individuums dürfen auch nicht außer Acht gelassen werden.

3.5. Das integrierende Sozialisationsmodell von Klaus Hurrelmann

Die Defizite der oben präsentierten Sozialisationstheorien scheint das Sozialisationsmodell von Klaus Hurrelmann (2002) zu überwinden. Diesem Ansatz wird daher in diesen Erörterungen die Leitfunktion zugewiesen. Das Modell ist sehr komplex, umfasst Elemente sowohl soziologischer als auch psychologischer Sozialisationstheorien und liefert einen aktuellen, zeitgenössischen Zugang zur Explikation der Umwelteinflüsse auf Handlungen, Entscheidungsprozesse und Persönlichkeitsentwicklung des Individuums. Hurrelmann definiert Sozialisation als:

„(den) Prozess, in dessen Verlauf sich der mit einer biologischen Ausstattung versehene menschliche Organismus zu einer sozial handlungsfähigen Persönlichkeit bildet, die sich über den Lebenslauf hinweg in Auseinandersetzung mit den Lebensbedingungen weiterentwickelt. Sozialisation ist die lebenslange Aneignung von und Auseinandersetzung mit den natürlichen Anlagen, insbesondere den körperlichen und psychischen Grundmerkmalen, die für den Menschen die „innere Realität“ bilden, und der sozialen und physikalischen Umwelt, die für den Menschen die „äußere Realität“ bilden“ (Hurrelmann 2002: 15f).

Die Begriffe „Bildung“, „Erziehung“, „Reifung“ und „Enkulturation“ werden dabei als Unterbegriffe der Sozialisation verstanden, da ihr Ziel die Herausbildung von Eigenständigkeit und Selbstbestimmung des Menschen im Rahmen der kulturellen Überlieferungen der Gesellschaft ist. Die Theorie fußt auf sieben Thesen, die im Folgenden zitiert werden:

„Erste These: Sozialisation vollzieht sich in einem Wechselspiel von Anlage und Umwelt – wie sich das genetische Potenzial jedes einzelnen entwickelt, hängt von den Einflüssen der Umwelt ab“ (Hurrelmann 2002: 24).

Die Umwelteinflüsse können die genetischen Möglichkeiten eindämmen oder freilegen. Hurrelmann stellt die Hypothese auf, dass das genetische Potenzial zur Hälfte die Persönlichkeitsmerkmale und Verhaltensmuster präge, der Rest sei auf Umweltbedingungen zurückzuführen (Abb.7).

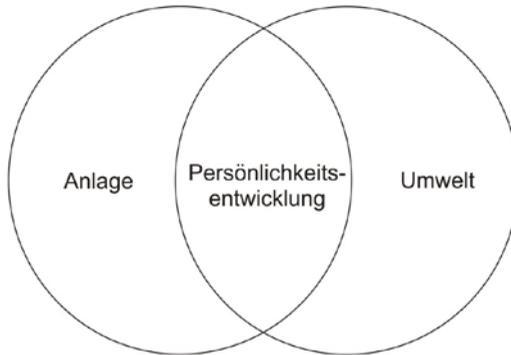


Abbildung 7: Das Zusammenspiel von Anlage und Umwelt bei der Persönlichkeitsentwicklung (Hurrelmann 2002: 25)

„Zweite These: Sozialisation ist der Prozess der Persönlichkeitsentwicklung in wechselseitiger Abhängigkeit von den körperlichen und psychischen Grundstrukturen und den sozialen und physikalischen Umweltbedingungen. Die körperlichen und psychischen Grundstrukturen bilden die innere, die sozialen und physikalischen Umweltbedingungen die äußere Realität“ (Hurrelmann 2002: 26).

Der Mensch entwickelt sich in den Grenzen seiner psychischen, aber auch sozialen Umwelt und niemand kann diese inneren und äußeren Einschränkungen ausschalten (Abb.8). Entscheidend ist aber, wie der Mensch auf seine Einschränkungen eingeht, wie er sich mit ihnen auseinandersetzt und wie er, seine Begrenzungen wahrnehmend, sein Potenzial nutzt.

„Dritte These: Sozialisation ist der Prozess der dynamischen und „produktiven“ Verarbeitung der inneren und äußeren Realität“ (Hurrelmann 2002: 28).

Da Menschen über die Fähigkeit verfügen, Informationen aufzunehmen, zu verarbeiten und zu interpretieren, sollten sie

die eigenen Anlagen und ihre Veränderung im Laufe des Lebens beobachten und den individuellen Bedürfnissen, aber auch Begrenzungen gemäß handeln.

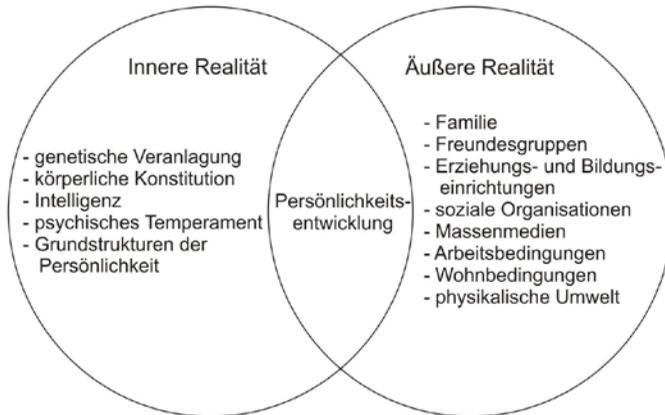


Abbildung 8: Das Verhältnis von innerer und äußerer Realität (Hurrelmann 2002:27)

„Vierte These: Eine gelingende Persönlichkeitsentwicklung setzt eine den individuellen Anlagen angemessene soziale und materielle Umwelt voraus. Die wichtigsten Vermittler hierfür sind Familien, Kindergärten und Schulen als Sozialisationsinstanzen“ (Hurrelmann 2002: 30).

Familien haben die Schlüsselposition in den Entwicklungsprozessen der Kinder, da sie in den frühesten, die Entwicklung am meisten prägenden Jahren der Entwicklung den größten Einfluss auf das Kind haben. Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung haben die Ausbildung der Eltern, ihre ökonomische Position, ihre Erziehungsstile; all das wirkt sich auf die Reichhaltigkeit des Sozialisationsprozesses aus. Eine immer wichtigere Sozialisationsrolle kommt aber im Laufe der Zeit den Schulen zu. Das rührt daher, dass der Ausbildungsprozess immer länger dauert und dass die Schulen neben der Erzie-

hung die gesellschaftliche Funktion der Selektion auf spätere berufliche Positionen haben, weil sie auf dem Leistungsprinzip beruhen. Hurrelmann gibt zu, dass die im erwachsenen Leben erreichte Position zwar von der Leistungsbereitschaft und Leistungsfähigkeit der Jugendlichen abhängt, aber auch durch die sozioökonomischen Lebensbedingungen der Familie stark geprägt ist.

„Fünfte These: Nicht nur die Sozialisationsinstanzen haben Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung, sondern auch andere soziale Organisationen und Systeme, die in erster Linie Funktionen von Arbeit, Freizeit, Unterhaltung und soziale Kontrolle erbringen“ (Hurrelmann 2002: 32).

Diese Annahme verbreitet die Sozialisationseffekte, indem sie feststellt, dass sich Sozialisationsprozesse und die mit ihnen einhergehende Persönlichkeitsentwicklung überall dort vollziehen, wo sich der Mensch über längere Zeit aufhält und mit anderen Menschen und Institutionen in Kontakt tritt. Eine besonders wichtige Rolle kommt dabei den Gleichaltrigen-Gruppen zu.

„Sechste These: Die Persönlichkeitsentwicklung besteht lebenslang aus einer nach Lebensphasen spezifischen Bewältigung von Entwicklungsaufgaben“ (Hurrelmann 2002: 35).

Menschen werden hier aufgrund ihrer „produktiven“ Auseinandersetzung mit der Umwelt zu „Produzenten“ ihrer Entwicklung. Das erfolgt dadurch, dass sie in jeder Lebensphase Entwicklungsaufgaben übernehmen und sie im Prozess der Selbstregulation verarbeiten. Der junge Mensch lernt sich an die Gegebenheiten der Umwelt anzupassen, um mit der Zeit immer selbständiger und autonomer auf die Umwelt Einfluss zu nehmen. Jeder Vorgang der Aneignung bzw. der Auseinandersetzung führt zur Veränderung und Entwicklung der

Persönlichkeit. Im Laufe dieser Entwicklung wird die Fähigkeit zur Gestaltung der äußeren Realität erworben.

„Siebte These: Ein reflektiertes Selbstbild und die Entwicklung einer Ich-Identität sind die Voraussetzung für ein autonom handlungsfähiges Subjekt und eine gesunde Persönlichkeitsentwicklung. Lässt sich Identität nicht herstellen, kommt es zu Störungen der Entwicklung im körperlichen, psychischen und sozialen Bereich“ (Hurrelmann 2002:38).

Die Jugend als Lebensphase ist durch besondere Spannungen gekennzeichnet, denn einerseits müssen sich die jungen Menschen als „aktiv handelnde Individuen profilieren“, sich jedoch andererseits auch an die gesellschaftlichen Normen und Regeln anpassen. Diese Spannungen können für Jugendliche ein beträchtliches Belastungspotenzial enthalten, das zu Überforderungen führt und sich in sozialen und gesundheitlichen Entwicklungsstörungen ausdrücken kann. Ein Beispiel für solche Überforderung kann der schulische Zwang sein, Leistungsfähigkeit zu erbringen. Wenn die Leistungen eines Schülers den an ihn gestellten Erwartungen nicht entsprechen, kann es sogar zu psychischen Störungen führen (Hurrelmann 2004: 23ff.). Je besser aber das Individuum soziale und psychische Probleme bewältigen kann, desto sicherer sind die Grundlagen für Identität und ihre Funktionen: Handlungsautonomie und Selbständigkeit. Eine wichtige Rolle kommt dabei sicheren sozialen Beziehungsstrukturen und Netzwerken zu.

3.6. Zur Rolle des sozialen und des schulischen Milieus und ihrer Einwirkung auf Lern- und Leistungsprozesse

Was ergibt sich aus den obigen Analysen für die Auffassung der Leistungsfähigkeit und Lerneffizienz im Fremdsprachenunterricht? Es besteht kein Zweifel, und es wurde mit

Hilfe der einschlägigen Theorien in ihrem breiten Spektrum präsentiert, dass sowohl das soziale, familiäre als auch das schulische Milieu einen markanten Einfluss auf die Lernprozesse ausüben. Sie sind jedoch nicht einseitig durch das Milieu, in dem diese Prozesse verlaufen, determiniert. Vielmehr handelt das Individuum in Interaktionen mit einzelnen Elementen der Umgebung seine Spielräume aus. Drei Zugänge erweisen sich als besonders bedeutsam für die Analyse der Lehr-Lernprozesse. Diese Prozesse sollen auf drei Ebenen, der systemischen, der interaktionistischen und der anthropologisch-pädagogischen, analysiert werden:

- Die systemische Ebene: Sowohl die Familie als auch die Schule und der Unterricht sind Beispiele für soziale Subsysteme, die sich nach Neuenschwander (2005: 172) durch u.a. eigentümliche Organisation und große Anzahl von Wechselwirkungen, relative Autonomie, die sich in Form von eigentümlichen Regeln, die die Systemprozesse regulieren, ausdrückt. Zu Charakteristika der Systeme gehören auch:
 - Offenheit: Systeme werden durch externe Bedingungen beeinflusst, ihre Dynamik lässt sich nicht vorhersehen,
 - Mehrstufigkeit: sie bilden eine Hierarchie (Klasse, Unterricht, Schule, Familie, Gesellschaft),
 - Funktionalität: Systeme erfüllen spezifische Funktionen,
 - Subjektivität: soziale Systeme nehmen eine subjektive Perspektive ein,
 - Zielsetzung, die die gesamten Systeme verändern kann,
 - Energetisierung, die durch von der Umwelt kommende Irritationen verursacht wird,
 - Handlung: Systeme regulieren ihr Handeln selbst und kontrollieren ihre Wirkungen,
 - Kommunikation: die Kommunikation von Subsystemen vollzieht sich in der Kommunikation zwischen Subsystemen (Neuenschwander: 2005: 173ff.).

- Der interaktionistische Ansatz geht davon aus, dass der Mensch in Interaktionen geformt wird, dass er in Handlungsprozessen, die Formen von Interaktionen sind, seine Identität erwirbt. Die zentrale Stätte der Interaktion ist der Unterricht, die Sprache – ein grundlegendes Interaktionsymbol. Schüler erwerben im Unterricht die Identität durch:
- Vermittlung von Kommunikationsfähigkeit,
 - Selbstbeobachtung und Selbstkontrolle,
 - Interpretationsfähigkeit,
 - Differenzierungsfähigkeit,
 - Balancefähigkeit und Fähigkeit des Erwerbens und Einhaltens von Gleichgewichten in der Personstruktur, im Abstandgewinn, in der Kontaktfähigkeit und im Beachten von grundlegenden Regeln im Bereich des Alltagswissens (Dieckmann, Breitkreuz 1996: 8ff.)³⁶.
- Der anthropologisch-pädagogische Ansatz geht von dem Prinzip des Menschen als Person aus. Abgesehen von den Entwicklungen dieses Ansatzes, basieren alle Theorien, die dem Ansatz inhärent sind, auf dem humanistischen Prinzip, das die Freiheit des Menschen zur Entfaltung und seine Autonomie als Grundprämissen annimmt³⁷. Bildung wird als Erziehung zum verantwortlichen Umgang mit Freiheit verstanden³⁸ und insofern impliziert es eine Wechselwirkung zwischen dem Individuum und seiner Umwelt.

³⁶ Trotz der Kritik, die an dem interaktionistischen Ansatz geübt wird und worauf bereits in der vorliegenden Arbeit verwiesen wurde, kommt der Theorie der Verdienst zu, festgeschriebenes Rollenverhalten aufzubrechen und es durch Verweis auf die Möglichkeiten der aktiven Ausgestaltung der sozialen Rollen zu dynamisieren (vgl. Dieckmann, Breitkreuz 1996: 16). Das Interaktions-Lernen steht auch im Mittelpunkt der konstruktivistischen Didaktik.

³⁷ Einen Überblick über humanistisch geprägte Pädagogiken liefern z.B. Kwieciński, Śliwerski (2005).

³⁸ vgl. Klafki (2002).

Die Diskussion um das Leistungsphänomen nur im Rahmen eines Ansatzes zu führen, würde die gesamte Untersuchung simplifizieren und dem Gegenstand nicht gerecht werden. Um die Erklärungskraft dieser wissenschaftlichen Analyse zu erhöhen, müssen Elemente verschiedener Ansätze miteinander kombiniert werden. Es steht außer Zweifel und wurde in den bisherigen Erörterungen vielfach belegt, dass das Leistungsphänomen nicht unabhängig von der Umwelt analysiert werden kann. Da die Lehr-Lernprozesse vor einem breiten Hintergrund erfolgen, müssen auch die externen Einflüsse bei Leistungsanalysen berücksichtigt werden. Insofern ist es legitim ein solches Modell auszuwählen und zum Ausgangspunkt weiterer Analysen zu machen, das dieser Erkenntnis Rechnung trägt.

Das glottodidaktische Modell von Pfeiffer (2001), das ein offenes und dynamisches Modell ist (Abb.9), sucht den Fremdsprachenunterricht in seiner breiten Perspektive zu verorten. Deshalb sollen weitere Untersuchungen jeweils mit Bezug auf die Elemente dieses Modells durchgeführt werden.

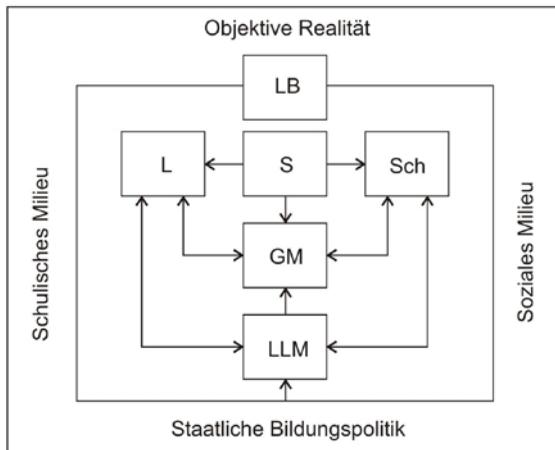


Abbildung 9: Das glottodidaktische Modell (S – Sprache, L – Lehrer, Sch – Schüler, GM – glottodidaktische Materialien, LLM – Lehr-Lern-Methoden, LB – Lehrbedingungen) (Pfeiffer 2001: 21)

3.6.1. Die Sprache

Im Mittelpunkt des Modells von Pfeiffer steht die Sprache, die das wichtigste Mittlerinstrument zwischen dem Lehrer und dem Schüler ist. Auch von anderen Autoren wird der Sprache und der Kommunikation im Unterricht eine entscheidende Rolle beigemessen. Watzlawik, Beavin, Jackson (2007: 53) gehen davon aus, dass Kommunikation allgegenwärtig ist, weil man nicht nicht kommunizieren kann, und dass in jeder Sachinformation auch Beziehungsinformation enthalten ist. Kawula (2004: 31ff.) sieht axiomatisch eine Wechselwirkung zwischen positiven sozialen Beziehungen und einer gelungenen Kommunikation, deren Mangel zu Missverständnissen, Konflikten und Spannungen führt. Das Dialogprinzip, Offenheit gegenüber Rückmeldungen des Gesprächspartners, Partnerschaft, Symmetrie wie auch intellektuelle, emotionale und geistige Nähe zwischen den Subjekten der Interaktion gehören für ihn zu den Grundprinzipien der Entwicklungsförderung eines Menschen. Zawadzka (2004: 84ff.) misst der Kommunikation die wichtigste Rolle für die Effizienz der Lehrprozesse bei. Kommunikation kann durch unklare Intention des Senders, Wahl von ungeeigneten Ausdrucksmitteln, Anwendung von verschiedenen sprachlichen Codes durch den Sender und Empfänger (in diesem Fall durch den Lehrer und den Schüler) und Selektivität der Wahrnehmung gestört werden. Interpersonale Kommunikation, die als Diskurs³⁹ zwischen zwei Partnern verstanden wird und in Interaktionen erfolgt, kreiert eine Atmosphäre der Partnerschaft und des gegenseitigen Vertrauens. Setzt sich die Kommunikation auf

³⁹ In dieser Auffassung sind deutliche Parallelen zur Kommunikationstheorie von Habermas zu vermerken. In dieser Theorie ist „kommunikative Kompetenz“ der zentrale Begriff, unter dem Habermas die Fähigkeit zum Diskurs versteht. Die Entwicklung dieser Kompetenz ist für ihn mit der Subjektbildung gleichzusetzen. Kommunikative Kompetenz setzt Rollendistanz, Interpretation und Frustrationstoleranz voraus (Habermas 1981).

der Lehrer-Schüler-Achse Verständigung zum Ziel, so sollte sie folgende Voraussetzungen erfüllen:

- der Dialog sollte der grundlegende Faktor aller didaktischen Handlungen sein,
- das Hauptziel sollte die Bereicherung der Gesprächspartner sein,
- der Lehrer-Schüler Dialog sollte durch divergente, pluralistische Sichtweisen gekennzeichnet sein,
- der allwissende Lehrertyp sollte durch einen suchenden, recherchierenden Lehrertyp ersetzt werden,
- der Schüler sollte als Mitmensch und Partner behandelt werden,
- Verzicht auf autoritären Kommunikationsstil zugunsten des symmetrischen Lehrer-Schüler-Dialoges,
- Schaffen von authentischen Sprechsituationen, in denen alle Beteiligten ihre Fragen stellen, formulieren dürfen, mit der Erwartung, dass sie tatsächlich beantwortet werden,
- Verzicht des Lehrers auf seine sprachliche Hyperaktivität zugunsten der Haltung des Zuhörers,
- Verzicht auf die Frage-Antwort-Struktur des Gesprächs zugunsten einer flexiblen Sender-Empfänger-Perspektive,
- demokratische Haltung des Lehrers, die sich in Akzeptanz und Toleranz gegenüber Schülern ausdrückt (Kaczyńska 1995, zitiert nach Żeromska-Charlińska 2002: 68f).

Der interaktionistische Zugang betont, dass schulische Interaktionssysteme die Chance zur Einübung kommunikativer Kompetenz sein können, weil sie Raum schaffen, der soziales Handeln ermöglicht und in dem man lernen kann, seine Bedürfnisse vorzutragen, durch Sprache seine Ziele zu erreichen und auf diese Weise Identität zu erwerben. Da der Fremdsprachenunterricht ein auf Sprache basierendes Fach ist, nimmt die kommunikative Kompetenz einen besonderen Stellenwert darin ein.

Diese Grundsätze werden aber im Fremdsprachenunterricht oft nicht beachtet. Die Kommunikation im Unterricht ist gekennzeichnet durch routinemäßiges Frage-Antwort-Schema, wobei der Lehrer meistens eine bestimmte formale Form der Aussage erwartet. Die Korrektheit der Aussage ist dabei ausschlaggebend. Die Kommunikation im Unterricht lässt kaum Authentizität zu, was die Schüler daran hindert, das Niveau einer selbständigen fremdsprachlichen Kommunikation zu erreichen (vgl. Wilczyńska 1999, Zawadzka 2004). Da man aber Authentizität vom Schulunterricht, bzw. vom schulischen Fremdsprachenunterricht nicht erwarten kann, zumal die sprachlichen Möglichkeiten insbesondere von Anfängern sehr begrenzt sind, ist es hilfreich die Sprache der fremdsprachendidaktischen (glottodidaktischen) Materialien auszusondern. Den fremdsprachendidaktischen Materialien kommt neben zahlreichen anderen Funktionen die wichtigste zu: die Präsentation der authentischen Sprache. Qualitative didaktische Materialien sollten die Bedingungen der Authentizität und der Originalität erfüllen. Diese Funktion erfüllen gewiss solche Materialien nicht, die ausschließlich der Verpackung von Grammatikstrukturen willen entstanden sind und keine authentische Sprache, sondern lediglich das *Schulbuchdeutsch* präsentieren (Pfeiffer 2001: 167f)⁴⁰.

Im curricularen Konzept nimmt das Lehrwerk eine „Mittlerstellung zwischen dem Lehrplan und dem konkreten Unterrichtsgeschehen“ ein, „es legt einerseits in der Umsetzung der Vorgaben des Lehrplans die Unterrichtsziele für eine bestimmte Jahrgangs- oder Lernstufe fest, es präzisiert die Auswahl und Gewichtung der Lehrstoffe (Themen/Inhalte, Fertigkeiten, Sprachsysteme etc.), es bringt sie in eine abgestufte und koordinierte Lehrprogression, und es gibt Hinweise zu ihrer Überprüfung“ (Neuner 2003: 399). Neuner stellt fest,

⁴⁰ Es gibt auch in der radikal konstruktivistisch geprägten Didaktik Stimmen, die generell für den Verzicht auf Lehrbücher plädieren und sich für ausschließlich authentische Materialien einsetzen (vgl. Wolff 2001: 187ff.).

dass sich in einem so aufgefassten Konzept eines Lehrwerkes der „heimliche Lehrplan“ niederschlägt, der durch u.a. legitimierte Bedingungen (z.B. Leitvorstellungen, die von der Gesellschaft zu einem bestimmten Schulfach entwickelt werden, Außenbeziehungen zum Zielsprachenland) oder reflexive Bedingungen (z.B. übergreifende erziehungswissenschaftliche Konzepte) vermittelt wird.

In glottodidaktischen Materialien, die den kognitiv-konstruktivistischen Konzepten Rechnung tragen, gibt es Tipps zum effektiven Lernen, Hinweise auf Memorisierungstechniken, Hör- und Lesestrategien, Vorschläge von Aktivitäten, die Verarbeitungs- und Sprachlernprozesse fördern. Diese Art Materialien werden als Prozessmaterialien bezeichnet (vgl. Wolff 2001: 202).

Außer Lehrwerken stehen den Lehrern noch andere Medien zur Verfügung. Früher galt das Sprachlabor als Faktor, der die Effektivität der Lernprozesse sichern sollte. Heutzutage stellt man sich einen lernerfreundlich ausgestatteten Klassenraum als einen Raum vor, der den Einsatz Neuer Technologien und Neuer Medien ermöglicht. Gegenwärtig überbieten sich die Lehrbuchverlage, indem sie jedes Jahr modernere Lernmaterialien als Ergänzung und Erweiterung des Lehrbuchstoffes offerieren⁴¹. Dazu gehört Lernsoftware in Form von lehrwerkbezogenen, aber auch lehrwerkunabhängigen Übungsmaterialien auf CD-ROM. Auch das Internet bietet mittlerweile eine Fülle an Fremdsprachenlernmaterial⁴². Der Einsatz Neuer Medien ist nicht nur eine Art Mode, für die die Technologieentwicklung Voraussetzungen schuf. Die Empfehlungen zu ihrer Anwendung berücksichtigen die Erkenntnisse der Lernpsychologie. Die Anwendung Neuer Medien im Unterricht erfüllt mehrere Funktionen:

⁴¹ Ab dem Jahr 2014 wurde dieses Vorgehen jedoch durch die Einführung kostenloser Lehrwerke für Schulen stark eingeschränkt.

⁴² Mehr zum Einsatz Neuer Medien in Knapp-Potthoff (2003).

- kognitive Funktion: berücksichtigt die Erkenntnis, dass es verschiedene Lernertypen gibt und dass der Lernprozess am effektivsten verläuft, wenn verschiedene Wahrnehmungskanäle stimuliert werden,
- Funktion der Wissenskonstruktion: geht von der Erkenntnis aus, dass Lernen ein eigenständiger und dynamischer Prozess ist, in dem das Wissen durch Anregungen von außen konstruiert wird. Eine reiche Umgebung wirkt sich also förderlich auf den Lernprozess aus (Rüschoff 2003: 427),
- motivierende Funktion: besonders bei jüngeren Lernern, die im Umgang mit Neuen Medien sehr gewandt sind, hat der Einsatz von computerunterstützten Lehr- und Lernmaterialien eine motivierende Funktion,
- autonomiefördernde Funktion: ermöglicht die Fremdsprache auf eine nicht lineare Weise zu vermitteln und gibt jedem Lerner die Chance, mit den Materialien selbständig zu arbeiten.

Der Medieneinsatz selbst sichert aber noch keinen Lehr- bzw. Lernerfolg. Knapp-Potthoff (2003: 432) verweist darauf, dass „der Lernerfolg weniger von dem Medium selbst und seiner technischen Modernität als vielmehr von der Qualität der Aufgaben und Übungen und jeweiligen Inhalten abhängig sein dürfte“.

3.6.2. Der Schüler

Der Schüler bewegt sich im Spannungsfeld zwischen zwei Systemen: dem Familien- und dem Schulsystem. Wenn er in die Schule eintritt, ist er bereits durch sein familiäres Milieu geformt. In der Schule erfolgt seine weitere Persönlichkeitsbildung. Im nächsten Schritt sollen die Einwirkungen der beiden Systeme genauer ins Visier genommen werden.

3.6.2.1. Der Schüler und sein familiäres Umfeld

Es wurde bereits erwähnt, dass Merkmale der familiären Umwelt des Schülers, insbesondere die Ausbildung seiner Eltern und die finanzielle Lage der Familie, sich in Form des kulturellen und sozialen Kapitals auf die Leistungsfähigkeit der Schüler auswirken. Schüler mit geringerem Anregungsreichtum im elterlichen Haus sind am Start ihrer Bildungskarriere benachteiligt. Früher setzte die Schule voraus, dass das Kind über Lern- und Arbeitstechniken sowie über Kenntnisse der Standardmuttersprache verfügt. Diese Voraussetzungen entsprechen aber der Wirklichkeit nicht. Vielmehr brauchen Kinder aus Familien mit niedrigem Bildungsniveau Methodentrainings und eine systematische Anleitung zum Lernen, um den schulischen Anforderungen gerecht werden zu können. Deswegen sollte der Individualisierung im Lehr-Lern-Prozess eine größere Bedeutung beigemessen werden. Denkbare Probleme, auf die Kinder aus bildungsfernen Schichten im Fremdsprachenunterricht stoßen können, sind:

- mangelnde Unterstützung zu Hause; Die Eltern sind mangels Fremdsprachenkenntnisse außerstande, sachliche Hilfe bei schulischen fachlichen Problemen zu leisten.
- Wegen finanzieller Verknappung können die Eltern keine lern- und leistungsfördernden Maßnahmen wie z.B. Fremdsprachenkurs sowie die dafür benötigten Lernmaterialien ihrer Kinder finanzieren.
- Das Kind sieht keinen Anschluss zwischen der Wirklichkeit, in der Fremdsprachen auch keine Rolle spielen und dem, was es im Klassenzimmer lernt, was sich negativ auf die Motivation der Schüler auswirken kann.
- Die Eltern interessieren sich kaum für die Leistungen ihrer Kinder und begleiten ihre Lernprozesse nicht. Zu Hause wird dem Kind wenig Zeit gewidmet.

Ein wesentlicher Faktor, der die Kompetenzentwicklung und Leistungsfähigkeit beeinträchtigt, ist Einkommensarmut. Arm ist „wer in einem Haushalt lebt, in dem weniger als die Hälfte des durchschnittlichen Pro-Kopf-Einkommens zur Verfügung steht“ (Walper 2005: 171). Hurrelmann (2004: 114) spricht auch von „relativer Armut“, die Haushalte und Familien bezeichnet, „die über nur so geringe materielle, kulturelle und soziale Ressourcen verfügen, dass sie von einer Lebensweise ausgeschlossen sind, die in ihrem Wohnumfeld als Grenze des akzeptablen annehmbar ist“.⁴³ Das führe zur Verunsicherung der Erwachsenen, die sich wiederum auf die Kinder überträgt. Als die schlimmste Konsequenz dieser Erscheinung wird die soziale Verunsicherung der Beziehungen zu Gleichaltrigen bezeichnet (Klocke, Hurrelmann 2001).

Aus den neuesten Erkenntnissen der Gesellschafts- und Verhaltensforschung geht hervor, dass neben der Auswirkung der sozialen Umgebung den größten Einfluss auf Leistungsmotivation und Leistungsfähigkeit Emotionen haben. Zimmermann und Spangler (2001: 469) kommen zum Schluss, dass das Erziehungsklima einen entscheidenden Einfluss auf die Emotionsregulation, also auf die Art und Weise, wie der junge Mensch mit ungünstigen Situationen und Stress umgeht, hat. Eine besondere Rolle spielen hier die Vertrauensbeziehungen des Kindes zu seinen primären Bezugspersonen. Bindungssicherheit, Ermutigung, Unterstützung flößen dem Kind Selbstwertgefühl ein, die Überzeugung von der Hilfsbereitschaft anderer stärkt den Kompetenzaufbau. Negative Rückmeldungen sowie mangelnde Unterstützung seitens der Bezugspersonen verursachen eine negative Einstellung zu sich selbst und rufen schließlich das Gefühl der Hoffnungslosigkeit hervor, was zur emotionalen Belastung und verminderter Motivation bei den Schülern führt. Ohne feste emotionale Bindung in der frühen Kindheit kann sich das Kind keine

⁴³ In Deutschland soll jedes sechste Kind in einer unter prekären Verhältnissen lebenden Familie aufwachsen.

Emotionsregulation, d.h. „Kontrolle, Bewertung und Veränderung emotionaler Reaktionen“ (ebd. 463) aneignen. Da dies mit der Herausbildung von Autonomie und Leistung bzw. Kompetenzerleben einhergeht, ist mit einem Defizit in diesem Bereich zu rechnen. Auch das Fähigkeitsselbstkonzept wird davon negativ beeinflusst.

Aus dem Schema (Abb.10) geht hervor, welche Faktoren des familiären Umfelds die schulischen Leistungen beeinflussen. Das Modell knüpft an die Motivationstheorie von Deci und Ryan (1985), nach der das Erreichen der intrinsischen Motivation nur durch die Befriedigung der Bedürfnisse der Einbindung, Kompetenz und Autonomie möglich ist. Die Autonomie wird gefördert, indem dem Kind Auswahlmöglichkeiten zur Verfügung gestellt werden. Das Kompetenzerleben wird dadurch gesichert, dass Herausforderungen, die an das Kind gestellt werden, dem Fähigkeitsniveau des Kindes angepasst sind (Zimmermann, Spangler 2001: 467).

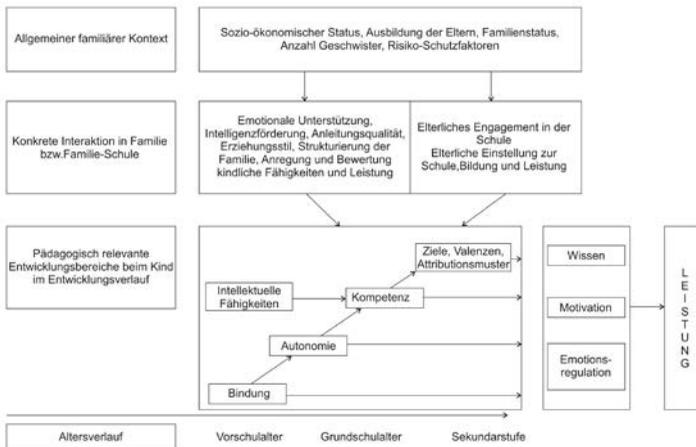


Abbildung 10: Familiäre Determinanten von Schulleistung im Kontext kindlicher Entwicklungsbereiche (Zimmermann, Spangler 2001: 473)

Hurrelmann betont die Wichtigkeit der elterlichen Erziehungsstile auf die Förderung der kindlichen Autonomie, Leistungsfähigkeit und Stärkung der sozialen Verantwortlichkeit. Der partizipative Erziehungsstil der Eltern, der sich in Anerkennung, Anregung und Anleitung ausdrücke, die in Gleichgewicht zu dosieren seien, fördere am effektivsten die kindliche Erziehung. Diese drei Säulen werden als das „magische Zieldreieck der Erziehung“ bezeichnet (Hurrelmann 2002:164ff.). Das Modell (Abb.11) setzt elterliche Zuwendung, Wärme und Akzeptanz dem Kind gegenüber (Anerkennung) voraus. Durch Anregung geben die Eltern Impulse und Stimulieren die Weiterentwicklung ihrer Kinder, sie geben auch positive Rückmeldungen zu ihrem Entwicklungsstand. Anleitung ist nötig, denn Kinder brauchen klare Regeln und Grenzen, die dem Alter der Kinder gemäß sind. Der Mangel an klaren und stabilen Regeln kann ebenfalls zu Beeinträchtigungen des Selbstwertgefühls führen. Das Übergewicht eines Faktors kann die Knappheit eines anderen Faktors nicht ausgleichen. Eine gute Beziehung ist also der Dreh- und Angelpunkt einer erfolgreichen Erziehung, die zur Personwerdung bzw. Persönlichkeitsentwicklung führt.

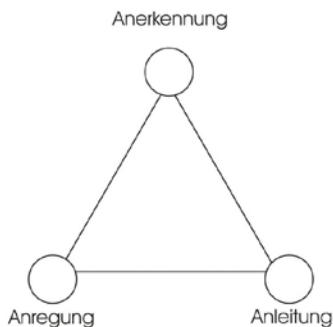


Abbildung 11: Das magische Zieldreieck des partizipativen Erziehungsstils (Hurrelmann 2002: 165)

Man darf wohl annehmen, dass den Faktoren der personalen Beziehung die wichtigste Rolle im Erziehungsprozess zukommt. Die personalen Beziehungen gehören zu den protektiven Faktoren, die sich die Resilienzforschung zum Gegenstand ihrer Untersuchungen gemacht hat. Die Resilienzforschung steuert einen Beitrag zur Klärung der Rolle jener Faktoren bei, die trotz belastender Bedingungen im sozialen Umfeld eine stabile Entwicklung des Kindes ermöglichen. Resilienz wird als eine relative „Unverletzbarkeit“ im Sinne einer relativen Widerstandsfähigkeit gegenüber krisenhaften Situationen und Lebensereignissen verstanden (Gabriel 2005: 207). Wustmann definiert Resilienz⁴⁴ als „psychische Widerstandsfähigkeit von Kindern gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken“ (Wustmann 2005: 192). Welter-Enderlin (2006: 13) definiert den Terminus folgendermaßen: „Unter Resilienz wird die Fähigkeit von Menschen verstanden, Krisen im Lebenszyklus unter Rückgriff auf persönliche und sozial vermittelte Ressourcen zu meistern und als Anlass für Entwicklung zu nutzen“. Ein Schlüsselbegriff sei bei den Resilienzprozessen die Autonomie. Resiliente Kinder verfügen über schützende personale Ressourcen wie Problemlösefähigkeiten, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, ein hohes Selbstwertgefühl, die Fähigkeit zur Selbstregulation, hohe Sozialkompetenz, Explorationslust, eine optimistische Lebenseinstellung, Talente, Interessen und Hobbys. Aber „resiliente Individuen sind nicht aus sich heraus widerstandsfähig“ (Gabriel 2005: 207), deshalb sind soziale Ressourcen entscheidend bei der Herausbildung einer widerstandsfähigen und autonomen Persönlichkeit (Wustmann 2005: 196ff.). Der Faktor, dem bei der Herausbildung von Resilienz die wichtigste Rolle zukommt, ist eine stabile Beziehung zu mindestens einer Bezugsperson. Darüber hinaus zählt Wustmann zu den Schutzfaktoren ein positives Erziehungs-

⁴⁴ Das Wort wurde vom englischen *resilience* abgeleitet, das Spannkraft, Elastizität, Strapazierfähigkeit bedeutet.

klima, einen autoritativen Erziehungsstil, Stabilität und konstruktive Kommunikation in der Familie, unterstützende familiäre Netzwerke⁴⁵ (Verwandtschaft, Freunde, Nachbarn), Wertschätzung und Akzeptanz dem Kind gegenüber, Sicherheit im Erziehungsverhalten und Kontrolle über das kindliche Verhalten. All das lässt das Kind die Anforderungen und Belastungen seitens der Umgebung meistern. Die sozialen Netzwerke scheinen bei der Herausbildung der Resilienz noch vor den personalen Ressourcen eine primäre Bedeutung zu haben.

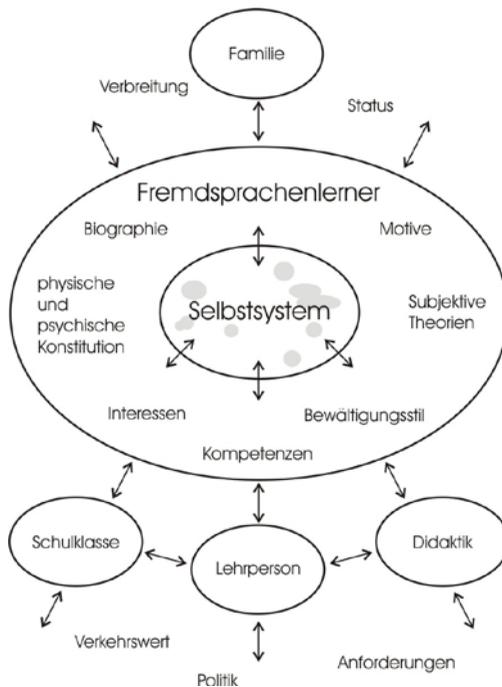


Abbildung 12: Schulische und familiäre Umwelt des Fremdsprachenlernens (Holder 2005: 82)

⁴⁵ Zu der Rolle von sozialen Netzwerken vgl. auch Kawula (2004: 45ff.).

Holder wiederum platziert in seinem Konzept personenbezogene Faktoren ganz zentral (Abb.12). Er stellt das Selbstkonzept, Selbstsystem, das Fähigkeitsselfkonzept in den Mittelpunkt des Umfelds des Fremdsprachenlernens und entwickelt ein selbstkonzeptbezogenes Handlungsmodell (Holder 2005: 72ff.). Seiner Ansicht nach beeinflusst das Selbstkonzept die Handlungsinitiierung, den Handlungsvollzug und die Handlungsprozess- und Handlungsergebnisevaluation. Er gibt aber auch zu, dass das Selbstbild von der Perzeption der Fähigkeitsbeurteilungen wichtiger Sozialpartner geprägt ist.

3.6.2.2. Der Schüler und sein schulisches Umfeld

Geht man von den Prämissen der Systemtheorie aus, so besteht das schulische System aus Subsystemen, zu denen neben dem Schüler, der Klasse und der Didaktik auch die Lehrperson gehört (Neuenschwander 2005: 49f). Diese Subsysteme stehen in ständiger Interaktion zueinander.

Der Lehrer

Im Zentrum des schulischen Milieus steht der Lehrer, ohne den die Lehrprozesse nicht zustande kommen würden (Pfeiffer 2001: 22). Die Erwartungen an die Lehrerrolle sind stark polarisiert. Während in traditionellen Ansätzen der Lehrer im Zentrum der Unterrichtsprozesse steht, übertragen die modernen Ansätze den Fokus auf den Schüler. Aus den Erkenntnissen der kognitiven und konstruktivistisch geprägten Lerntheorien, die das Lernen als „selbstreferentiellen Aneignungsprozess“ betrachten und annehmen, dass sich das Wissen nicht vom Lehrenden auf den Lernenden übertragen lässt, resultiert eine neue Qualität der Lehrerposition. Die widersprüchlichen Erwartungen an den Lehrer ergeben sich nicht zuletzt aus den Anforderungen, die seitens der Gesellschaft an das Bildungssystem und die Schule gestellt werden. Lange unterscheidet Anforderungen an die Lehrerrolle aus zwei Gesichtspunkten: der

bürokratischen Struktur und der Dienstleistungsstruktur (Tab.4)⁴⁶.

Anforderungen aus der bürokratischen Struktur	Anforderungen aus der Dienstleistungsstruktur
<ul style="list-style-type: none"> • sachliche Vermittlung von Rollenanforderungen an den Schüler • affektiv neutraler Umgang mit den Schülern • Gleichbehandlung aller Schüler • Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten (Primat des kognitiven Bereichs) • Vermittlung des individuellen Leistungsprinzips über ständige Kontrolle von Wissen und Fähigkeiten in Arbeiten und Prüfungen in standardisierter Weise • Einsatz von Didaktiken, die den kognitiven Bereich fördern • Orientierung an Recht und Norm, Wenn-Dann-Verfahren 	<ul style="list-style-type: none"> • Persönlichkeitsbildung des Schülers durch Stärkung seiner individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten • affektive Zuwendung zu den Schülern zur Schaffung der Lern- und Identifikationsvoraussetzungen • Berücksichtigung der individuellen Unterschiede, individuelle Förderung • Vermittlung von Werthaltungen und Einstellungen (Primat des affektiven Bereichs) • Vermittlung von Handlungs- und Sozialkompetenzen und ihrer Überprüfung in faktischen, variierenden Handlungssituationen • Einsatz von handlungsbezogenen, projektbezogenen Didaktiken • Orientierung an Eigenständigkeit, Kreativität, Um-Zu-Verfahren

Tabelle 4: Anforderungen an die Lehrerrolle (Lange 2005: 139)

⁴⁶ Die Diskrepanzen in der Auffassung der Lehrerrolle, die in bisherigen Erwägungen deutlich zur Sprache kamen, widerspiegeln sich in den Befürchtungen der polnischen Fremdsprachenlehrer. Die polnischen Gymnasiallehrer sind sich einerseits dessen bewusst, dass man von ihnen Individualisierung der Lehr-Lern-Prozesse erwartet, andererseits befürchten sie, dass schlechte Ergebnisse der Fremdsprachenprüfung, die im Jahr 2009 an polnischen Gymnasien eingeführt werden soll, auf ihre Unfähigkeit zurückgeführt werden.

Ausgehend von der Aufgabe des Lehrers, die Persönlichkeit des Schülers durch Stärkung der im Schüler vorhandenen inneren Kräfte zu entwickeln, schlägt Kawula das Konzept der „Spirale des Wohlwollens“⁴⁷ (2004: 61ff.) vor. Im Mittelpunkt des Konzeptes stehen Bedürfnisse des Subjekts, die dank externer Unterstützung zu seiner Selbständigkeit und Selbstentfaltung – in diesem Fall des Schülers – führen. Der Lehrer kann im Schüler das Selbstvertrauen, das Fähigkeitsselbstkonzept und die Bereitschaft zur Aktivität hervorrufen, indem er Situationen in der Schule, in der Klasse und in der Umgebung schafft, die diese Entfaltung ermöglichen. Als am meisten förderlich für die Lernprozesse, für die Schülerleistungen, aber auch für die Persönlichkeitsbildung der Schüler wird der autoritative Unterrichtsstil der Lehrperson angesehen (Abb.16). Er ist zwischen Forderungs- und Kontrollhaltung mit gleichzeitiger Zuwendung der Lehrperson zu den Schülern angesiedelt (Neuenschwander 2005: 335).

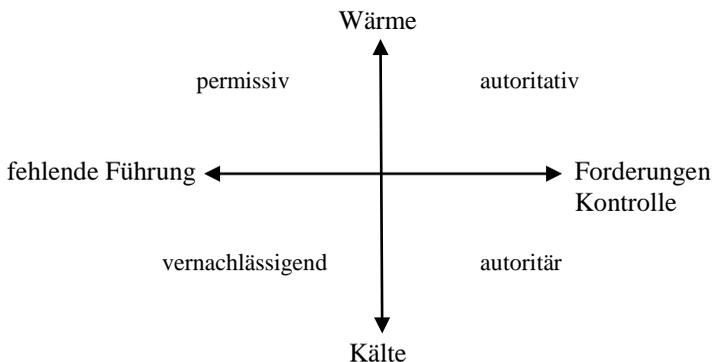


Abbildung 16: Vier Unterrichtsstile von Lehrpersonen (Neuenschwander 2005: 335)

⁴⁷ „spirala życziwości“ (Übersetzt von M.J.)

Aus früheren Überlegungen geht hervor, dass die Lehr-Lern-Prozesse nicht nur eine Inhalts- sondern auch eine Beziehungsseite enthalten. Auch auf die Erziehung im schulischen Kontext, also in der Lehrer-Schüler-Beziehung lässt sich das magische Zieldreieck der Erziehung (siehe Seite 79) anwenden. Das Gleichgewicht zwischen Anerkennung, Anregung und Anleitung sowie ein autoritativer Unterrichtsstil zahlen sich der Erziehung der Kinder am ehesten aus.

Die Ansprüche an den Lehrer umfassen weitere Aspekte. Für Galiläer gehören zum „professionellen“ Lehrerhandeln:

- Verfügung über Professionswissen, zu dem wissenschaftliches Grundlagenwissen und erworbene Berufspraxis gehören,
- Reflexion der eigenen Praxis als selbstverständlicher Bestandteil des beruflichen Handelns,
- experimentelle, forschende Haltung zum eigenen Tun,
- Berufsethos im Sinne der Verpflichtung auf die Lerninteressen der Schüler (Galiläer 2005: 104).

Zawadzka (2004: 110ff.) sieht in dem Lehrer einen Experten, der über fremdsprachliche, psychologisch-pädagogische, methodische, erzieherische, kulturwissenschaftliche, organisatorische und innovative Kompetenzen verfügt. Sie betont, dass das Wissen über Entwicklungsprobleme und Entwicklungskrisen der Schüler besonders im Pubertätsalter (das altersgemäß auf die gymnasiale Ausbildung fällt) durch positive Beeinflussung der Lehrer-Schüler-Beziehung die Effizienz des Fremdsprachenlernens erhöht. Der Lehrer sollte die Verwirklichung der Persönlichkeit des Schülers durch Dialog, Partnerschaft, Geborgenheitsgefühl in der wechselseitigen Beziehung ermöglichen. Der Fremdsprachenlehrer hat darüber hinaus nicht weniger bedeutende Rollen einzunehmen: die des Kulturmittlers, des Organisators, Moderators und Beraters.

Böttcher fordert von dem Lehrer (und von der Schule) den Wechsel von Input- zur Outputsteuerung. Seiner Ansicht nach

besteht die größte Sünde der Schule darin „das vorauszusetzen, was sie eigentlich lehren sollte“ (Böttcher 2005: 105f). Die Schule sollte die Aufgabe der Wissens- und Kompetenzvermittlung selbst erfüllen, statt die Verantwortung dafür an die Familie zu delegieren. Andere Fehler der Lehrer, die zu Konflikten zwischen ihnen und den Schülern führen, sind:

- Überzeugung von der Unfehlbarkeit des selektiv vermittelten Wissens. Die Fehler der Schüler werden dagegen angeprangert und zu beseitigen versucht,
- Der Lehrer bedient sich der Manipulation: sein Handeln steht im Widerspruch zu dem, was er öffentlich manifestiert, z.B. kann der Lehrer den Willen ankündigen, existierende Konflikte zu meistern, in Wirklichkeit bemüht er sich aber nicht darum, den Kern des Problems zu erfassen,
- Aufgrund des mangelnden Verständnisses sieht der Lehrer die Überforderung seiner Zöglinge nicht, z.B. der Konflikt zwischen der Schülerrolle und der Rolle des Mitglieds einer Familie wird von dem Lehrer außer Acht gelassen,
- Der Konflikt kann auch kulturelle Grundlagen haben, die sich z.B. darin ausdrücken, dass der Lehrer die Diskrepanz zwischen seinen Anforderungen an den Schüler und dem geringen Wert, der der Bildung von der familiären Umgebung des Kindes beigemessen wird, nicht wahrnimmt (Sałaciński 2005: 45f).

Der Lehrer hat ebenfalls die Rolle des Erziehers zu erfüllen, die auf Prinzipien der humanistischen Ansätze basieren sollte. Klafki (2002) nennt diese Kompetenz des Lehrers „pädagogisches Verstehen“, und versteht darunter:

„das nie abschließbare und selbstverständlich immer nur begrenzt einlösbare Bemühen von Lehrer/innen, die unterrichtliche und außerunterrichtliche Lebens- und Lernsituation der Kinder und Jugendlichen *von deren Seite aus* zu erfassen, sozusagen

einen Perspektivenwechsel zur Seite des individuellen jungen Menschen hin zu vollziehen und zugleich die *objektiven* Bedingungen und Anforderungen im Bewusstsein zu behalten. Gerade dadurch kann die Schule dem jungen Menschen neue, zukünftige Entwicklungsmöglichkeiten eröffnen“ (Klafki 2002: 179).

Pituła (1999: 82f) sieht in der Erziehung sogar die Schlüsselaufgabe des Lehrers. Eine Polemik mit einer solchen Auffassung unternimmt Kawula, der die Klage über das Nicht-Nachkommen der Erziehungsaufgabe durch die Schule zurückweist. Mit Recht stellt er fest, dass die Schule nur eine von vielen für die Erziehung verantwortlichen Institutionen ist. Er fordert aber eine partnerschaftliche Zusammenarbeit zwischen dem Elternhaus und der Institution Schule, die sich die Verantwortung für die Erziehung der Kinder und Jugendlichen teilen (Kawula 2004: 173f).

Damit wird auch das Problem der Kooperation zwischen dem Elternhaus der Schüler und der Schule angesprochen, ohne die eine erfolgreiche Erziehung nicht möglich ist. Jarosz fordert von dem heutigen Lehrer, dass er aktiv die Probleme von Kindern und Jugendlichen angeht, ungünstigen Lebensereignissen vorbeugt bzw. bereits bestehende kompensiert. Dazu sollte der Lehrer Trainings für diejenigen Eltern durchführen, die ihre Kinder vernachlässigen, bei der Lösung der Probleme Gewalt anwenden und ihren elterlichen Verpflichtungen nicht nachkommen (Jarosz 2005: 11ff.).

Die Erwartungen an die Lehrerrolle sind sehr ausgedehnt und oft widersprüchlich. Es fällt ins Auge, dass von den Lehrern nicht selten Unzumutbares verlangt wird. Deshalb sollte es nicht verwunderlich sein, dass sich die Lehrer überfordert fühlen. Diese Empfindungen werden nicht selten durch die Eltern vertieft, die gegenüber der Schule eine passive, aber zugleich sehr kritische Rolle einnehmen und versuchen, die

Verantwortung für die Kompetenzen wie auch für die Erziehung ihrer Kinder an die Schule zu delegieren⁴⁸.

Unabdingbar gehört aber zu den Aufgaben des Lehrers die Evaluierung der Schülerleistungen und dieser Aufgabe kommen die Lehrer, wie aus der einschlägigen Literatur resultiert, nicht immer auf eine professionelle Weise nach. Fölling-Albers (2005: 204ff.) verweist darauf, dass Fehler der Schüler häufig nicht als Indikator für die zu verändernden Lehrmethoden sind. Die Verantwortung für mangelnde Lernergebnisse wird dafür an Schüler delegiert, was die Grundlage späterer Selektion bildet. Auf der anderen Seite führt der Fokus auf Fehler und ihre Bewertung dazu, dass die Schüler um der guten Note willen lernen, ohne sich wirklich mit dem Gelernten zu identifizieren, was die Effizienz der Lernprozesse beeinträchtigt.

Zu den häufigsten Fehlern, die die Lehrer in ihrer Beurteilungstätigkeit begehen, zählt Taraszkiewicz Folgendes:

- Attributionsfehler: Schülern wird z.B. aufgrund ihres Aussehens, schlechter Kleidung, etc. geringere intellektuelle Kompetenz zugeschrieben,
- Sich selbst erfüllende Prophezeiung: ein einmal als schlecht eingestuftes Schüler wird immer als schlechter Schüler angesehen,
- Subjektivismus bei der Beurteilung der Qualität der Arbeit, der aus Mangel an klaren Standards resultiert,

⁴⁸ Kritisch lässt sich gegen die ausgedehnten Anforderungen an die Lehrer einwenden, dass die angehenden Lehrer während ihrer Ausbildung kaum darauf vorbereitet werden, die vielfältigen und anspruchsvollen Rollen, die der Schulalltag an sie stellt, zu erfüllen. Die Lehrerbildung in Polen ist an vielen Lehrerausbildungsstätten immer noch stark theoriefixiert und realitätsabgehoben. Im Rahmen der universitären Ausbildung werden die zukünftigen Lehrer auf den Umgang mit Stress bzw. mit dem Burn-out-Syndrom nicht sensibilisiert. Die Lehrer reagieren deshalb nicht selten mit Hilflosigkeit, wenn sie mit der schulischen Realität, zu der u.a. auch die Aushöhlung der Lehrerautorität und psychische Belastungen gehören, konfrontiert werden (Janicka 2006: 25).

- Reglementierung der Zeit, die zum richtigen Denkprozess führt: bessere Schüler bekommen mehr Zeit zur Realisierung einer korrekten Antwort, bzw. langsame Schüler bekommen nicht die Zeit, die sie für eine korrekte Lösung brauchen,
- Aufgabenlösung unter Zeitdruck: bevorzugt werden dabei stressresistente Schüler,
- Generalisierung und Subjektivität: je beliebter ein Kind beim Lehrer, desto besser wird es benotet,
- Verstärkung des Negativen: die Schwächen (und nicht die Stärken) der Schüler werden hervorgehoben,
- Aufzwingen eigener Kriterien und Präferenzen (Taraszkiewicz 2001: 238ff., vgl. auch Janowski 1989: 94).

Bohl unterstreicht die Notwendigkeit des pädagogischen Bewertungsprinzips, dessen Ziel die Veränderung eines komplexen Mensch-Umwelt-Systems ist. Das traditionelle Bewertungssystem kann der Prozesshaftigkeit der Lernprozesse nicht Rechnung tragen, weil es lediglich quantitative Ergebnisse bewertet und sich hauptsächlich auf fachspezifische Fähigkeiten beschränkt, ohne die fachübergreifenden Kompetenzen wie z.B. Strategiekennntnis zu berücksichtigen (Bohl 2005: 75ff.). Aus diesem Grund plädieren insbesondere konstruktivistisch geprägte Didaktiken dafür, Reformmodelle bei der Beurteilung der Schüler einzuführen. Elemente der Selbstbewertung wie z.B. Portfolioarbeit fördern die Fähigkeit, ein realistisches Selbstbild zu entwickeln. Darüber hinaus tragen sie zur Entwicklung der Selbständigkeit und des Selbstbewusstseins bei und ermöglichen einen bewussten Umgang mit dem eigenen Lernen⁴⁹.

⁴⁹ In der deutschsprachigen didaktischen Literatur ist der Streit über die Notwendigkeit des Testens und Prüfens, besonders im Kontext der groß angelegten, internationalen Kompetenzstudien wie PISA, heftig entbrannt. Die Befürworter des regelmäßigen Testens und Prüfens sehen darin ein Instrument, die Bildungsqualität zu sichern und Bildung anschlussfähig an die Anforderungen des „echten Lebens“ zu machen. Dank regelmäßiger

Lehr- und Lernmethoden

Die Lehr- und Lernmethoden sind schwer von der Lehrperson zu trennen, denn schließlich liegt es am Lehrer, seinem Wissen und seinen Präferenzen, welche Lehrmethoden er wählt⁵⁰.

Für Taraszkiewicz gibt es keine Lehrmethode, die für alle Schüler effektiv wäre. Deshalb bestehe die wichtigste Aufgabe der Lehrperson darin, den Schülern ihre Lernpräferenzen und die von ihnen bevorzugten Lernstile bewusst zu machen. So formuliert sie die goldene Regel: der Lehrer sollte so unterrichten, dass der Schüler zu lernen beginnt (Taraszkiewicz 2001: 166ff.). Lange bemerkt, dass es einen Zusammenhang zwischen dem Unterrichtsstil und den Leistungen der Schüler geben sollte. Er vertritt den Standpunkt, dass leistungsschwachen Schülern viel weniger Raum für selbstinitiiertes Lernen gewährt werden sollte, dass Methoden, die ein hohes Maß an Selbständigkeit verlangen, für leistungsschwache Schüler zu überfordernd sein könnten. Direkter und gut strukturierter Unterricht mit vielen Wiederholungen und Zwischenfragen, intensiver Veranschaulichung und induktivem Erklärungs-

Leistungsüberprüfungen ist es auch möglich, die Wirkung der Lehr- Lernprozesse zu überprüfen.

Die Gegner dieser Art von Qualitätsbestätigung, und dazu gehören vor allem Vertreter des „offenen Unterrichts“, vertreten den Standpunkt, dass solche Vergleichsstudien die Person verfehlen, die Lernfreude und Lernbereitschaft dämpfen und den Kindern die Bestätigung für ihre subjektive Leistung nehmen würden (von Groebben, Tillmann 2000). Dem traditionellen Testen und Prüfen wird vorgeworfen, dass es die außerschulischen Bedingungen außer Acht lässt. Bildung sollte vielmehr eine Haltung sein, die sich durch Kreativität, Reflexion und Verantwortung kennzeichnet und nicht lediglich auf zertifizierbare, überprüfbare Aufgaben eingeschränkt wird (Schlömerkemper 2004: 134ff.).

⁵⁰ Eine ausführliche Übersicht über Lehr- und Lernmethoden liefert Pfeiffer (2001: 69ff.).

verfahren würde dafür viel bessere Dienste leisten (Lange 2005: 179ff.)⁵¹.

Die neueren Erkenntnisse der Neurobiologie (z.B. Maturana, H., Varela, F. 1997; Roth 2003) besagen, dass die Außenwelt von menschlichen Sinnesorganen nicht als objektives Abbild wahrgenommen wird, sondern subjektiven Verzerrungen unterliegt. Da die durch das menschliche Gehirn wahrgenommenen Informationen lückenhaft und entstellt sind, wird ihnen erst in der Eigenarbeit des Gehirns Bedeutung verliehen. Diese Erkenntnisse hatten Einfluss auf die kognitive und die konstruktivistische Didaktik. Der kognitive Ansatz betont die Wichtigkeit der Informationsverarbeitung, die nie bei Null beginnt, sondern in bereits bestehende Wissensstrukturen aufgenommen wird. Der konstruktivistische Ansatz, der von diesen Erkenntnissen der Neurobiologie ausgeht, sieht im Lernen einen selbständigen Akt, in dem Wissen nicht aufgenommen, sondern konstruiert wird (vgl. Terhart 1999: 634ff.). Diese Auffassung hat den Schwerpunkt der Verantwortung von der Lehrperson auf den Lernenden übertragen, der für seine Lernprozesse verantwortlich gemacht wurde. Deswegen ist das Meta-Wissen über Lernprozesse sehr hilfreich, um ihre Effizienz zu erhöhen. Damit die Schüler in der Lage sind, ihren Lernprozess aktiv und zunehmend selbständig und selbstgesteuert zu gestalten, brauchen sie ein Instrumentarium, das in der Methodenkompetenz gesehen wird. Der konstruktivistische didaktische Ansatz misst der Methodenkompetenz die gleiche Bedeutung zu wie der Fach- und Sozialkompetenz, denn „diese beiden außerfachlichen Kompetenzebenen [machen] die eigentlich bleibenden Elemente schulischen Lernens aus“ (Arnold, Schüßler 1998: 159). Ähnlich wie es bei der Standardsprache der Fall war, darf nicht angenommen werden, dass Kinder aus bildungsfernen Familien über die Metho-

⁵¹ Diesen Faktoren wurde in den Meta-Analysen von John Hattie (2015) ein hoher Einflusswert auf die Effektivität der Lernprozesse beigegeben.

denkompetenz verfügen. Deshalb soll die Schule die methodische Lernfähigkeit nicht voraussetzen, sondern sie den Schülern zusammen mit Sachinhalten beibringen. Es soll dabei der Prozesscharakter der methodischen Kompetenz hervorgehoben werden: damit die Schüler ein gewisses Niveau an Selbständigkeit erreichen können, müssen die Lernprozesse zunächst stark von der Lehrperson strukturiert werden. Simons (1992) nennt folgende Prinzipien des prozessorientierten Lernens: Prozessprinzip, Rückbesinnungsprinzip, Nützlichkeitsprinzip, Transferprinzip, Kontextprinzip, Selbstdiagnoseprinzip, Prinzip des allmählichen Abbaus von Hilfen, Kooperationsprinzip, Aktivitätsprinzip. Diese Prinzipien drücken sich in folgenden Aktivitäten aus:

- Betonung von Lernaktivitäten und Lernprozessen anstatt ausschließlicher Betonung von Lernergebnissen,
- Lernen wird zum Diskussions- bzw. Unterrichtsthema gemacht, damit sich die Lernenden ihrer Lernstrategien und Selbstregulierungsfähigkeiten und der Relation zwischen diesen und den Lernzielen bewusst werden,
- Den Lernenden werden Relevanz und Nützlichkeit der Kenntnisse und Fähigkeiten, die sie lernen sollen, bewusst gemacht,
- Transfer und Generalisierbarkeit des Gelernten werden explizit im Unterricht berücksichtigt,
- Lernstrategien und Selbstregulierungsfähigkeiten werden längerfristig und im Kontext von Unterrichtsfächern geübt,
- Die Lernenden werden explizit darin unterwiesen, wie sie ihr eigenes Lernen überwachen, diagnostizieren und korrigieren können,
- Die Verantwortung für das Lernen verlagert sich allmählich vom Lehrer zu den Lernenden,
- Kooperationen und Diskussionen zwischen den Lernenden werden im Unterricht aufgegriffen und auf Vorwissen bezogen,

- Der Unterricht wird so gestaltet, dass Lernende aktiv lernen und dass sie konstruktive Lernaktivitäten wählen können (Simons 1992, zitiert nach Konrad 2003: 16)⁵².

Die Gleichaltrigen

In der modernen Sozialisationsforschung wird den Gleichaltrigen eine immer größere Bedeutung beigemessen, da sie eine kulturelle und soziale Welt aufbauen, die für die Entwicklung der Persönlichkeit von Kindern und Jugendlichen bedeutsam ist. Auf der einen Seite bereiten sich die Jugendlichen dank Kontakten mit Gleichaltrigen auf die Ablösung von den Eltern vor, auf der anderen Seite legen die Gleichaltrigen den Jugendlichen die Anforderungen des Alltags nahe, sind Mittler zwischen dem Vertrauten und der Außenwelt. Ohne Einbindung und Zugehörigkeitsgefühl zu der Peergruppe kann es bei Jugendlichen sogar zu Unsicherheit in der Wertschätzung der eigenen Person kommen (Hurrelmann 2002: 240f). Besonders in der Adoleszenzphase spielen Kontakte zu Gleichaltrigen eine wichtige Rolle bei der Identitätsfindung (Erikson 1950, 1997). Die Gleichaltrigengruppe, mit der ein Jugendlicher am häufigsten zu tun hat, sind die anderen Mitschüler aus der eigenen Klasse. Zwischen den Klassenfreunden verlaufen gruppenspezifische Interaktionsprozesse, die sich auf die Lerneffizienz auswirken können, wenn sie ein positives emotionales Klima schaffen. Bei Angst vor Gewalt oder anderer Gefährdung seitens der Gleichaltrigen kann die Effizienz der Lernprozesse blockiert werden.

Schule als Lebens- und Aktivitätort

Das schulische Milieu ist nicht nur eine Stätte der Interaktion, sondern auch einer der wichtigsten physikalisch-räumlichen

⁵² In den Erkenntnissen der Neurobiologie wird die Rolle des *co-evolutiven Lernprozesses* betont: kein Mensch kann etwas ohne Anregung durch andere lernen. Aus diesem Grund steht die Beziehung zu anderen Menschen, die Austausch von Wissen und Können ermöglicht sehr zentral in den Lernprozessen (Hüther 2016).

Lebensorte für den Menschen. Kinder und Jugendliche verbringen in der Schule immer mehr Zeit, deshalb hat die räumliche Qualität dieser Bildungsstätte einen direkten Einfluss auf die Qualität der Lehr-Lern-Prozesse und ihre Effizienz. Folgende Faktoren spielen dabei eine wichtige Rolle:

- Die Klassengröße: Je kleiner die Klasse, desto bessere Leistungen erzielen die Schüler. Die optimale Gruppengröße, bei der die Lernprozesse am effizientesten verlaufen, beträgt 17 Personen⁵³.
- Die Größe der Schule: Große Schulen sind gekennzeichnet durch große Ansammlung von Schülern und Schulpersonal, was zum sog. crowding effekt führen kann. Eine der Folgen ist erhöhter psychischer Stress. Die einschlägigen Modelle, die dieses Phänomen zu erklären suchen, sehen die Gründe dieser Erscheinung in folgenden Faktoren: 1) übermäßige Intensität an Anreizen, 2) beschränkte Verhaltensfreiheit, 3) mangelndes Kontrollgefühl über die Umgebung,
- Zu den größten Stressoren, die sich negativ auf die menschliche Gesundheit auswirken, gehört der Lärm, der nicht nur Konzentrationsschwäche, Gereiztheit, Stimmungswechsel, Apathie und Traurigkeit hervorrufen, sondern auch somatische Krankheiten bewirken kann (Bańka 2002: 176f).

3.7. Die staatliche Bildungspolitik

Alle bisher analysierten Elemente des glottodidaktischen Systems, die sich unmittelbar auf die Lehr-Lernprozesse auswirken, finden vor einem Hintergrund statt, der zwar einen

⁵³ Die neusten Meta-Analysen von John Hattie (2015) ergeben, dass die Klassengröße einen geringen Einflusswert auf die Lernprozesse habe und sich unter allen untersuchten Faktoren erst auf Position 113 mit dem Effekt von 0,21 platziere.

Vgl. auch Kapitel 4.2. zur ungünstigen Klassenzusammensetzung.

indirekten, u.U. aber entscheidenden Einfluss auf die gesamten Bildungsprozesse, darunter auch auf den Fremdsprachenunterricht eines Landes, hat. Es handelt sich um die staatliche Bildungspolitik, denn die Bildung an Schulen wird vom Staat beaufsichtigt und staatlich geregelt.

Die wichtigsten Instrumente der staatlichen Regelungen für den Fremdsprachenunterricht betreffen Curricula, Richtlinien und Lehrpläne, in denen Ziele und Inhalte des Fremdsprachenunterrichts festgelegt werden. Der Fremdsprachenunterricht an Schulen gehörte zu den Prioritäten der Bildungsreform von 1999⁵⁴. Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist nicht nur Vermittlung von sprachlichen Kompetenzen, sondern auch von Haltungen, deren Ziel gegenseitige Verständigung und Kooperation zwischen Völkern ist. Die allgemeinen Richtlinien für den Fremdsprachenunterricht enthält das Dokument *Podstawa programowa*, das die Grundlage für Lehrprogramme und Lehrbücher darstellt. Die allgemeinen Richtlinien enthalten auch Bildungsziele und Bildungsinhalte für die einzelnen Schultypen. Seitdem die Zentrale Fortbildungsstätte für Lehrer (Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli) den *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* im Jahre 2003 auf Polnisch veröffentlichte, werden die Richtlinien des Dokumentes des Europarates in den nationalen Lehrprogrammen berücksichtigt⁵⁵.

⁵⁴ Die Schulreform 2017 schreibt dieses Ziel ebenfalls auf ihre Fahnen, was nur davon zeugt, dass das Problem der geringen Qualität des Fremdsprachenunterrichts nach wie vor keine zufriedenstellende Lösung gefunden hat.

⁵⁵ Der 1949 gegründete Europarat ist die älteste politische Organisation auf dem Kontinent, zu deren Zielen u. A. der Schutz der Menschenrechte, der parlamentarischen Demokratie, des Rechtsstaates wie auch die Förderung der Völkerverständigung, des gemeinsamen kulturellen Identitätsbewusstseins aller Europäer, gehören.

Eine besondere Beachtung verdienen die Empfehlungen des Ministerkomitees des Europarates, das die Sprachenvielfalt wie auch die Vielfalt der Kulturen in Europa als gemeinsamen kulturellen Schatz betrachtet, „den es zu schützen und zu entwickeln gilt.“ Über die Betonung der gemeinsamen

Die Prinzipien, die in der Präambel zur Empfehlung des Ministerkomitees des Europarats niedergelegt sind, bestimmen die Richtlinien der Sprachenpolitik im modernen Europa. Durch diese Empfehlungen wurde eine neue Auffassung der Fremdsprachenkenntnisse und zugleich des Fremdsprachenunterrichts angebahnt. Den Fremdsprachenkenntnissen wird vor allem ein pragmatischer Wert beigemessen, denn die Etablierung im Beruf, sowie eine zeitgemäße und zukunftsorientierte Lebenseinstellung setzen in der modernen Gesellschaft nicht nur Fremdsprachenkompetenz voraus, sondern auch die damit verbundene Vermittlung von Offenheit und Toleranz gegenüber anderen Kulturen.

Staatlich geregelt wird auch die Konzeption von Lehrmaterialien wie auch die Festlegung von Studentafeln, die dem Fremdsprachenunterricht auf den einzelnen Etappen der Bildung eine bestimmte Anzahl von Unterrichtseinheiten zuweisen⁵⁶.

kulturellen Identität aller Europäer hinaus sei für den Europarat die Förderung der Verständigung zwischen den Völkern ein zentrales Anliegen. Deshalb basiert die Arbeit des Rats für kulturelle Zusammenarbeit des Europarats auf dem Prinzip, diese Vielfalt „aus einem Hindernis für die Verständigung in eine Quelle gegenseitiger Bereicherung und gegenseitigen Verstehens umzuwandeln“. Dieses Ziel vermag jedoch „allein durch die bessere Kenntnis moderner europäischer Sprachen“, erreicht zu werden, welche „die Kommunikation und Interaktion zwischen Europäern verschiedener Muttersprachen“ erleichtert. Um diesen Forderungen gerecht zu werden, haben sich die Aktivitäten des Rats für kulturelle Zusammenarbeit, seines Bildungsausschusses und seiner Sektion moderner Sprachen darauf konzentriert, „die Bemühungen der Regierungen der Mitgliedstaaten und der nichtstaatlichen Einrichtungen zur Verbesserung des Sprachenlernens (...) zu ermutigen.“ (Coste et al. 2003: 14; deutsche Version auf www.goethe.de/Z/50/commeuro/biblio.htm - 44k).

⁵⁶ Zu staatlichen Regelungen für den Fremdsprachenunterricht in Deutschland siehe Christ:2003:71ff..

3.8. Schlussfolgerungen

Das Ziel der Sozialisation ist die Entwicklung jedes einzelnen zu einer eigenständigen, selbstbestimmenden Persönlichkeit, die zukunftsorientiert handelt, sich flexibel an die Anforderungen der Realität anpassen kann und in der Lage ist, die eigenen Ressourcen zu nutzen. Dieser Prozess wird heute als lebenslang andauernd angesehen. Im Spiegel der vorgestellten Theorien kann man feststellen, dass die Persönlichkeitsentwicklung wie auch die menschlichen Handlungsspielräume zwar nicht starr, aber immerhin sehr stark durch die Umgebung determiniert sind. Von der Umgebung hängt es ab, wie sich die genetischen Anlagen jedes einzelnen entwickeln.

Eine besondere Bedeutung kommt der Qualität der sozialen Interaktionen – besonders im familiären Milieu – zu. Das Pubertätsalter ist zwar die Phase der stufenweisen Ablösung von den Eltern, eine Phase, in der sich der Jugendliche vor allem den Gleichaltrigen zuwendet. Das Fehlen an festen Bindungen, ein Mangel an Anerkennung, Anregung und Anleitung im häuslichen Milieu kann aber in dieser Entwicklungsphase, in der der Jugendliche mit sich und der Welt hadert, zu einer negativen Identitätsentwicklung führen. Eine gewisse Gefahr stellen die Gleichaltrigen dar, die zwar eine wichtige Sozialisationsinstanz sind, aber nicht selten schlechte Vorbilder liefern, was sich entwicklungs-hemmend auswirken und zur Abwendung von der Schule, zur Kriminalität, Alkohol- bzw. Drogenkonsum führen kann.

Insofern darf man annehmen, dass besonders bei denjenigen Schülern, die ungünstigen sozialen Milieus entstammen, der Schule die vorrangige, entwicklungs-fördernde Rolle zukommt. Eine optimierte Lernumgebung kann die Sozialisation jener Schüler, denen stabile Beziehungen im häuslichen Milieu ausgespart bleiben, positiv beeinflussen. Eine gute Beziehung zum Lehrer und eine gelungene Kommunikation in der Schulklasse dürften sich förderlich auf die Sozialisation auswirken.

Es konnte bereits dokumentiert werden, dass sich eine gelungene Sozialisation auch auf die Leistungsfähigkeit der Schüler positiv auswirkt.

Vor dem Hintergrund der Rational-Choice-Theorie muss aber auch festgestellt werden, dass neben der Beziehungsseite das in der Schule zur Verfügung gestellte Angebot einen markanten Einfluss auf die Leistungsfähigkeit und Lerneffizienz hat. So gehören die gewährte Unterrichtszeit (Anzahl der Unterrichtseinheiten) und die Qualität des Unterrichts sicherlich zu Faktoren, die bei der Analyse der Lerneffizienz nicht außer Acht gelassen werden dürfen.

4. Einfluss des sozialen und des schulischen Milieus auf Schulleistungen – Stand der empirischen Forschung

Die Problematik der Milieueinflüsse auf Schulleistungen und Bildungsbeteiligung ist keinesfalls neu und die Auseinandersetzung mit dem Thema wurde mehrmals unternommen, obwohl es internationale Unterschiede im Ausmaß des Interesses an dieser Problematik gibt. Das Problem hat nicht nur eine breite theoretische Fundierung. Die empirische Forschung zum Zusammenhang der Milieueinflüsse und der Schulleistungen erlebte, besonders in jüngster Zeit, eine Renaissance. Es gibt eine Fülle empirischer Studien, die das Problem in seinen unterschiedlichen Facetten abzubilden versuchen. Sehr häufig wird das Thema im Zusammenhang mit Fragen der Chancengleichheit im Bereich Bildung aufgegriffen. Bereits vor über 40 Jahren wurde der Bildung ein hoher Wert für die Etablierung in der Gesellschaft zugesprochen:

„Das Angebot an Bildung ist gleichbedeutend mit dem Angebot an Chancen, sich in der Gesellschaft auf höherer Ebene nützlich zu machen und sich einige der höheren, sowohl materiellen als auch ideellen Vergütungen zu sichern, die die Gesellschaft dafür bereit hält“ (Hüfner 1973: 65).

Im folgenden Kapitel werden vor allem die neueren einschlägigen Befunde zum Einfluss von Kontextvariablen auf die schulische Leistungsfähigkeit dargestellt. Nicht vergessen werden dürfen aber Ergebnisse jener Untersuchungen, die bahnbrechend für die Auffassung der Leistungserfolge und ihrer Abhängigkeit von den sozialen Einflüssen waren.

Aus der Studie von Bourdieu und Passeron (1970, 2006), der empirische Daten zugrunde liegen, konnten Rückschlüsse auf die Faktoren gezogen werden, die den größten Einfluss auf

den Bildungserfolg haben⁵⁷. Aus der in den 60-er Jahren durchgeführten Studie geht hervor, dass der Leistungserfolg in erster Linie durch den sozial-wirtschaftlichen Status der Eltern konditioniert ist. Dieser Status wirkt sich nicht nur auf die sprachliche Kompetenz aus, die als linguistisches Kapital bezeichnet wird, sondern auch auf eine ganze Palette alltäglicher Gewohnheiten und auf kulturelle Präferenzen. Trotz der späteren Polemik über den sozialen Determinismus dieser Theorie besteht ihr Verdienst für die gesellschaftliche Forschung vor allem darin, dass sie den Einfluss der sozialen Umgebung auf Leistungsfähigkeit und den ungleichen Zugang zur Bildung überhaupt thematisiert hat.

Seitdem wurde das Thema immer wieder zum Gegenstand von Untersuchungen gemacht. Es ist im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich, eine vollkommene Übersicht über die empirischen Befunde zu diesem Thema zu geben. Deswegen wurden einige Beispiele ausgewählt, die folgende Kriterien erfüllen:

- Das besondere Interesse gilt den Studien, die in Polen durchgeführt wurden.
- Befunde deutscher Studien sollen vorgestellt werden, zumal das Problem in der deutschen soziologisch-pädagogischen Fachliteratur viel häufiger als in der polnischen aufgegriffen wurde.
- Punktuell sollen auch die Ergebnisse internationaler Befunde präsentiert werden, die als Hintergrund für unsere Überlegungen dienen und zeigen sollen, dass das Problem international von Relevanz ist.

Die Befunde werden nach sozialen und schulischen Kontextbedingungen systematisiert. Es werden auch Befunde vorgestellt, die die Interaktion zwischen sozialen und schulischen Einflüssen untersuchen, obwohl gerade dieser Bereich sehr spärlich beleuchtet ist.

⁵⁷ Vgl. Kapitel 3 der vorliegenden Arbeit.

4.1. Soziale Kontextbedingungen der Leistung

Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde das Problem des Einflusses der Umgebung und der Chancengleichheit beim Bildungserwerb von den polnischen Pädagogen und Sozialwissenschaftlern ziemlich häufig aufgegriffen. Das mag überraschen, denn im sozialistischen System, der sich u. A. die Gleichheit auf die Fahnen schrieb, waren die Machthaber gewiss nicht daran interessiert, wissenschaftliche Studien zu beantragen und zu fördern, die das System bemängelten und an ihm Kritik übten. Dennoch gab es mehrere Versuche, sich mit der Problematik der ungleichen Chancen von Jugendlichen aus verschiedenen Schichten auseinander zu setzen: die Diskrepanz zwischen der erwünschten Egalität und dessen Fehlen in der Realität, was dem Konzept der sozialistischen Gesellschaft zuwider lief, wurde mehrmals thematisiert.

In den 70-er Jahren dominieren quantitative Erhebungen, die nahezu einstimmig die starken Disparitäten im Bewusstsein der polnischen Gesellschaft belegen, die sich wiederum im ungleichen Zugang der Kinder zur Bildung ausdrücken und die Tendenz zur Vererbung der Ungleichheit dokumentieren.

Aus der 1979 durchgeführten Untersuchung von Blachnicki geht beispielsweise hervor, dass 60% der Befragten glauben, die polnischen Kinder hätten nicht die gleichen Chancen auf Erfolg, denn der Erfolg hänge von dem sozialen Status der Eltern ab (zitiert nach Borowicz 1988: 66). Auf der Basis der in Polen erhobenen Daten wurden Merkmale genannt, die den größten Einfluss auf die Ungleichheit der Bildungschancen haben. Zu diesen Merkmalen gehören:

- die räumliche Herkunft (Stadt – Land),
- der Bildungshintergrund der Eltern,
- die soziale Herkunft (Borowicz 1988: 77f).

Es liegt auf der Hand, dass diese Faktoren nie einzeln vorkommen, sondern sich überlappen und das Leistungsniveau

der Schüler beeinflussen. Diese Ausgangsunterschiede setzen sich dann in der ungleichen Bildungsbeteiligung fort.

4.1.1. Die räumliche Herkunft

Die sozial-räumliche Determiniertheit, die sich auf die Ungleichheit der Bildungschancen auswirkt, wurde 1967 von Peisert versinnbildlicht in der Person des „katholischen Arbeitermädchens vom Lande“ (zitiert nach Schneider 2004: 78). Prägend wirkt sich auch der räumliche Faktor bei dem Bildungsverhalten aus: Überdurchschnittlich hoch entscheidet man sich für die Hauptschule in Arbeiterwohngebieten und dörflichen Regionen. Im Zusammenhang mit der Bildungsentcheidung für die Hauptschule steht auch die Bildungsdistanztradition der Eltern und sogar der Großeltern (Bolder 1978, 1983, zitiert nach Ditton 1992: 74).

In Deutschland hat die Rolle der räumlichen Herkunft bei Bildungsfragen abgenommen und das Stadt-Land-Gefälle hat sich deutlich verringert, was aus den Daten der Lebensverlaufsstudie am Max Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin hervorgeht, die an mehreren Geburtskohorten (von 1919-1921 bis 1959-61) durchgeführt wurde und eine ziemlich genaue Rekonstruktion der Entwicklung ermöglichte (Henz, Maas 1995: 605ff.).

Leider lässt sich eine ähnliche Tendenz in Polen nicht feststellen. Die Daten verschiedener Erhebungen, die in Polen in der Zeitspanne von 1970 bis 2000 durchgeführt wurden, bestätigen den Zusammenhang von räumlicher Herkunft und schulischen Leistungen (vgl. Borowicz 1988, 2000; Kwieciński 1973, 1995, 2002)⁵⁸. Das durchschnittliche Kompetenzniveau der Schüler ist sehr stark an den Wohnort gekoppelt, wobei das Stadt-Land-Gefälle immens ist und die größte Rolle

⁵⁸ Dieser Zusammenhang wurde auch durch die Untersuchungen des polnischen Instituts für Bildungsforschung aus den Jahren 2012-2014 bestätigt <http://eduentuzjasci.pl/zespoly/110-badanie/572-bunjo.html> (letzter Zugriff am 29.11.2016).

spielt. Der „Schulabfall“⁵⁹, d.h. die Anzahl der Kinder, die ihre Schulbildung vor Beendigung der Grundschule frühzeitig abbrechen, schwankte zwischen 40% in einem Peripheriedorf und einem Dorf, das im Ballungsgebiet liegt – dort betrug der Abfall 20% (Kwieciński 2002). Je größer der Abstand des Dorfes zu der Stadt ist, desto niedriger wird das durchschnittliche Kompetenzniveau der Schüler. Schüler aus zentral gelegenen Dörfern hatten im Durchschnitt höhere Ergebnisse im Wortschatztest als Bewohner von kleinen Dörfern (Kwieciński 1973: 25f). Die nach 15 Jahren erhobenen Daten bestätigen, dass trotz des höheren Ausbildungsniveaus der Eltern dieser Zusammenhang nach wie vor besteht (Kwieciński 1995: 54f). Die Herkunftsumgebung bestimmt auch das kulturelle Milieu, in dem das Individuum aufwächst. Die Sättigung des Milieus mit kulturellen Institutionen hat einen stimulierenden Einfluss auf die Entwicklung der Jugendlichen. Das Leben in einer Großstadt, in der sich Universitäten und Hochschulen, Kinos, Theater, Museen und Clubs befinden, hat einen Einfluss auf die Freizeitaktivitäten des Kindes. Fakt ist: Selbst wenn das kulturelle Angebot nicht ununterbrochen in Anspruch genommen wird, verursacht es, dass der Bereich der kulturellen Wahlen des Kindes deutlich größer wird. Deshalb ist das kulturelle Milieu unzertrennlich mit dem Herkunftsmilieu verbunden. Auch die wohnortnahe Versorgung mit Schulen verschiedener Schultypen vergrößert die Chance auf bessere Abschlüsse, weil „weite Wege zu gymnasialen Schulangeboten insbesondere in bildungsfernen Schichten eine geringere Bildungsbeteiligung nach sich ziehen“ (Avenarius et al. 2003: 62). Diese Feststellung belegen die aktuellen Erhebungen von Wilk (2003: 150): über 70 Prozent der Befragten glaubten, dass der Wohnort eine der Determinanten ist, die die Realisierung der Bildungsansprüche ermöglichen.

Dieser Zusammenhang lässt sich auch beim Einfluss der geographischen Herkunft auf die Motivation zum Fremdspra-

⁵⁹ Pol. „odpad szkolny”

chenlernen beobachten. Eine Untersuchung dokumentiert diesbezüglich, dass die Motivation in der Schule Deutsch zu lernen, mit der abnehmenden Größe des Wohnortes sinkt (Janicka 2008).

Diese Disparitäten im Zugang zur Bildung sind auch in den Studentenzahlen erkennbar. Dem *Bericht der Sozialentwicklung. Polen 98 – Zugang zur Bildung*⁶⁰ zufolge betrug der Anteil junger Menschen im Alter von 19-24 Jahren mit ländlicher Herkunft ungefähr die Hälfte aller Jugendlichen dieser Altersgruppe. Von dieser Hälfte studierten aber lediglich 2 %. Untersuchungen zufolge ist für die polnischen Bauern kennzeichnend, dass sie über eine sehr niedrige Fähigkeit verfügen, Informationen zu verstehen, zu verarbeiten und anzuwenden. Im Durchschnitt haben sie um 40% schlechter abgeschnitten, als Vertreter anderer Berufe (zitiert nach Szymański 2000: 145). Die räumliche Herkunft korrelierte signifikant mit dem Bildungsniveau. Aus den Erhebungen des *Statistischen Hauptamtes* (Główny Urząd Statystyczny) aus dem Jahre 1998 geht hervor, dass in den Großstädten 9,8% der Bewohner über eine Hochschulausbildung verfügten, dafür auf dem Lande nur 1,9%. Eine ähnliche Tendenz wies die Ausbildung auf dem Niveau der Sekundarstufe II auf; sie betrug 30,9% in der Stadt und nur 14,2% auf dem Lande (ebd. 2000: 158).

4.1.2. Bildungshintergrund der Eltern

Der zweite Faktor, der sich auf die Bildungskarriere des Kindes auswirkt, ist das Ausbildungsniveau der Eltern. Bereits im Bildungsbericht für Deutschland aus dem Jahre 1970 wurde das deutlich zum Ausdruck gebracht. *Der Bildungsbericht '70* für Deutschland stellt Folgendes fest: In der Grundschule werden die Leistungen der Kinder nach den Maßstäben einer

⁶⁰ *Raport o rozwoju społecznym. Polska 98 – Dostęp do edukacji.* Warszawa 1998, Centrum Analiz Społeczno-Ekonomicznych, S.12 (Übersetzt von M.J.)

schichtspezifischen Bildungstradition beurteilt, die dann für die Auslese nach dem 4. Schuljahr (Übergang von der Grundschule in eine weiterführende Schule) entscheidend sind. Klassenwiederholungen hängen von der sozialen Herkunft ab: für Kinder der Arbeiterklasse ist es schwieriger als für Kinder aus bildungsprivilegierten Elternhäusern eine weiterführende Schule ohne Klassenwiederholung zu beenden (Hüfner 1973). Die Bedingungen des Elternhauses sind sogar bei dem Lösen der Hausaufgaben prägend und führen nicht selten zu Chancenungleichheit: in bildungsfernen Elternhäusern können die Kinder bei der Erledigung von Hausaufgaben nicht mit Unterstützung seitens der Eltern rechnen.

Die Quoten von Gymnasialbesuchern hängen vom Beruf des Vaters ab. Eine in den Jahren 1955/56 bis 1963/64 an den baden-württembergischen Gymnasien durchgeführte Untersuchung ergab beispielsweise, dass 84% der Gymnasialschüler Kinder von Beamten höheren Grades sind, während der Anteil der Gymnasialbesucher je nach der beruflichen Stellung des Vaters sinkt, um sich bei 24% bei Arbeiterkindern einzupendeln. Fremdsprachen und Literatur galten dabei als am meisten mit Prestige verbundene Fächer. Kindern aus bildungsfernen Familienhäusern blieb der Zugang dazu im elterlichen Milieu ausgespart. Dem höheren Ausbildungsniveau der Eltern in demselben Wohnorttyp entspricht das höhere Wissensniveau der Schüler, was wiederum das Kompetenzniveau einer Klasse wie auch das Funktionieren der ganzen Schule beeinflusst. (Kwieciński 1973: 50ff., Rössel, Beckert-Zieglschmid 2002: 509). Eltern mit niedriger Ausbildung sind nicht in der Lage, den Kindern beim Erledigen der Hausaufgaben zu helfen, sie bei der Entwicklung ihrer Sprache zu unterstützen und nicht zuletzt die Bedeutung der Ausbildung schätzen zu lehren.

Dieser Zusammenhang besteht nach wie vor. Die in Anlehnung an die PISA-Studie durchgeführte Analyse von Hollenbach und Meier dokumentierte, dass die Häufigkeit der mütterlichen Unterstützung bei der Erledigung der Hausaufgaben von deren Bildungsniveau abhing. Und so würden nur

23,9% Mütter mit nur oder sogar ohne Hauptschulabschluss ihren Kindern bei den Hausaufgaben helfen, dafür aber bereits 42% Mütter mit Abschluss einer Hochschule. Väter würden sich sichtlich seltener an der Unterstützung der schulischen Aufgaben beteiligen, die Relationen bleiben aber proportional zu denen der mütterlichen Unterstützung. Nur 13,7% der Väter mit oder ohne Hauptschulabschluss engagieren sich in Erledigung der Hausaufgaben und unter Vätern mit Abschluss einer wissenschaftlichen Hochschule waren es bereits 35,5% (Hollenbach, Meier 2004: 170ff.).

Die Aspirationen der Eltern bezüglich der Ausbildung ihrer Kinder, die Einstellung zur Bildung und das Erziehungsklima im häuslichen Milieu haben sichtbare Folgen für die Bildungskarriere der Kinder. Der bereits erwähnte „Schulabfall“ ist eine Rückkopplung der niedrigen Bildung der Eltern: die Schulabgänger ohne Grundschulabschluss bereiten ihren Kindern einen äußerst ungünstigen Bildungskontext (Kwieciński 2002: 134ff.).

Aus der Analyse der Studentenzahlen und des Ausbildungshintergrundes ihrer Eltern geht hervor, dass die Zahl der Studenten, deren Väter eine Hochschulausbildung besitzen, sechsfach größer ist als die Zahl derjenigen, deren Väter sich mit einem niedrigeren Bildungsabschluss legitimieren (Borowicz 1988: 77f). Borowicz untersuchte auch die Schüler an zwei Nahtstellen des Bildungswesens: beim Übergang der Achtklässler auf die weiterführenden Schulen und die Bildungswege der angehenden Abiturienten nach der Reifeprüfung. Auch die Wahl der Schule bzw. die Entscheidung für das Studium erweisen sich als Selektionsschwellen, die durch die elterliche Ausbildung geprägt sind (Borowicz 2000: 80f). Das bestätigt auch die PISA-Studie: in Deutschland waren 50% der 15-Jährigen, die das Gymnasium besuchten, Kinder von Eltern aus der oberen Dienstklasse, aber nur 10 Prozent aus der untersten sozialen Schicht (Baumert et al. 2002). Andere Erhebungen, die im Rahmen der Arbeiten zur 15. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks erstellt wurden,

besagen zwar, dass die Bedeutung der beruflichen Stellung der Eltern abgenommen hat, der Einfluss der Bildung der Eltern auf Schulerfolg als entscheidende Bildungsbarriere trotzdem nicht verschwunden ist (Müssig-Trapp 2000: 49). Eine Studie zum Zusammenhang von der sozialen Herkunft und Bildungserfolg, die auf Grundlage einer von dem französischen Amt für Statistik 1985 erhobenen Stichprobe von über 33.000 Befragten durchgeführt wurde, ergab, dass der sozio-ökonomische Status und das kulturelle Milieu des Elternhauses (ebenso wie der Wohnort) die Bildungsbeteiligung beeinflussen (Brauns 1999: 213).

Die soziale Herkunft gehört zu den ausleserelevanten Faktoren, die die Schulkarriere der polnischen Jugendlichen bestimmen. Die aussagekräftigsten Daten zu diesem Aspekt liefert Kwieciński. Seinen Erhebungen zufolge waren die Ergebnisse der mit dem bereits erwähnten Wortschatztest geprüften Schüler von ihrer sozialen Herkunft abhängig. Den größten Anteil an schlechten Testergebnissen hatten Schüler, die aus Familien von Bauern-Arbeitern⁶¹ und Bauern stammten. Im Gegensatz dazu erreichten Kinder von Intellektuellen und Angestellten die besten Ergebnisse (Kwieciński 1995: 59). Die gleiche Tendenz ist beim vorzeitigen Abbruch der Grundschulausbildung zu beobachten. Unter Schülern, die ihre Grundschulausbildung vor Beendigung der achten Klasse abgebrochen hatten, stammte die Mehrheit aus Bauernfamilien, etwa ein Drittel sind Kinder von Bauern-Arbeitern, 10% Kinder von Arbeitern. In dieser Gruppe gab es jedoch kein einziges Kind aus einer Angestelltenfamilie (Kwieciński 2002: 103ff.). Diese Befunde sprechen für das Vorhandensein einer schichtenspezifischen Selektion. Sie lassen sich durch den Wert erklären, der der Ausbildung von verschiedenen sozialen Schichten beigemessen wird. Die größte Rolle spielt die Bildungskarriere der Kinder für diejenigen, die selbst eine hohe Position erreicht haben. Dagegen wird auf dem Lande der

⁶¹ chłoporobotnicy (tlum.M.J.)

Schule und der Ausbildung eine viel geringere Bedeutung beigemessen. Unter vielen Bauern dominiert die Auffassung von der Schule als eines Fremdkörpers im Dorf. Besonders im Frühling und im Herbst, während der intensivsten Feldarbeiten fällt die Prioritätensetzung zu Ungunsten der Schule aus. Die dadurch entstandenen Lücken in der Ausbildung lassen sich dann meistens nicht ausgleichen.

Auch die neuen Erhebungen belegen diesen Zusammenhang. Die großangelegte Studie der OECD, in der die Unterschiede in mathematischen Kompetenzen je nach Ausbildung der Eltern analysiert wurden, ergibt folgende Daten (Tab.5):

Ausbildung der Eltern	OECD-Durchschnitt	Deutschland	Polen
Primarausbildung / Sekundarstufe I	(Punkte) 442	(Punkte) 440	(Punkte) 433
Sekundarstufe II	498	513	479
Tertiärstufe	530	546	534

Tabelle 5: Zusammenhang zwischen mathematischer Kompetenz in der PISA-Studie und dem höchsten Abschluss der Eltern (Prenzel et al. 2004: 233)

Eine ähnliche Tendenz wies die 2007 durchgeführte Studie zur Motivation zum Deutschlernen unter polnischen Gymnasialschülern auf, was Tabelle 6 präsentiert (Janicka 2008).

	Hochschul- ausbildung	Abitur	Sekundar- stufe II (ohne Abitur)	Berufs- ausbil- dung	Grund- schule
Ausbildung Mutter	46,2 %	45,3 %	38,8 %	40,2 %	45,1 %
Ausbildung Vater	45,3 %	44,5 %	43,1 %	41,2 %	35,8 %

Tabelle 6: Einfluss der elterlichen Bildung auf die Motivation zum Deutschlernen

Aus den erhobenen Daten ergibt sich, dass die Motivation Deutsch zu lernen mit dem abnehmenden Ausbildungsniveau der Eltern sinkt. Eine Ausnahme bildet die Ausbildung der Mutter. Dafür kann es zweierlei Erklärungen geben, die aus anderen Studien hervorgehen: weniger erfolgreiche Eltern versuchen ihren Misserfolg durch hohe Anforderungen an ihre Kinder zu kompensieren. Das gilt besonders für Frauen: 22,8 % der befragten Frauen (und nur 14,8% der Männer) gaben an, dass sie den gesellschaftlichen Abstieg ihrer Kinder infolge mangelnder Ausbildung als enttäuschend empfinden würden (Birkelbach 2005: 418ff.).

Ein anderer Faktor, der unabhängig von der Position der Eltern im gesellschaftlichen System zur Sprache kommt, ist die Empathie der Mutter und die kulturelle Praxis, die sie zusammen mit dem Kind ausübt. Dazu gehören gemeinsames Lesen oder Musizieren. Auch die Schulaufmerksamkeit der Mutter übt den größten Einfluss auf Schuleinstellung und Schulleistung aus. Die wichtigste Dimension der häuslichen kulturellen Praxis, die sich auf den späteren Schulabschluss der Kinder auswirkt, ist die Lesekultur, deren Indikatoren Lesen von anspruchsvollen Zeitungen und Zeitschriften wie auch die Anzahl der Bücher im Haushalt sind (Georg 2005: 186ff.). Die Analysen von Thorsten Schneider unterstützen diese Erkenntnis weitestgehend: mütterliche Aktivitäten, wie Opern-, Theater- oder Ballettbesuche wenigstens einmal im Monat steigern die Wahrscheinlichkeit des Kindes, das Gymnasium zu besuchen (Schneider 2004: 100). Die Rolle des kulturellen Kapitals, dessen Ausmaß mit der beruflichen Tätigkeit des Vaters gleichgesetzt wurde, wurde von Bourdieu weiterentwickelt und in drei Formen differenziert: das institutionalisierte Kulturkapital (Bildungstitel), das objektivierte Kulturkapital in Form von Gegenständen (Bilder, Bücher, Musikinstrumente), das inkorporierte Kulturkapital (Dispositionen, Fertigkeiten, die eine Person zur Rezeption von Werken der klassischen Hochkultur befähigen). Aus den Erhebungen, die in Anlehnung an Bourdieus Theorie durchgeführt wurden, geht hervor,

dass eine Hochkulturorientierung der Eltern die Hochkulturorientierung der Kinder positiv beeinflusst, was jedoch keinen signifikanten Einfluss auf die Schulleistungen hat (Rössel, Beckert-Ziegelschmid 2002: 498ff.). Nicht belegt ist auch der Zusammenhang zwischen den Fremdsprachenkenntnissen der Eltern und der Leistungsmotivation der Kinder. Die einzige Ausnahme bildet die niedrige Ausbildung des Vaters, die negativ mit der Wichtigkeitsskala von Englisch bei den Schülern korreliert (Holder 2005: 253ff.).

Ditton kommt in seiner empirischen Untersuchung zur Wirkung sozialräumlicher Faktoren auf Bildungsentscheidungen zu Ergebnissen, die das Modell der sozialspezifisch kalkulierten Wahl des Bildungsweges bestätigen (Ditton 1992: 210ff.)⁶². Er hält den Einfluss der sozialen Herkunft zwar für bedeutend, prägend sind jedoch die sozialen Lagen der von den Bildungsprozessen betroffenen Akteure. Da Bildungsentscheidungen nicht nur durch objektive Bedingungen, sondern auch durch subjektive, sozialspezifisch geprägte Wahrnehmungen, Interpretationen und Erwartungen, den Umgang des Handelnden mit den vorhandenen Bedingungen, d.h. *soziale Filter* geprägt sind, fokussiert er seine Untersuchungen auf die Differenzen innerhalb der sozialen Lagen. Die Familienkultur wird bei allen drei Sozialgruppen (er unterscheidet zwischen oberer, mittlerer und unterer Sozialgruppe) als ein wichtiger Faktor angesehen, der die Bildungsentscheidungen beeinflusst, wobei diese Familienkultur von den einzelnen Schichten unterschiedlich wahrgenommen wird. Für die obere Schicht ist es vor allem die Verpflichtung, den Bildungsstatus des Vaters zu erhalten, den sozialen Abstieg zu vermeiden. Bei der mittleren Sozialgruppe dominiert der Wille aufzusteigen. Für die untere Sozialgruppe sind das Bildungsniveau und die Bildungserfahrung der Mutter am relevantesten. Je höher das Bildungsniveau der Mutter, desto höher ihre Bildungserwartungen an

⁶² Vgl. auch Kapitel 2.3. der vorliegenden Arbeit zur Rational-Choice-Theorie.

das Kind (Ditton 1992: 216). Diese Ergebnisse belegen die Tatsache, dass Bildungserfahrungen der Eltern und ihre Bildungsaspirationen einen beträchtlichen Einfluss auf die Bildungsentscheidungen ihrer Kinder ausüben, und zwar über die Sozialgruppen hinweg. Die von ihm angeführten Untersuchungen stellen folgende Ergebnisse dar: Die Entscheidung für einen bestimmten Schultyp korreliert sehr stark mit dem sozialen und familiären Bildungsmilieu: 75% der Arbeiter und 38,8% aus Nicht-Arbeiter-Gruppen wählen für ihre Kinder die Hauptschule.

Im Laufe der Zeit wurden Versuche unternommen, die sich aus der sozialen Herkunft ergebenden Disparitäten und Benachteiligungen auszugleichen. Jedoch erwiesen sich alle bürokratischen Versuche, die das Ziel hatten, die aus sozial-räumlichen Disparitäten resultierenden Ungleichheiten zu beseitigen, als oberflächlich und brachten auf die Dauer keine nachhaltigen Resultate. So wurden z.B. die Einstiegsprüfungen für weiterführende Schulen der Sekundarstufe abgeschafft, um wieder eingeführt zu werden, da man bemerkte, dass diese Initiative keine Verbesserung der Lage der Benachteiligten mit sich brachte. Im Studienjahr 1965/66 wurden an den polnischen Universitäten Präferenzpunkte für die soziale Herkunft eingeführt; zwar ausschließlich für Personen, die erfolgreich die Einstiegsprüfung bestanden hatten, aber die Effizienz dieser Maßnahme war auch gering. Diese Entscheidung führte dazu, dass ab Mitte der 60-er Jahre der Nachhilfeunterricht zu einer Massenerscheinung wurde, was als eine Gegenreaktion auf die Präferenzpunkte für Bauern- und Arbeiterkinder galt. Es wurde festgestellt, dass 30-40% der Jugendlichen, die die Einstiegsprüfung erfolgreich bestanden und immatrikuliert wurden, Nachhilfeunterricht in Anspruch genommen hatten. Als eine Verbesserungsmaßnahme führte der Staat unentgeltliche Kurse für vom Lande stammende Hochschulkandidaten. Durch dieses Programm sollten Kinder aus sozial schwachen, kulturell verwahrlosten Familien, wie auch Kinder aus Waisenheimen gefördert werden. Auch diese Kurse haben auf-

grund ihrer undurchdachten, provisorischen Konzeption ihre Aufgabe nicht erfüllt (Borowicz 1988: 80ff.).

4.1.3. Finanzielle Verknappung

Zu der Reihe von Faktoren, die sich auf die schülerische Bildungskarriere auswirkten, gehört auch die finanzielle Lage des Elternhauses, die unzertrennlich an die Ausbildung und die soziale Position der Eltern gebunden ist. Die finanzielle Lage ist sicherlich eine Determinante der schulischen Leistungen, was sowohl neuere als auch ältere, europäische wie amerikanische Studien belegen (von Secker 2004).

Bereits in den 70-er Jahren dokumentierten empirische Untersuchungen diesen Zusammenhang: Kinder aus der sozialen Unterschicht konnten sich in den überwiegenden Fällen die langen Ausbildungszeiten nicht leisten, deshalb hörten sie früher mit der Schule auf. Kinder aus reicheren, privilegierten Elternhäusern konnten sich beim Gymnasialbesuch Nachhilfeunterricht bei Lernschwierigkeiten leisten. Dieses Privileg war jedoch Kindern der unteren Sozialschicht nicht zugänglich. Die Gesamtbilanz ergibt, dass die Chance eines Kindes aus der Unterschicht eine Hochschule zu besuchen 36mal kleiner als die eines Kindes aus der Oberschicht war (Hüfner 1973: 70ff.)

Der Zusammenhang zwischen Einkommensarmut der Familien und den Schulleistungen der Kinder wird vielfach belegt (Prenzel et al. 2004: 238ff., Rössel, Beckert-Zieglschmid 2002: 509).

Die finanzielle Not ergibt sich nicht selten aus der Arbeitslosigkeit der Eltern. Pilch liefert eine Übersicht über Konsequenzen, die sich für Arbeitslose und ihre Familien ergeben (Pilch 2003: 376ff.). Im Falle der Arbeitslosigkeit der Eltern werden gewisse Funktionen, die die Familie gegenüber ihren Kindern zu erfüllen hat, beeinträchtigt:

- In der ökonomischen Sphäre kommt es zu einer Deprivation. Infolgedessen sind die Kinder unterernährt, sie

nehmen keine außerschulischen Angebote wie Klassenreisen, Theaterbesuche etc. in Anspruch. Es kommen auch Fälle vor, wo Kinder aus deprivierten Familien nicht einmal über eigene Schulsachen und Lehrbücher verfügen.

- In dem Erziehungsbereich kommt es ebenfalls zu Vernachlässigungen: die meisten Arbeitslosen befinden sich im Fortpflanzungsalter. Der Arbeitsverlust bedeutet nicht selten den Verzicht auf Kindergartenbesuch des Kindes, weil er nicht weiter finanziert werden kann. Die Mutter ist aber nicht in der Lage, die intellektuellen Anreize, die das Kind im Kindergarten bekommen würde, zu Hause zu kompensieren.
- Im emotionalen Bereich: die Arbeitslosigkeit trifft in unserem Kulturkreis besonders schmerzhaft die Männer, dessen gesellschaftliche Rolle hauptsächlich in der Sicherung des Lebensunterhalts der ganzen Familie besteht. Das Nicht-Nachkommen-Können dieser Aufgabe führt zu schlechtem Selbstfinden und Konflikten in der Familie. Der Arbeitslose Vater verliert seine Position in der Familie und in den Augen der Kinder. Die einschlägigen Erhebungen bestätigen auch, dass arbeitslose Männer unzufriedener mit der Ehe sind als die Berufstätigen.
- Im Sozialisationsbereich: Armut, Konflikte und Spannungen schaffen kein positives Klima für die kindliche Entwicklung, für die Herausbildung eines Wertesystems. Aus den Untersuchungen von Kotlarska-Michalska ergibt sich beispielsweise, dass Familien der Arbeitslosen auf eine planlose Art und Weise funktionieren, und dass ihre Ansprüche an den Staat und die Sozialhilfe sehr ausgeprägt sind (Kotlarska-Michalska 1994, zitiert nach Pilch 2003: 379). Eine solche Haltung vermittelt natürlich schlechte Vorbilder, und es kann mit großer Wahrscheinlichkeit festgestellt werden, dass Kinder aus deprivierten Familien in Zukunft ähnliche Sozialisationsmuster, die sie von zu Hause kennen, nachahmen werden.

Besonders prekär ist die Situation in Familien mit nur einem Elternteil. Der Verlust des Arbeitsplatzes geht bei Alleinerziehenden mit dem Verlust der sozialen Sicherheit einher und kann zum signifikantesten Risikofaktor für die Familie werden (Walsh 2006: 71f).

Aus einschlägigen Untersuchungen geht hervor, dass ökonomische Deprivation auch ein Grund für schlechte Befindlichkeit ist, denn ständige materielle Verknappung führt zu Minderwertigkeitsgefühlen, Ängstlichkeit, Depressivität, Traurigkeit und Hilflosigkeit. Bei einigen Jugendlichen kann sie in erhöhten Aggressivitätsreaktionen zum Ausdruck kommen. Das Ergebnis von schlechter Befindlichkeit sind gesundheitliche Belastungen: Kopfschmerzen, Schlafstörungen. Auch schlechte Ernährung, die aus materieller Verknappung resultiert, trägt zum schlechten Wohlbefinden bei. Ökonomische Notlage hat auch Konsequenzen für die Sozialentwicklung. Deprivierte Kinder erfreuen sich keiner großen Popularität unter Gleichaltrigen und sind von der sozialen Ausschließung seitens Gleichaltriger bedroht (Walper 2005: 172).

Nicht selten ergeben sich aus der materiellen Verknappung mangelhafte Wohnverhältnisse bezüglich des Zustands der Wohnung und der Dichte der Mitbewohner. Auch diese Umstände werden zu prägenden Faktoren der Leistungen der Kinder (Kwieciński 2002: 181ff.).

4.1.4. Struktur der Familie

Die innerfamiliären Verhältnisse spielen eine signifikante Rolle: eine desorganisierte Familie, die in ihrer Funktionsfähigkeit durch z.B. Alkoholismus eines Elternteiles oder durch psychische und körperliche Gewalt gestört ist, beeinflusst in hohem Maße die Lernergebnisse der Kinder. In Kwiecińskis Untersuchungen wird dokumentiert, dass bei 25% der Kinder auf dem Lande und etwa 30% der Kinder in der Stadt der Kinderreichtum in der Familie mit dem Nachkommen der schulischen Verpflichtungen kollidiert (Kwieciński 2002: 188). Aus

den einschlägigen Untersuchungen geht hervor, dass die Erwartungen an Leistungen der Einzelkinder und die damit verbundene soziale Position höher sind, als wenn es mehrere Kinder in der Familie gibt (Birkelbach 2005: 426). Das mag die Tatsache erklären, dass Einzelkinder auch viel stärker zum Fremdsprachenlernen motiviert sind als Gleichaltrige aus kinderreichen Familien (Janicka 2008). Der Tod eines Elternteils wirkt sich ebenfalls negativ auf die Lernergebnisse des Kindes aus (Kwieciński 2002: 134f). Auch der Anteil der Kernfamilien ist unter den nicht-deprivierten deutlich höher (Walper 2005: 179). Ähnliches geht aus den Erhebungen hervor, die im Zusammenhang mit der PISA-Studie durchgeführt wurden: Kinder von alleinerziehenden Eltern erzielen niedrigere Leistungen in der Schule. Als Beispiele werden Kompetenzmittelwerte in Mathematik angeführt: Kinder alleinerziehender Eltern erreichten in dem Test 481 Punkte in Deutschland und 479 Punkte in Polen. Kinder aus Kernfamilien entsprechend 507 und 493 Punkte (Prenzel et al. 2004: 229).

Ein anderer Faktor, der gegenwärtig zum Entstehen der sog. „Risikofamilie“ beiträgt, sind Auslandstrennungen, bei denen ein Elternteil die Familie verlässt und aus ökonomischen Gründen eine Berufstätigkeit im Ausland aufnimmt. In solchen Familien kann das verbliebene Elternteil den Erziehungsaufgaben alleine nicht nachkommen. Solche Trennungen verursachen oft emotionale Instabilität der Familie, emotionale Vernachlässigung des Kindes und das Gefühl der emotionalen Ablehnung. Das alles führt zum Gefühl der Entfremdung in der Gesellschaft und kann viel stärker als finanzielle Not zur sozialen Fehlentwicklung führen (Kawula 2004: 157).

4.1.5. Erziehungsverhalten der Eltern

In den oben zitierten Untersuchungen wurde eine Reihe von Faktoren genannt, die sich auf die schulischen Leistungen auswirken. Dabei wurde aber hinsichtlich dieser Untersuchungen erwähnt, dass das Erziehungsverhalten insbesondere der

Mutter und das Erziehungsklima zu Hause wahrscheinlich viel bedeutender sind und einen viel signifikanteren Einfluss auf die Leistungen der Kinder haben als die Ausbildung der Eltern oder finanzielle Not. Aus den Erhebungen von Segiet (1997) geht hervor, dass neben den Faktoren, die bereits erwähnt wurden, gerade die Atmosphäre zu Hause, das Erziehungsverhalten, die Einstellung der Eltern den Schulleistungen gegenüber und die Zeit, die Eltern ihren Kindern widmen, zu den Faktoren gehören, die sowohl die biologische als auch die sozio-kulturelle Entwicklung der Kinder am stärksten prägen (Segiet 1997: 160ff.; zitiert nach Kawula 2004: 51). Der elterlichen Erziehungsrolle, die den Kindern eine optimale Entwicklung und Aktuierung ihrer Potentialität ermöglicht, kommen nur 5-7 % aller Eltern nach (Olubiński 2005: 78f).

Verschiedene Untersuchungen geben Aufschluss darüber, welches Erziehungsverhalten der Eltern sich am stärksten auf die Leistungsfähigkeit der Kinder auswirkt.

Das elterliche Verhalten ist in erster Linie ein Prädiktor von Selbstwertgefühl. Ihm wird eine sehr hohe Bedeutung eingeräumt. Beim unterstützenden Erziehungsverhalten erweist sich sogar der Effekt der ökonomischen Deprivation als statistisch unbedeutend. Dafür führt die gestörte Kommunikation mit der Mutter zu gesundheitlichen Beschwerden (Walper 2005: 186).

Eine wichtige Rolle spielen auch die Bildungsaspirationen, die in Wechselwirkung mit dem Erziehungsstil und den Ansichten der Eltern stehen. „Traditionalismus (...) bremst die Bildungsansprüche, die Betonung von Selbstentfaltung und Selbstverwirklichung erhöht sie“ (Ditton 1992: 216), wobei festgestellt wird, dass im bildungsnahen Kontext die Bildungsaspirationen unabhängig von der Motivation, den Leistungen und den Zensuren der Schüler sind.

Darüber hinaus ist zu beobachten, dass je autonomieunterstützender und emotional zugewandter sich die Eltern dem Kind gegenüber verhalten, desto höher ist die intrinsische Lernmotivation bei dem Kind. Kontrollierendes Verhalten der

Eltern im Umgang mit schulischen Belangen wirkt sich wiederum sehr positiv auf die extrinsische Lernmotivation aus (Wild 2001: 492f). Die Untersuchungen von Lange dokumentieren, dass Merkmale von Autonomie wie Selbständigkeit und freier Wille unter Jugendlichen aus Mittel- und Oberschichtfamilien dominieren. Das resultiert daraus, dass Eltern der Mittel- und Oberschicht ihre Kindern solche Aufgaben übernehmen lassen, die mittleren Schwierigkeitsgrad haben und deshalb mehr Erfolgserlebnisse sichern. So erzogene Kinder rechnen ihre Erfolge und Misserfolge sich selbst also der eigenen Anstrengung zu, was einen förderlichen Einfluss auf Leistung hat (Lange 2005: 105f).

Es liegt auf der Hand, dass die Eltern-Kind-Beziehung der Dreh- und Angelpunkt des kindlichen Wohlbefindens, seines Selbstbildes und der Widerstandsfähigkeit in stressigen, belastenden Situationen ist. Mit diesen Zusammenhängen beschäftigt sich die Resilienzforschung, die sich auf Ressourcen konzentriert, die Kindern aus ungünstigen sozialen Milieus, in denen chronische Armut herrscht, Kindern mit belastenden familiären Situationen, wie Trennung oder Scheidung der Eltern dazu verhelfen, innere Widerstandskraft herauszubilden und trotz vieler Belastungen im alltäglichen Leben Erfolg zu erzielen (Wustmann 2005: 192). Dieser Forschung liegt die Kauai-Längsschnittstudie von Werner und Smith zugrunde, in der eine Kohorte von fast 700 Kindern, die alle 1955 auf der Hawaii-Insel Kauai geboren wurden, umfasst (Werner, Smith 1982, zitiert nach Werner 2006: 30ff.). Knapp 30 % dieser Stichprobe waren Kinder, die unter prekären Lebensumständen wohnten, unter finanzieller Not litten, in deren Familien Unfriede herrschte oder elterliche Psychopathologien drohten. Ein Drittel dieser Gruppe wies im Alter von 40 Jahren keine Probleme auf: sie absolvierten erfolgreich die Schule, waren nicht arbeitslos, waren im privaten und im schulischen Leben sehr erfolgreich, machten sich nicht gesetzlich strafbar. Die Scheidungsrate, die Sterblichkeitsrate sowie die Rate chronischer Krankheiten lagen bei diesen Personen deutlich niedriger

als bei Gleichaltrigen. Ihre Erfolge und Zufriedenheit mit dem Leben machten ihren Status vergleichbar mit dem derjenigen, die unter sehr günstigen familiären und sozialen Verhältnissen aufgewachsen sind. Genauere Analysen haben dazu verholfen, den Faktorenbündel zu eruieren, die diese Kinder vor widrigen Lebensumständen schützten. Diese Faktoren können zu drei Gruppen zusammengefasst werden:

1. **Schutzfaktoren des Individuums:** Kinder aus dieser Gruppe zeigten positive Charaktereigenschaften wie Aktivität, Freundlichkeit, Anschmiegsamkeit und wurden von ihren Müttern als „pflegeleicht“ im Babyalter beschrieben. Im Alter von zwei Jahren wurden sie auch von unabhängigen Beobachtern als freundlich, fröhlich, aufgeschlossen und gesellig charakterisiert. Diese Kinder waren sprachlich und motorisch besser entwickelt als ihre Gleichaltrigen und waren deshalb selbständiger. Leistungsmäßig schnitten sie auch überdurchschnittlich ab: sie konnten besser lesen und besser praktische Probleme lösen als die Gleichaltrigen. Im späteren Jugendalter waren sie von eigener Wirksamkeit und von ihrer Fähigkeit, die auftauchenden Probleme selbständig bewältigen zu können, überzeugt.
2. **Schutzfaktoren der Familie:** Kinder aus der resilienten Gruppe hatten schon früh die Möglichkeit, eine positive emotionale Bindung zu mindestens einer kompetenten, emotional stabilen Person herzustellen. Am häufigsten war das eine Bezugsperson aus dem Familienkreis. Bei den Jungen erwies sich als am ehesten förderlich, wenn sie sich mit einer männlichen Person stark identifizieren konnten und dazu aufgemuntert wurden, ihre Gefühle offen zum Ausdruck zu bringen. Resiliente Mädchen kamen aus Familien, die der Unabhängigkeit eine große Bedeutung beimaßen und in denen eine weibliche Person als zuverlässige Unterstützung galt.

3. **Schutzfaktoren des Umfelds:** Die Jungen verließen sich bei Bedarf meistens auf Gleichaltrige in ihrem Umfeld. Auf Unterstützung des Lieblingslehrers zu bauen, brachte ebenfalls positive Ergebnisse. Die unterstützende Funktion übernahmen nicht selten auch fürsorgliche Nachbarn, Eltern von Freunden, Pfarrer oder Mitglieder kirchlicher Gruppen.

Eine Analyse zur Bedeutung des Wechselspiels dieser Faktoren für die Resilienz der untersuchten Personen ergab, dass sich mit der höchsten Resilienz diejenigen auszeichneten, die aktiv auf die sie umgebende Umwelt reagierten, statt sich passiv an die Widrigkeit der Lebensumstände anzupassen (Werner 2006: 30ff.). Initiative, Beharrlichkeit und die Einstellung, unter bestimmten Umständen aus der gegebenen Situation das Bestmögliche zu machen, wurden als Wesensmerkmale von Resilienz bezeichnet (Walsh 2006: 66). Die oben angeführten Ergebnisse empirischer Befunde haben eine starke Aussagekraft. Aus diesem Grund muss in den zeitgenössischen Bildungsgesellschaften, in denen Ausbildungslosigkeit „zu einem sozialen Stigma“ (Solga 2002: 476) geworden ist, die Tatsache, dass der Zugang zur Ausbildung und die Schulleistungen durch den sozialen, ökonomischen und kulturellen Status der Familie so stark (auch wenn im abnehmenden Maße) determiniert sind, zum integralen Bestandteil aller Förderkonzepte werden.

4.2. Schulische Kontextbedingungen der Leistung

Mit zunehmendem Alter spielen die sozialen Partner, denen das Individuum begegnet, eine immer größere Rolle. Dagegen nimmt die Bedeutung der Familie konstant ab. Die Schule als die zweitwichtigste Sozialisationsinstanz ist ein Bildungs- und Erfahrungsraum, in dem die Leistungen der Schüler ständig geprüft werden. Viele dieser Leistungssituationen, die in Form von Prüfungen, Zertifikaten, bzw. Tests

durchgeführt werden, fallen sehr oft überhaupt nicht mit der Lebenstüchtigkeit und mit dem Wissen zusammen, das in Zukunft im realen Leben in Anspruch genommen wird. Fend (1998: 263ff.) argumentiert, dass es deswegen nötig sei, in der Schule die Lebenstüchtigkeit zu fördern. Die Schule könnte dieser Forderung nur dann nachkommen, wenn sie Möglichkeiten anbieten würde, die Schülerinitiative und Aktivität fördern und die Bereitschaft der Schüler stimulieren würde, Führung und Verantwortung zu übernehmen. Insofern muss das Leistungsprinzip durch das Sozialprinzip ergänzt werden. Das bedarf einer Erweiterung der Felder der Demonstration von Kompetenz. Das Verhalten bedeutsamer Sozialpartner liefert nicht nur wichtige Informationen über kognitive Kompetenzen, sondern beeinflusst auch die Selbstwahrnehmung und das Fähigkeitsselbstkonzept (Holder 2005: 37ff.).

Die Schule sollte auch ein Ort sein, wo die ungünstigen Herkunftsmerkmale der Schüler und vor allem die Differenzen in den Schülervoraussetzungen ausgeglichen werden könnten. Viele Untersuchungen belegen jedoch, dass dies nicht der Fall ist. Die Erhebungen zeigen, dass Schüler mit ungünstiger sozialer Herkunft in der Schule oft doppelt benachteiligt werden.

Eine Studie von Schümer (2004) dokumentiert, dass eine ungünstige Schülerzusammensetzung in der Klasse zu niedrigeren Leistungseffekten führen kann. Aus der Studie, die unter fast 34.000 15-jährigen deutschen Schülern durchgeführt wurde, geht hervor, dass Klassen, die sich zu einem hohen Prozentsatz aus Schülern zusammensetzen, bei denen sich ungünstige soziale Herkunft und geringe kognitive Fähigkeiten kumulieren, eine äußerst ungünstige Mischung bereiten. Kumulation folgender Faktoren wirkt sich negativ sowohl auf die Gesamtleistung der Klasse, als auch auf Leistungen der einzelnen Schüler: niedrige sozioökonomische Stellung der Familie, Väter ohne Vollzeitbeschäftigung, bildungsferne Familienhäuser, nicht in Kernfamilien lebende Schüler, Schüler bei denen zu Hause kein Deutsch gesprochen wird, Klassen mit mehreren Klassenwiederholern, Schülern mit Unterrichts-

versäumen, mit geringer Anstrengungsbereitschaft, die nicht zum Vergnügen lesen. Wenn die Klasse aus extrem hohen Anteilen (mehr als 65%) aus Schülern mit geringen kognitiven Leistungen zusammengesetzt ist, so haben die Kinder um 39 Punkte schlechtere Leistungen, als man aufgrund ihrer individuellen Leistungen erwarten könnte. Wenn es in der Klasse einen hohen Anteil an Schülern aus bildungsfernen Schichten gibt (mehr als 31%), liegen die Leistungen der Schüler um 29 Punkte schlechter. Im Falle, dass die Klasse viele Schüler besuchen, deren Väter nicht Vollzeit beschäftigt sind, verschlechtern sich die individuellen Leseleistungen um 24 Punkte. Wenn sich die Klasse aus Schülern zusammensetzt, von denen mehr als 63% häufige Unterrichtsversäumnisse aufweisen, pendelt sich die individuelle Leseleistung um 20 Punkte schlechter ein, als dies aufgrund der Leistungsfähigkeit der Schüler zu erwarten wäre. Ähnliche Ergebnisse gelten für die kognitive und die sozioökonomische Zusammensetzung der Klasse (Schümer 2004: 96ff.). In Deutschland gehören zu den Schulen mit extrem ungünstiger Zusammensetzung vor allem Hauptschulen⁶³. Schümer kommt in ihrer Studie zum Schluss, dass die Klassenzusammensetzung die Lernkultur beeinflusse. Klassen, die sich aus Schülern aus günstigen sozioökonomischen Milieus, deren Eltern an Schulerfolgen ihrer Sprösslinge interessiert sind, zusammensetzen, kennzeichnen sich durch geringere Disziplinprobleme im Unterricht und durch ein Unterrichtsklima, das das Lernen begünstigt. Die Lehrer sollen in solchen Klassen lieber unterrichten, größere Disziplin macht es möglich, die Lehrpläne einzuhalten und einen besseren Unterricht zu sichern (ebd. 104f). Am besten wirken sich auf die Lerneffekte homogen zusammengesetzte Gruppen aus. Auch Dittons Studie zufolge wird der Lehrer durch einen anspruchsvollen Kontext mehr gefordert und besser motiviert. Sind die Bildungserwartungen der Klasse hoch,

⁶³ Dieser Schultyp wird in Deutschland mittlerweile aufgelöst.

so sehen sich auch die Lehrer genötigt, den Schülern Fähigkeiten und Fachwissen zu vermitteln und sie zu beraten (Ditton 1992: 216f).

4.2.1. Der Lehrer

Die Bedeutung des Lehrers im Rahmen der Bildungsprozesse ist unumstritten. Selbst wenn in Übereinstimmung mit den Tendenzen der zeitgenössischen Didaktik die Lehrerzentrierung zugunsten der Schülerzentrierung ihre Hauptposition verloren hat, kreierte der Lehrer nach wie vor die didaktischen Prozesse und erfüllt dabei eine Reihe von Aufgaben, von denen die wichtigsten das Initiieren und Kontrollieren der Lehr-Lernprozesse sind. Das ist jedoch nicht die einzige Aufgabe der Lehrer (Pfeiffer 2001: 121ff.). Die Beschränkung der Aufgaben des Lehrers lediglich auf die Wissensvermittlung wird heutzutage als „archaisch“ bezeichnet. Von dem modernen Lehrer wird dagegen eine aktive Auseinandersetzung mit Problemen der Kinder und Jugendlichen, ein aktives Handeln zur Vorbeugung bzw. Kompensierung von ungünstigen sozialen Lagen oder destruktiven Erfahrungen, die Kinder und Jugendliche heimsuchen, gefordert (Jarosz 2005: 111). Trotzdem dokumentieren die empirischen Untersuchungen weitgehende Diskrepanzen in der Auffassung der Rolle des Lehrers auf die Qualität der Bildungsprozesse. Das mag daher rühren, dass bei der Analyse pädagogischer Handlungen, wie Galiläer erklärt, „eine eindeutige Zuordnung von Handlung/Mittel und Effekt“ in der Realität meist nicht möglich ist, denn „mit der Wirksamkeit anderer Bedingungen als der gerade betrachteten oder methodisch kontrollierten muss immer gerechnet werden“ (Galiläer 2005: 228). Diese Erklärung kann die Widersprüchlichkeit der Schlussfolgerungen, die aus den einschlägigen Untersuchungen resultieren, erhellen.

Die zugänglichen Untersuchungen betreffen vor allem zweierlei Bereiche, die versuchen über die Rolle des Lehrers und dessen Einfluss auf die Effektivität der Lernprozesse Auf-

schluss zu geben. Ein Teil der Forschung konzentriert sich auf die Fachkompetenz der Lehrkraft, wie fachliche Ausbildung und pädagogische Vorbereitung auf seine Arbeit. In Polen verfügten im Schuljahr 1988/89 nur 53,2% aller Lehrer über eine Hochschulausbildung, in den Jahren 1996/97 waren es 69% (Bogaj, Kwiatkowski, Szymański 1998: 171ff.). Die Tendenz ist glücklicherweise steigend. In den Jahren 2005/2006 verfügten bereits 94,1% der Englischlehrer und 97,1% der Deutschlehrer über die geforderten Qualifikationen (*Raport Krajowy Ministerstwa Edukacji i Nauki, Edukacja językowa w Polsce, Warszawa 2005*).⁶⁴ Der Teil der Forschung ist sehr karg und Studien über den direkten Einfluss der fachlichen Qualifikationen auf die Leistungen der Schüler sind nicht bekannt. Lediglich dokumentiert die Studie von Porzak (1998, zitiert nach Zawadzka 2004: 117), dass Lehrer mit mangelnden pädagogischen Qualifikationen und Unkenntnis der Entwicklungspsychologie dazu tendieren, die Schüler kritisch zu beurteilen. Auch Akzeptanz gegenüber Schülern bereitet ihnen Probleme.

Der andere Teil der Forschung konzentriert sich eher auf die persönlichen Kompetenzen des Lehrers, seine Einstellung zum Schüler und die Fähigkeit in dem Schüler einen Menschen zu sehen, der auch außerhalb der Schule manchmal sogar mit dramatischen Problemen konfrontiert wird. Wie die Untersuchungen von Neuenschwander (2005) belegen, sieht der Lehrer seine Rolle und seine Aufgaben ganz anders, als die Erwartungen der Schüler darauf hinweisen würden. Einer Schülerbefragung zufolge, bekannt als Berner Längsschnittstudie, setzen sich die Lehrer vor allem zum Ziel, Fachwissen zu vermitteln und in diesem Bereich sehen sie ihre größten Einflussmöglichkeiten. Zu ihren wichtigsten Aufgaben zählen die Lehrer: unterrichten, über die eigene berufliche Arbeit

⁶⁴ Heutzutage ist ein Diplom im Bereich Fachdidaktik mit Elementen der Psychologie und Pädagogik die Voraussetzung für die Zulassung zum Beruf.

reflektieren, sich fortbilden. Insofern seien für sie die wichtigsten Berufstätigkeiten im Unterricht: Motivation wecken und Stoffvermittlung. Aus der Studie geht auch hervor, dass Beraten und Betreuen von Schülern wichtig sind und auf Platz vier stehen. Die Analyse ergibt aber, dass diesen Auftrag vor allem Lehrer der Sekundarstufe I realisieren. Ihnen ist die persönliche Situation, der familiäre Hintergrund von Schülern wichtiger und sie werden bei der Beurteilung viel stärker berücksichtigt als es bei anderen Altersgruppen der Fall ist (Neuenschwander 2005: 294ff.). Zu einem ähnlichen Fazit kommt Turska (2006), deren Studie die Wahrnehmung der Schülereffizienz eruiert. Turska kommt aufgrund ihrer Untersuchungen zum Schluss, dass die Wirksamkeit und die außerschulischen Erfolge des Schülers außerhalb der Schule aus der Lehrersicht überhaupt nicht zählen und nicht berücksichtigt werden. Belohnt wird der Schüler dagegen dafür, dass er sich das Schulwissen aneignet und die vom Lehrer aufgestülpten Aufgaben realisiert.

Ausgeprägte Selbständigkeit, ungesteuerte Aktivität und Kreativität stoßen dagegen auf Missbilligung. Diejenigen Schüler dagegen, wie aus der gleichen Untersuchung hervorgeht, sehen ihre Wirksamkeit darin, dass sie in der Lage sind, die Erwartungen und Beurteilungskriterien des Lehrers richtig zu erkennen und ihnen nachkommen zu können (Turska 2006: 145f.).

Auch die diagnostische Kompetenz der Lehrer, die Zawadzka (2004) als eine der wichtigsten Aufgaben des Lehrerberufes sieht, kommt in der Realität zu kurz. Untersuchungen von Liszka belegen, dass auf das Lehrerurteil neben dem Fachwissen des Schülers folgende Faktoren Einfluss haben: das Geschlecht, die soziale Herkunft, der Schulstatus (gilt ein Schüler in der Schule als gut oder schwach), seine Noten in anderen Fächern, das äußere Aussehen und sogar sein Name (Liszka 2001: 66ff.). Dass die Lehrer keine guten Diagnostiker der Schülerleistungen sind, belegt auch die Untersuchung von Spinath (2005: 93). Die Diagnose von Intelligenz, schulischer

Selbstwahrnehmung, Lernmotivation und Leistungsängstlichkeit des Schülers weist wenig Akkuratheit auf.

Überraschenderweise sind Studien, die die Wichtigkeit der fachlichen Kompetenz des Lehrers dokumentieren, sehr widersprüchlich. Während Fend in seinen Analysen fast keinen bzw. kaum einen Zusammenhang zwischen dem Unterrichtsverhalten des Lehrers, seiner Unterrichtsvorbereitung, schülerorientiertem Erziehungshaltungen und den schulischen Leistungen feststellt (Fend 1998: 328ff.), belegen andere Untersuchungen das Gegenteil. Bei der Studie von Helmke und Weinert aus dem Jahr 1997 erwiesen sich effiziente Klassenführung (z.B. effiziente Zeitnutzung und gute Unterrichtsorganisation), Strukturiertheit des Unterrichts, hohe Motivationsqualität des Unterrichts und Aktivierung der Schüler als bedeutend für die Leistungen der Schüler. Die Autoren geben jedoch zu, dass dieser Zusammenhang nur für das Fach Mathematik galt, dafür aber keine signifikanten Effekte im Fach Rechtschreibung aufwies. Daraus wurde der Schluss gezogen, dass gewisse Unterrichtsmerkmale fachspezifisch wirksam sein können (Helmke, Weinert 1997: 249).

Zu anderen Ergebnissen kommen Studien, die die Beziehungsseite in den Vordergrund rücken. Diese Studien betonen, dass die Verhaltensstile der Lehrer, die Art und Weise mit den Schülern zu kommunizieren, beträchtlichen Einfluss auf die Schülerleistungen haben können. Dass die Erwartungen der Schüler an den Lehrer ganz anders sind als die Rolle, in der sich die Lehrer am wohlsten fühlen, belegen Interviews mit Schülern. Während die Lehrer ihre Aufgabe hauptsächlich in der Vermittlung von Fachwissen sehen, erwarten die Schüler von den Lehrern vor allem Humor und Menschlichkeit, Akzeptanz und Schülerorientierung, keine Gewaltanwendung, Autorität und Durchsetzungsvermögen, Erklärungskompetenz und pädagogische Fähigkeiten wie auch Engagement (Neuenschwander 2005: 317). Dass Lehrer ihre negativen Emotionen nicht beherrschen können, geht aus einer aktuellen Studie von Miłkowska (2005: 54f.) hervor, die den Nachweis erbringt,

dass Lehrer rachesüchtig, bösartig und ungerecht bei dem Beurteilen der Schülerleistungen sind. Zugleich geben 25% der befragten Lehrer zu, dass sie bereits Gewalt seitens der Schüler erlebt haben und 40% aller Lehrer fürchten sich vor gewalttätigen Handlungen der Schüler gegen sie.

Eine Reihe einschlägiger Untersuchungen belegt, dass die Qualitäten der Lehrer-Schüler-Beziehung Einfluss auf die Schülerleistungen hat.

Die Resilienzforschung nennt eine Reihe von bildungsinstitutionellen Faktoren, die als soziale Ressourcen gelten und dank denen das Kind schützende Kräfte herausbilden kann. In den Bildungsinstitutionen gehören zu diesen Ressourcen: klare, transparente, konsistente Regeln und Strukturen, ein wertschätzendes Schulklima (Wärme, Respekt und Akzeptanz gegenüber dem Kind), hoher aber angemessener Leistungsstandard, positive Verstärkung von Leistungen und Anstrengungsbereitschaft des Kindes (Wustmann 2005: 196). Auch andere empirische Studien belegen diesen Zusammenhang. Aus einer von Hurrelmann zitierten Studie (Rutter 1980) geht hervor, dass die besten fachlichen Leistungen, aber auch die höchsten sozialen Qualifikationen in Schulen erreicht werden, wo es u.a. klare und transparente Kriterien der Leistungsbeurteilung gibt, wo der Unterrichtsstoff in wechselnden Lern- und Arbeitsformen angeboten wird und wo es viel Spielraum für selbstgesteuertes Lernen und Gruppenarbeit gibt (Hurrelmann 2002: 209). Wie im Kapitel 2 dieser Arbeit bereits erwähnt wurde, hat das Fähigkeitsselbstkonzept einen großen Einfluss auf die Schulleistung. Das Fähigkeitsselbstkonzept wird durch Urteile wichtiger Sozialpartner aufgebaut, zu denen auch die Lehrer gehören. Aus der Studie von Holder (2005: 199f.) geht hervor, dass die Perzeption der Fähigkeitseinschätzungen durch andere zu den signifikantesten

Faktoren gehört, die das Fähigkeitsselbstbild in der Fremdsprache prägen⁶⁵.

Die Verhaltensweisen der Lehrer wirken sich auf die Lernfortschritte der Schüler aus. Lehrer, die nach der individuellen Bezugsnorm unterrichten, fördern die Leistungen ihrer Schüler viel stärker. Die individuelle Bezugsnorm zeichnet sich dabei durch bestimmte Erwartungen des Lehrers, die er an seine Schüler stellt, aus:

- Der Schüler soll gefördert, aber weder über- noch unterfordert werden,
- Das Vertrauen des Schülers in eigene Tüchtigkeit soll gestärkt werden,
- Die Leistungsrückmeldung soll sich nach individuellen Standards richten,
- Der Schüler soll zur Anstrengung motiviert werden.

Obwohl die Schüler anfänglich dieses Lehrerverhalten nicht zu schätzen wussten, zahlte es sich längerfristig aus (Krug, Lecybyl 2005: 81ff.). Die Wichtigkeit der Schülerorientierung und ihren Einfluss auf Leistungen der Schüler dokumentiert die Studie von Klieme und Rakoczy (2003), aus der hervorgeht, dass je größer die Schülerorientierung des Lehrers, die sich u. a. durch eine individuelle Bezugsnormorientierung ausdrückte, desto stärker wuchs das Interesse der Schüler am Fach Mathematik im Laufe des Jahres. Hohe kognitive Aktivierung, die sich in anspruchsvollem Üben und der Nutzung von Fehlern als Lerngelegenheiten ausdrückte, trug ebenfalls zur Förderung der Lernprozesse bei und ermöglichte zugleich eine effizientere Klassenführung (Klieme, Rakoczy 2003: 334).

⁶⁵ Auch die Untersuchungen von Komorowska (1987: 199-203) weisen darauf hin, dass Erfolgserlebnisse beim Lernen einer Fremdsprache den stärksten Einfluss auf das Niveau der kommunikativen (0.44) sowie der linguistischen Kompetenz (0.38) haben.

Unvollständig wären die Analysen, wenn sie nicht die Rolle der Kooperation zwischen dem Lehrer und dem Elternhaus des Schülers thematisieren würden. 94% der Lehrer würden die Unterstützung der Eltern bei konkreten inhaltlichen Aufgaben in Anspruch nehmen, die meisten Lehrer haben auch ein positives Elternbild. 60-80% der Befragten glaubten, dass die Eltern bereit wären, sich für die Schule zu engagieren, und dass auf diese Weise der Erfolg der Kinder gesteigert werden könnte. Aber zugleich lehnen die meisten Lehrer die Beteiligung der Eltern an der Bearbeitung von Hausaufgaben ab (Wild 2003: 527ff.). Diese Widersprüchlichkeit kann dadurch erklärt werden, dass die Lehrer nicht klar genug formulieren, welche Unterstützung sie von dem Elternhaus erwarten. Oft sehen die Lehrer die elterlichen Versuche die Misserfolge des Kindes zu ergründen als Angriff auf die eigenen Unterrichtsmethoden. Nicht zuletzt tragen Eltern zu dieser Haltung bei, indem sie die Verantwortung für Leistungen des Kindes gänzlich auf die Schule abwälzen.

Als sehr schlecht erweisen sich die Kontakte zwischen den Lehrern und den Eltern in Polen. 70% der Eltern sind der Meinung, dass die Schule für die Leistungen ihrer Kinder verantwortlich ist (Olubiński 2005: 81f). Die Untersuchungen von Babiuch (2002) ergeben, dass die Lehrer die Zusammenarbeit zwischen der Schule und dem Elternhaus als sehr schlecht beurteilen und für diesen Zustand den Eltern die Schuld geben. Den Eltern wird mangelndes Engagement und kritische Einstellung den Lehrern gegenüber vorgeworfen. Im Kreuzfeuer der Lehrer stand auch der Vorwurf, dass die Eltern ihre Hilfe für die Schule zwar anbieten, aber in Notsituationen selten zur Verfügung stehen würden (zitiert nach Kowolik 2005: 99f).

Nur partnerschaftlicher Dialog und Kooperation zwischen dem Elternhaus und der Schule können eine angemessene Umgebung zum Lernen und zur Erziehung schaffen. Schule und Elternhaus haben dabei einen additiven, kompensatorischen Einfluss auf die intrinsische Motivation der Schüler (Wild 2001: 495). Auf der Schule lastet eine große Verantwor-

tung: „Genau so wie die Schule jedoch über die Eltern vermittelte soziale Ungleichheiten auf der Ebene der Kinder und Jugendlichen verstärken kann, beinhaltet sie auch das Potenzial diese Ungleichheiten zu kompensieren“ (Palentien 2005: 155).

Trotz der Widersprüchlichkeit der Ergebnisse der präsentierten Studien lassen sich grob zwei Schlussfolgerungen ziehen: Zum einen wird keineswegs belegt, dass eine hohe fachliche Kompetenz des Lehrers eine notwendige Voraussetzung für höhere Leistungen der Schüler ist. Zum zweiten wird dokumentiert, dass die emotionale Unterstützung, Schülerorientierung, das Gewähren von Autonomie und positive Förderung den Schüler motivieren und seine Leistungen verbessern können.

4.2.2. Die Gleichaltrigen und die Schulklasse

Die Anzahl empirischer Studien zum Einfluss der Gleichaltrigen auf schulische Leistungsfähigkeit ist erstaunlicherweise spärlich. Um aber das Phänomen der Milieueinflüsse in seiner ganzen Breite zu durchleuchten, ist es unumgänglich mit Bezugnahme auf die Strukturtheorie zu betonen, dass im Unterrichtssystem alle Akteure sowohl für das Gelingen des Unterrichts als auch für Unterrichtsstörungen verantwortlich sind. Dass die Zusammensetzung der Klasse das Lehrerverhalten beeinflusst, konnte bereits im vorangegangenen Unterkapitel gezeigt werden. Einige Untersuchungen bestätigen auch, dass die Klassengröße einen signifikanten Einfluss sowohl auf das Wohlbefinden der Schüler als auch auf ihre schulischen Leistungen hat. Die Klasse ist ein wichtiger Prädiktor der Schulleistung, denn zum einen werden die Leistungen der Schüler mit anderen verglichen, zum anderen sind die Schulnoten mit der Klassenstärke korrelativ verknüpft. Die Reduzierung der Klassenstärke von 20 auf 10 bewirkt einen

erheblichen Einfluss auf die Erhöhung der Noten bei den Schülern. (Glass et al. 1982, zitiert nach Bańka 2002: 351f.).⁶⁶

Ein Teil der empirischen Forschung konzentriert sich auf die Interaktionsseite, was im Folgenden aufgezeigt wird. Da der Schulunterricht eine Stätte ist, wo der Schüler seine Identität und seine Sozialkompetenz aufbaut, darf dieser Bereich bei der Analyse nicht ausgeblendet werden. Für Jugendliche im Pubertätsalter sind Gleichaltrige besonders wichtig, weil die Jugendlichen ein sehr ausgeprägtes Bedürfnis nach Identifizierung mit den Gleichaltrigen haben und auf diesen Beziehungen ihre Identität aufbauen (Erikson:1950, 1997). Eines der soziologischen Merkmale der Lebensphase Jugend ist eine „demonstrative Hinwendung zur Gleichaltrigengruppe und die schrittweise Distanzierung der Kinder vom Einfluss ihrer Eltern“ (Hurrelmann 2004: 32). Trotz dieser Einsicht wird durch Untersuchungen belegt, dass die Akzeptanz seitens Gleichaltriger nicht selten an die familiäre Situation des Schülers gekoppelt ist. Je stärkeren Rückhalt der Jugendliche in der Familie hat, desto ausgeprägter ist seine Überzeugung, in dem außerfamiliären (darunter dem schulischen) Milieu einen festen Rückhalt zu haben (Gajewska 2002: 254). Ökonomische Deprivation kann beispielsweise zum sozialen Ausschluss seitens Gleichaltriger oder zur geringen Popularität in der Klasse führen. Wenn das schlechte Wohlbefinden durch die elterliche Zuwendung nicht ausgeglichen wird, führt dies zu mangelndem Selbstwertgefühl, emotionalen Problemen und darüber hinaus auch zu somatischen Beschwerden (Walper 2005: 172ff.). Der Schwerpunkt des Erkenntnisinteresses von Holders` Studie liegt in der Frage, ob zwischen Merkmalen der schulischen Umwelt und den leistungsmotivationalen, selbstkonzeptbezogenen Variablen ein Zusammenhang besteht. Aus seiner Untersuchung geht hervor, dass der schulische Kontext einen stärkeren Einfluss auf erfolgsvorsicht-

⁶⁶ Diese Ergebnisse sind jedoch insbesondere nach Veröffentlichung der Hattie Studie (2015) zu relativieren.

liche Leistungsmotivation hat, als es beim familiären Einfluss der Fall ist (Holder 2005: 300). Diesen Zusammenhang erklärt eine Untersuchung, die unter polnischen Schülern durchgeführt wurde: Effiziente Schüler haben ein ausgeprägtes Bedürfnis nach sozialer Akzeptanz und Anerkennung (Turska 2006: 107). Das kann den Einfluss der Gleichaltrigen auf das positive Selbstbild und die damit verbundene Leistungsmotivation erklären und als eine der Determinanten der Schulleistungen angesehen werden.

Bei der Resilienzforschung wird den Gleichaltrigengruppen eine sehr wichtige Rolle eingeräumt. Positive Kontakte zu Gleichaltrigen gelten als soziale Ressource und spielen eine große Rolle bei der Herausbildung von Resilienz, die der Entwicklung eines positiven Selbstbildes zugrunde liegt und den Aufbau von Selbstwirksamkeit unterstützt (Wustmann 2005: 199).

4.2.3. Der schulorganisatorische Hintergrund

Auf der gymnasialen Bildungsstufe werden obligatorisch zwei Fremdsprachen unterrichtet. Die Vorreiterstellung nimmt die Sprache Englisch ein, Deutsch wurde als erste, obligatorische Fremdsprache im Jahre 2005 an 3.416 (Englisch an 5.781) Gymnasien unterrichtet. Dieses Verhältnis änderte sich in den letzten Jahren stark zugunsten des Englischen. Seit der Verwaltungsreform im Jahre 1999 werden die Gymnasien in Polen von den Gemeinden geführt, die über die Finanzierung des Unterrichts einer zweiten Fremdsprache entscheiden können. So wurde Deutsch als Zusatzfach an 2.503 Gymnasien unterrichtet. Insgesamt haben im Schuljahr 2004/2005 auf der dritten Bildungsetappe knapp über 30% Schüler Deutsch gelernt⁶⁷ (*Raport Krajowy Ministerstwa Edukacji i Nauki, Edukacja językowa w Polsce, Warszawa 2005*).

⁶⁷ Die Lubliner Woiwodschaft hat in diesen Statistiken eine „unrühmliche“ Stellung, denn Deutsch lernen lediglich 30,5% aller Schüler. Weniger Schüler lernten Deutsch nur in der Masowischen Woiwodschaft – 30,1%,

Auf die Qualität der Bildung schlägt mit Sicherheit die Höhe der Ausgaben, die von dem staatlichen Haushalt für Bildung vorgesehen werden, nieder. In den OECD-Ländern betragen die Bildungsausgaben durchschnittlich 5,9% des Bruttosozialproduktes, wobei den höchsten Prozentsatz der Bildungsausgaben Dänemark (6,4%) und Schweden (6,3%) belegen (*Przeгляд, Spojrzenie na Oświatę: wskaźniki OECD, Edycja 2003, unter www.oecd.org*). In Polen schwankten die Ausgaben für Bildung zwischen 4,34% im Jahr 1991 bis 4,13% des Bruttosozialproduktes im Jahr 2004, was immer unter dem europäischen Durchschnitt von 5,5% des Bruttosozialproduktes lag (www.vulcan.edu.pl).

Niedrige Ausgaben wirken sich auf die Qualität der Bildung aus. Kürzungen im Bildungsbudget verursachen, dass finanzielle Belastungen, die mit der Ausbildung verbunden sind, immer stärker auf die Familien übertragen werden. Dies trägt dazu bei, dass der demokratische Charakter der Bildung verloren geht, weil gleiche Bildungschancen für die ganze Gesellschaft aufgrund der Ungleichheiten im ökonomischen Status nicht gewährleistet werden können (Bogaj, Kwiatkowski, Szymański 1998: 149f).

Die Unterfinanzierung der Bildung wirkt sich auf die Qualität des Unterrichts aus. Der Bericht der Obersten Kontrollkammer (NIK) hatte an 85,1% der kontrollierten Schulen am Fremdsprachenunterricht etwas auszusetzen. Aus finanzieller Misere der Schulen ergaben sich Einsparungen, die sich negativ auf die Unterrichtsqualität ausgewirkt haben:

- 53,7% der Schulen wurde die zulässige Gruppengröße, in der der Unterricht stattfand, überschritten, in

was bei der durchschnittlichen Quote von 43,4% der Deutsch lernenden Schüler in ganz Polen eher bescheiden aussieht. Aus den neuesten Statistiken geht hervor, dass in der Lubliner Woiwodschaft Englisch an 76,16% und Deutsch lediglich an 18,61% aller Schulen unterrichtet wurde (Zarębska 2008: 87f).

- 49,3% der Lehrer konnten sich nicht mit ausreichenden pädagogischen bzw. fremdsprachlichen Qualifikationen ausweisen,
- in 3% der kontrollierten Schulen wurde das minimale Pensum der Unterrichtsstunden, die für den Fremdsprachenunterricht als Pflichtfach vorgesehen sind, nicht gesichert,
- in 4,5% der kontrollierten Gymnasien und Lyzeen bestand keine Möglichkeit, die in der Grundschule erlernte Fremdsprache weiter zu lernen (*Najwyższa Izba Kontroli, Departament Nauki, Oświaty i Dziedzictwa Narodowego, Informacja o wynikach kontroli warunków nauczania języków obcych w szkołach publicznych, Warszawa 2005*⁶⁸).

Heutzutage delegiert der Staat die Betreuung der Schulen immer stärker an die Gemeinden, die finanziell ungleich ausgerüstet sind und aufgrund ihrer schlechten wirtschaftlichen Lage ihren Aufgaben nicht immer zufriedenstellend gerecht werden können.

Als Reaktion auf das Versagen des öffentlichen Bildungswesens und aufgrund der zugleich gestiegenen Nachfrage nach Bildung sind nach 1990 zahlreiche private Schulen wie auch Schulen in freier Trägerschaft gegründet worden. Diese Schulen heben sich stark von der herkömmlichen Schullandschaft ab: sie verfügen über modern ausgerüstete Computerräume, bieten effizienten Fremdsprachenunterricht in kleinen Gruppen, die Teilnahmemöglichkeit an mannigfaltigen Aktiengesellschaften und gute lernbegleitende Unterstützung durch die Lehrer; darüber hinaus sind sie sehr stark an den Leistungen ihrer Schüler orientiert. Da die Teilnahme an diesen Schulen mit der Entrichtung von Gebühren

⁶⁸ Iluk sieht darin eine der signifikantesten Determinanten, die sich negativ auf die Lerneffizienz sowie Motivation zum Fremdsprachenlernen auswirken (Iluk 2002: 28f).

verbunden ist, steht sie nur aus wohlhabenderen Milieus stammenden Kindern offen. In Polen macht sich seit dem letzten Jahrzehnt generell die Tendenz bemerkbar, dass die Finanzierung der Bildung immer stärker auf private Haushalte übertragen wird. Das bewirkt, dass sich die Schere der Ungleichheit noch weiter öffnet und die sozialen Disparitäten im Zugang zur Bildung noch steiler werden.

Die Bildungsreformen von 1971 und 1991, deren Ziel der Ausgleich der Bildungschancen aller Jugendlichen war, sind offensichtlich gescheitert. Große Hoffnungen ruhten auf der strukturellen Reform von 1999, aus der u.a. die Gründung von Gymnasien resultierte. Diese Schulform, die für alle Jugendlichen Pflicht ist und die die Pflichtschulzeit um ein Jahr verlängert, brachte neue Probleme mit sich: in den Gymnasien lernen Jugendliche im Pubertätsalter, was häufig, besonders am Anfang zur Kumulierung erzieherischer Probleme führte. Aus diesem Grund wurde der Sinn dieser Reform in Frage gestellt und die Reform selbst wurde Gegenstand einer virulenten Kritik⁶⁹.

4.3. Zusammenfassung

Das Kapitel lieferte einen Überblick über den Stand der empirischen Forschung, die die Kopplung von Leistung und Milieueinflüssen fokussierte. Die präsentierten Daten belegen, dass schulische Leistungen mit Milieueinflüssen korrespondieren, wobei die markantesten Faktoren die geographische und die soziale Herkunft, die Struktur der Familie wie auch das Erziehungsverhalten der Eltern sind. Nicht auszublenden ist der Einfluss des schulischen Milieus. Lässt man die Befunde

⁶⁹ Die neue Regierung nahm sich deshalb vor, die Gymnasien ab dem Schuljahr 2017/2018 schrittweise aufzulösen. Die Kritiker dieser Entscheidung betonten, dass dabei die durch die rapiden Reformen verursachten Kosten und das Chaos, das dadurch bewirkt werden, außer Acht gelassen werden, zumal die Lehrer im Laufe der Zeit effiziente Arbeitsmethoden für diese Zielgruppe ausgearbeitet haben.

in diesem Bereich Revue passieren, so kommt man zum Schluss, dass in den einschlägigen Untersuchungen sichtlich die Beziehungsseite in den Vordergrund gerückt wurde.

Die Studie von Elke Wild (2001) dokumentierte, dass Schule und Familie ein kompensatorisches Verhältnis bei Leistungsmotivation haben können. Die Studie liefert jedoch keine Antwort auf die Frage, ob die Schule die durch ungünstige räumliche und soziale Herkunft entstandenen Benachteiligungen ausgleichen kann. Ob die Schule die Stimulations- und Unterstützungsdefizite, die fehlende elterliche Zuwendung, durch finanzielle Not und familiäre Pathologien entstandene Zurücksetzung der Jugendlichen ausgleichen kann, wurde bisher nicht befriedigend beantwortet. In Anbetracht dieser Tatsachen ergibt sich die Berechtigung, das Problem zum Gegenstand einer empirischen Analyse zu machen.

5. Methodische Anlage der Untersuchung

In den Kapiteln 2-4 konnte gezeigt werden, dass die Leistungsfähigkeit und Lerneffizienz von vielen externen Faktoren abhängig sind. Es gibt zwar eine ganze Reihe Untersuchungen, die den Einfluss sozialer Faktoren auf schulische Leistungen dokumentieren, aber die Abhängigkeit der Leistungen von der Qualität des schulischen Milieus ist – besonders im Bereich der Fremdsprachen – sehr dünn besiedelt. Fast unbeantwortet trotz umfangreicher Literatur bleibt die Frage, ob die Güte der schulischen Umgebung die widrigen Umstände des häuslichen Milieus und die ungünstige soziale Lage ausgleichen kann.

5.1. Ziele der Untersuchung

Das Erkenntnisziel dieser Arbeit besteht in der Erschließung von Faktoren des sozialen und des schulischen Milieus, die den größten Einfluss auf Leistungsfähigkeit und Lerneffizienz im Bereich Fremdsprachen haben. **Im Zentrum des Forschungsprojektes stehen Möglichkeiten und Grenzen, den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und der schulischen Leistungsfähigkeit im Bereich der Fremdsprachen zu entkoppeln.** Die vorliegende Studie hat darüber hinaus das Ziel, einen Beitrag zum Forschungsstand über den Einfluss des sozialen und des schulischen Milieus auf die Leistungsfähigkeit von Jugendlichen in der Adoleszenzphase zu leisten, das Problem der Chancenungleichheit im Zugang zur Bildung, insbesondere im Bereich der Fremdsprachen, zu thematisieren und *last but not least* Vorschläge zu formulieren, wie die Effektivität des Deutschunterrichts an Gymnasien in Polen erhöht werden könnte.

Um diesen Zielen nachzukommen, wurden die Forschungsprobleme in Form von Fragen formuliert:

- **Welchen Einfluss hat die Qualität des sozialen Milieus auf die Leistungsfähigkeit und die Lerneffizienz im Bereich des Fremdsprachenunterrichts?**
- **Welchen Einfluss hat die Qualität des schulischen Milieus auf die Leistungsfähigkeit und die Lerneffizienz im Bereich des Fremdsprachenunterrichts?**

Darüber hinaus sollen in der vorliegenden Studie diejenigen Faktoren des sozialen und des schulischen Milieus eruiert werden, die sich am stärksten auf die Qualität der beiden Bereiche auswirken und die den größten Einfluss auf die Leistungsfähigkeit und die Lerneffizienz des Fremdsprachenunterrichts haben.

Um die oben formulierten Fragen zu beantworten, ist es notwendig, die analytische Definition des Konstruktes „Leistungsfähigkeit“ zu operationalisieren. Die nächste Frage, die sich aus den zwei obigen Fragen ergibt, ist folgende:

- **Kann eine hohe Qualität des schulischen Milieus die sozial bedingten widrigen Umstände des sozialen Milieus ausgleichen?**

Um eine Antwort auf diese Frage liefern zu können, muss zunächst die Qualität des sozialen und des schulischen Milieus empirisch erfasst werden. In der vorliegenden Arbeit soll auch erörtert werden, was für Merkmale der Fremdsprachenunterricht haben soll, damit die Leistungsfähigkeit und die Lerneffizienz der Schüler am besten gefördert werden können.

5.2. Ablauf der Untersuchung

In Übereinstimmung mit Atteslander wurde der Forschungsablauf nach folgenden Regeln geplant: I. Problem benennung → II. Gegenstandsbenennung → III. Durchführung (Anwendung von Forschungsmethoden) → IV. Analyse

(Auswertungsverfahren) → V. Verwendung von Ergebnissen (Atteslander 2003: 22).

Die Hypothesen schildern den vom Forscher erwarteten Ausgang der Untersuchung. Von einer Hypothese wird erwartet, dass sie sich verifizieren lässt, den Zusammenhang nur zwischen Variablen erfasst, die sich verifizieren lassen, eine höchstwahrscheinliche Vermutung äußert, die ihre Bestätigung in dem bisherigen Stand der Forschung findet, eine Schlussfolgerung aus den bisherigen Beobachtungen des Forschers darstellt und möglichst allgemein formuliert ist (Bortz, Döring 2002: 493; Łobocki 2006: 26).

Die Untersuchungshypothesen der vorliegenden Arbeit ergeben sich aus der formulierten Problemstellung und sind Antworten auf die im Kapitel 5.1. formulierten Fragen. Die Forschungshypothesen lauten:

H1: Je höher die Qualität des sozialen Milieus, desto höher die schulische Leistungsfähigkeit der Jugendlichen.

H2: Je höher die Qualität des schulischen Milieus, desto höher die Leistungsfähigkeit der Jugendlichen.

Da der Forschungsbedarf vor allem bei den Einflüssen des schulischen Milieus auf die Leistungsfähigkeit liegt, richtet sich das Augenmerk der vorliegenden Studie vor allem auf die Institution Schule, die, zumindest theoretisch, das größte Potential haben kann, die Entwicklungschancen, die einem Jugendlichen durch seine soziale Herkunft ausgespart blieben, anzubieten.

5.3. Gegenstandsbenennung

Mit Atteslander wird davon ausgegangen, dass „eine systematische Erfassung sozialer Wirklichkeit immer nur Ausschnitte erfassen kann“, deshalb ist „die Begrenzung des Forschungsgegenstandes d.h. die klare Gegenstandsbenennung, ein wesentlicher Schritt“ (Atteslander 2003: 40).

Probanden der Untersuchung waren Jugendliche im Alter von 13 bis 16 Jahren. Diese Altersgruppe besucht in Polen den

1999 neu gegründeten Schultyp: die Gymnasien. Die Wahl dieser Altersgruppe erfolgte aus zwei Gründen. Erstens fällt diese Lebenszeit mit der Pubertätsperiode zusammen, die eine besondere Phase in der menschlichen Entwicklung ist. Sie kennzeichnet sich durch Auflehnung gegen die Erwachsenen und Anzweifeln aller Autoritäten, zugleich ist es aber eine Phase, die eine schnelle kognitive Entwicklung aufweist. Zweitens macht die Tatsache, dass die Plausibilität der Entscheidung die Gymnasien zu gründen, immer wieder in Frage gestellt wird, diesen Schultyp für systematische Analysen besonders interessant. Dieser vor 17 Jahren gegründete Schultyp, der bis 2020 wieder abgeschafft werden soll, entstand mit der Absicht, die obligatorische Schulzeit um ein Jahr zu verlängern. Durch die Einrichtung dieser Schulen nicht nur in Städten, sondern auch in kleineren Gemeinden, darunter auch in Dörfern, folgte man neben der Verlängerung der Schulpflicht der Absicht, die Schulwege zu kürzen und den Bildungszugang für aus allen Schichten und allen Ecken des Landes stammende Kinder auszugleichen. Wie die im Kapitel 4 der vorliegenden Arbeit präsentierten einschlägigen Untersuchungen zeigen, hat die Schule diese Aufgabe, die an sie gestellt wurde, bisher im unzureichendem Maße erfüllt.

Für die Zwecke der Untersuchung wurden nur Schüler gewählt, die Deutsch lernen, entweder als obligatorische erste Fremdsprache, als obligatorische zweite Fremdsprache oder fakultativ. Der Deutschunterricht wurde dann als obligatorische zweite Fremdsprache eingestuft, wenn die Note in diesem Fach auf dem Schulzeugnis steht. Ist das nicht der Fall, so wurde das Fach als fakultativ eingeordnet: zwar müssen die Schüler an dem Deutschunterricht teilnehmen, aber die Note, die sie in diesem Fach bekommen, steht nicht auf dem Schulzeugnis und zählt nicht zum Notendurchschnitt.

Wie aus dem Forschungsstand hervorgeht und in den Kapiteln 2-4 der vorliegenden Arbeit gezeigt werden konnte, ist die Relevanz der geographischen Herkunft für die Wirksamkeit der Bildungsprozesse sehr groß. Insofern scheint es

berechtigt, die Gymnasien, deren Schüler untersucht wurden, nach Merkmalen der Ortsgröße, in der sie sich befinden, zu klassifizieren. So wurden die Schulen, in denen die Untersuchung durchgeführt wurde, in vier Kategorien eingestuft:

- I. die Woiwodschaftsstadt
- II. die Kreisstadt
- III. die Gemeindestadt
- IV. das Dorf

Diese Klassifikation wurde gemäß den Erwartungen, die an Klassifikationen gestellt werden, dass sie eindeutig, vollständig und ausschließlich sind (Atteslander 2003: 43), vorge schlagen. So wurden bei der folgenden Klassifikation die Einwohnerzahl und die Verwaltungsfunktionen der jeweiligen Städte und Siedlungen berücksichtigt.

5.4. Ablauf der Untersuchung und die ersten Ergebnisse

Der eigentlichen Untersuchung ging eine Pilotstudie voraus, die zwischen April und Juni 2007 an 177 Schülern der Gymnasien in der Lubliner Woiwodschaft durchgeführt wurde. Ziel der Pilotstudie war die Konfrontation der aufgestellten Hypothesen mit dem Forschungsfeld, die Überprüfung der Messinstrumente, vor allem die Überprüfung der Klarheit, die Präzisierung sowie die Gruppierung der Fragen im standardisierten Test (Nowak 2006: 59ff.). Der Pilotstudie folgten vier Leitfaden-Interviews, die Ende Juni und Anfang Juli 2007 mit Deutschlehrern aus Gymnasien durchgeführt wurden. Die Gymnasien wurden nach dem Kriterium der unterschiedlichen Ortgröße ausgewählt. Das Ziel dieser qualitativen Befragung war, eine Antwort auf die Forschungsfragen aus der Perspektive der Deutschlehrer zu erkunden, ggf. auch Aspekte aus diesen Interviews herauszufiltern, die vom Forscher zuvor nicht beachtet wurden (Bortz, Döring 2002: 315). Aus Sicht

der interviewten Lehrer hat das familiäre Milieu einen großen Einfluss auf die schulischen Leistungen. Nach Schätzungen der Befragten aus einem Großstadtgymnasium beträgt die Anzahl der problematischen Schüler zwischen 5-7% in jeder Klasse, auf dem Lande und in der Stadt, die Sitz der Gemeinde ist, wurde diese Zahl auf etwa 30% eingeschätzt.⁷⁰

Einer der markantesten Faktoren, die sich negativ auf das Verhalten der Schüler auswirken, ist die Vernachlässigung seitens der Eltern. Sie drückt sich auf verschiedene Art und Weise aus:

- Die Kinder verfügen nicht über Schulbücher, weil die Eltern ihren Kindern die Unterrichtsmaterialien nicht besorgen.
- Die Eltern besorgen ihren Kindern nicht die nötigen diagnostischen Gutachten, wenn sie beispielsweise Legasthener sind. Solche Atteste wären für die Lehrer eine Grundlage, bei schriftlichen Tests die Rechtschreibfehler nicht berücksichtigen zu müssen oder mehr Zeit für die Lösung der Aufgaben einzuräumen, was die Schulnoten des Schülers verbessern könnte.
- Die Eltern meiden den Kontakt zur Schule, gehen nicht zu Klassentreffen mit dem Lehrer, reagieren nicht auf postalisch geschickte Nachrichten über Schulprobleme des Kindes.
- In Extremfällen wird gegen die Eltern, die sich der Pflicht entziehen, ihre Kinder zur Schule zu schicken, ein Gerichtsverfahren eingeleitet. Eine der interviewten Personen gab an, dass diese Maßnahme in zwei Fällen Früchte trug: die Kinder haben die Schule beendet.

⁷⁰ Qualitative Befragungen sind natürlich subjektiven Verzerrungen und Fehleinschätzungen ausgesetzt, deshalb sollen sie hier lediglich als Hinweise auf das zu untersuchende Problem betrachtet werden.

Die Gründe dieser Vernachlässigungen wurden von den interviewten Lehrerinnen unterschiedlich erklärt. Manchmal ist Alkoholismus der Eltern daran schuld. Vernachlässigte Kinder werden oft nur von einem Elternteil oder von den Großeltern großgezogen. Manchmal resultieren unzureichende Versorgung und Zuwendung aus der Tatsache, dass sich die Eltern strafbar gemacht haben und eine Gefängnisstrafe absitzen. In kleinen Ortschaften erzwingt nicht selten die Arbeitslosigkeit Trennungen in den Familien. Besonders viele Mütter sollen nach Italien ausgereist sein, die Versorgung ihrer Kinder den Großeltern überlassend, die sich sehr oft mit dieser Aufgabe überfordert fühlten. Besonders in der Grenzregion zwischen Polen und der Ukraine sollen die Eltern infolge monatelanger Arbeitslosigkeit Handel mit dem Nachbarland treiben, was dazu führt, dass sie ständig unterwegs sind und sich ihrer Kinder auf eine verantwortliche Weise nicht annehmen können.

Kinder aus sozial schwachen Familien haben, den Meinungen der Interviewten gemäß, eine negative Einstellung zum Lernen. Ihre Eltern oder Erzieher, die keine Autorität für die Kinder seien und deshalb erzieherische Probleme mit ihrem Nachwuchs hätten, erwarteten nicht selten von der Schule, dass sie sie bei Lösung dieser Probleme unterstütze.

Das schulische Milieu leiste den verzweifelten Eltern Unterstützung durch psychologische Beratung. Alle vier interviewten Personen gaben an, die Kinder würden die schulische Atmosphäre mögen. Die Schule finanziere die Mahlzeiten, Ausflüge für diejenigen, die sich das nicht leisten können, sichere eine ganztägige Betreuung, biete den Schülern mannigfaltige Aktiengesellschaften, wo die leistungsschwachen Schüler ihre Lerndefizite ausgleichen können. Zugegeben wurde aber auch, dass die schwächsten Schüler dieses Angebot freiwillig so gut wie gar nicht in Anspruch nehmen würden. Alle befragten Personen sahen das größte Problem darin, dass die Lernmotivation insbesondere der sozial schwachen Schüler gering sei. Manchmal sei die Drohung, nicht

versetzt zu werden, die einzige Möglichkeit die Schüler zum Lernen zu bringen

Ein anderer Aspekt, der durch die Interviews aufgeworfen wurde, ist die Gewalttätigkeit in der Schule. Drei von vier interviewten Lehrerinnen behaupteten einhellig, die Schüler würden sich in ihrer Schule dank dem Monitoring und den beschäftigten Leibwächtern sicher fühlen. Die größten Probleme mit Disziplin und Gewalttätigkeit schien das Dorfgymnasium zu haben, wo die ruhigen und fleißigen Schüler durch ihre Mitschüler terrorisiert und eingeschüchtert sein sollen.

Angesichts der aus den durchgeführten Interviews gewonnenen Erkenntnisse liegt der Schluss nahe, dass die Schule als die zweitwichtigste Sozialisationsinstanz in der Lage wäre, die durch ungünstige soziale Herkunft entstandenen Defizite auszugleichen. Wie das aber zu erreichen ist und welche Merkmale des schulischen Milieus den stärksten Einfluss auf die Entkopplung der Herkunft und der schulischen Leistungen haben können – in diesem Bereich wird der Forschungsbedarf verortet. Insofern ist es berechtigt, folgende Forschungshypothese zu verifizieren:

H3: Eine hohe Qualität des schulischen Milieus kann die niedrige Qualität des sozialen Milieus ausgleichen.

5.5. Beschreibung der Stichprobe

Die Stichprobenerhebung betrug $N = 498$. An der Untersuchung nahmen $N = 145$ Schüler aus Gymnasien in Lublin (Woiwodschaftsstadt) teil, $N=100$ aus Kreisstädten (Chełm, Kraśnik), $N = 82$ aus Gemeindestädten (Rejowiec Fabryczny, Bełżyce) und $N = 171$ Schüler der Dorfgymnasien (Gorzów, Ruda Huta). Die Ausfallrate war sehr niedrig, zumal die Fragebögen an Deutschlehrer verschickt wurden, die aufgrund persönlicher Kontakte der Forscherin erreichbar waren, und die sich bereit erklärten, das Forschungsprojekt zu unterstützen.

5.6. Beschreibung der Messinstrumente

Die Untersuchung wurde als eine Querschnittstudie geplant, in der der Forscher den Ist-Zustand erforscht, ohne in das System einzugreifen. Die Wahl dieses Verfahrens ist insofern berechtigt, als dass in der vorliegenden Studie Faktoren des sozialen und des schulischen Milieus analysiert werden sollen, die nur schwer, nur im Langzeitverfahren und mit sehr aufwendigen Mitteln manipulierbar wären (Komorowska 1982: 174).

Um die formulierte Fragestellung zu beantworten, wurde als Erhebungsinstrument ein Umfragebogen entworfen. Die einzelnen Items, die in Form von Statements formuliert wurden, enthielten Antwortvorgaben mit Rating-Skalen. Die Befragten sollten die Stufe der Rating-Skala ankreuzen, die ihrem subjektiven Empfinden von der Wahrscheinlichkeit oder der Häufigkeit der erfragten Merkmalsausprägung entsprachen (Bortz, Döring 2002: 175ff.). Neben den vorgegeben Antworten enthielten die meisten Fragen zusätzlichen Platz für Kommentare, wo die Befragten ihre Ergänzungen, Berichtigungen und Zusatzinformationen eintragen konnten. Das sollte neben der quantitativen Auswertung der Daten auch die qualitative Einzelfallanalyse ermöglichen, die „einen Rückgriff auf den Fall in seiner Ganzheit und Komplexität“ erlaubt, „um so zu genaueren und tief greifenderen Ergebnissen zu gelangen“ (Mayring 2002: 42).

5.6.1. Operationalisierung der abhängigen Variablen

Um die formulierten Hypothesen zu verifizieren, wurden empirisch erfassbare, zu beobachtende und zu erfragende Indikatoren zu einem theoretischen Begriff zugeordnet (Atteslander 2003: 50). Unterschieden wurden die abhängigen Variablen „Leistungsfähigkeit“ und „Lerneffizienz“.

Wie aus den theoretischen Erörterungen dieser Arbeit hervorgeht, umfasst die Leistungsfähigkeit die kognitive und

strategische Kompetenz, die Leistungsmotivation und den Willen zum Lernen sowie die soziale Kompetenz und deren ethische Dimension. Die Grenze zwischen den kognitiven und den strategischen Kompetenzen ist unscharf. Im Sinne der kognitiven Psychologie ist die Verarbeitung von Informationen dank „einer hoch komplexen kognitiven Ausstattung“, die zum Teil „aus einem Inventar an Strategien besteht, welche die Verarbeitungsprozesse steuern (...), möglich (Wolff 2003: 323). Den Variablen dieser Kompetenz wurden entsprechende Items zugeordnet:

Erfassung der Leistungsfähigkeit		
Variable	Anzahl der Items im Fragebogen	Itembeispiele
kognitive und strategische Kompetenz	8 Items	<ul style="list-style-type: none"> • Vor dem Lesen eines Textes versuche ich mein Vorwissen zu aktivieren • Ich kann aufgrund des Kontextes die unbekanntesten Vokabeln erschließen. • Ich fertige Zeichnungen an, um mir z.B. eine neue grammatische Struktur besser zu merken.

Jeder Antwortmöglichkeit wurde eine ganze rationale Zahl zugeordnet (oft: 2 Punkte, selten: 1 Punkt, nie: 0 Punkte).

Die Variable Lern- und Leistungsmotivation umfasst sowohl motivationale als auch volitionale Aspekte der Leistungsfähigkeit. Das Konstrukt berücksichtigt sowohl den Aspekt der intrinsischen als auch der extrinsischen Motivation. Den einzelnen Items wurde folgende Skala zugeordnet: stimme stark zu: 2 Punkte, stimme teilweise zu: 1 Punkt, lehne stark ab: 0 Punkte). Ein weiterer Indikator, der auf die Motivation aber auch auf den Willen zum Lernen verweist, ist die Schulnote im Fach Deutsch. Der Höhe der Note wurde folgen-

de Skala zugeordnet: ausgezeichnet: 5 Punkte, sehr gut: 4 Punkte, gut: 3 Punkte, befriedigend: 2 Punkte, mangelhaft: 1 Punkt, ungenügend: 0 Punkte. Die Trennung zwischen den motivationalen und volitionalen Faktoren ist wiederum kaum möglich. Die hohe Schulnote im Fach Deutsch kann sowohl das Ergebnis der hohen Motivation als auch der großen Anstrengung und Lernbereitschaft betrachtet werden. Ein weiterer Indikator der motivational-volitionalen Aspekte ist die dem Lernen gewidmete Zeit. Der Frage nach der wöchentlich dem Deutschlernen gewidmeter Zeit wurde folgende Skala zugeordnet: weniger als 30 Minuten: 0 Punkte, eine halbe Stunde: 1 Punkt, 1 Stunde: 2 Punkte, 2 Stunden: 3 Punkte, mehr als zwei Stunden: 4 Punkte.

Variable	Anzahl der Items im Fragebogen	Itembeispiele
Lern- und Leistungsmotivation	23 Items	<ul style="list-style-type: none"> • Die Fremdsprache ist für mich ein sehr wichtiges Schulfach. • Deutsch zu lernen macht mir Spaß. • Dank Deutschkenntnissen kann ich in Zukunft eine bessere Stelle finden. • In Zukunft möchte ich nach Deutschland ausreisen und Deutschkenntnisse werden mir dabei helfen. • Meine Sprachkenntnisse hängen von meiner Anstrengung im Unterricht ab. • Meine Note in Deutsch hängt davon ab, ob ich viel zu Hause lerne.

Wie bereits im theoretischen Teil gezeigt werden konnte, spielt bei den Motivationsaspekten das Selbstkonzept eine große Rolle. Dieser Erkenntnis wurde auch in dem standardisierten Test Rechnung getragen. In Anlehnung an de Charms wurde angenommen, dass die Überzeugung von der Kontrolle und dem persönlichen Einfluss auf den Ausgang bestimmter Situationen die Motivation erhöht. Das Gefühl, keine Kontrolle und keinen Einfluss auf die Ereignisse zu haben, die Überzeugung, dass Ergebnisse des eigenen Handelns dem Zufall zu überlassen sind, wirken sich negativ auf die Leistungsmotivation aus (de Charms 1984). In dem Konstrukt „Leistungsfähigkeit“ wurden auch Anklänge an Banduras Konzept der Selbstwirksamkeit (*self-efficacy*) berücksichtigt: Die Überzeugung von der Rolle der Eigenaktivität ist von größter Bedeutung bei Verhaltensbeeinflussungen. Man hält sich für den Urheber bestimmter Veränderungen, ohne dass man sich auf die Persönlichkeitseigenschaften oder schwer veränderbare Elemente der sozialen Umwelt konzentriert. Eine solche Haltung wirkt sich positiv auf die Lernmotivation aus (vgl. Hurrelmann 2002: 66f.; Williams, Burden 2006: 129). Im Fragebogen wurde dieses Konstrukt durch die Überzeugung davon, dass die Strategiekennntnis und Anwendung von Lernstrategien den Lernprozess erleichtern können, zum Ausdruck gebracht. Die starke Überzeugung, dass diese Kenntnisse das Lernen erleichtern und die Überzeugung, dass die Lernergebnisse von der Anstrengung abhängen, wurden mit 2 Punkten prämiert. Für die starke Überzeugung, dass sie von dem Lehrer bzw. von den Begabungen abhängen, wurde 1 Punkt vergeben.

Die motivational-volitionalen Aspekte umfassen die meisten Items im Konstrukt „Leistungsfähigkeit“ und summieren sich auf 55 Punkte. Diese Gewichtungsergebnisse ergeben sich zum einen aus der hohen Komplexität dieses Konstruktes, zum anderen wird in Übereinstimmung mit Pfeiffer davon ausgegangen, dass die Motivation den größten Einfluss auf den Verlauf und die Effekte des Lernprozesses von allen Merkmalen, die das schulische Lernen kennzeichnen, hat. Ohne die

Bereitschaft des Schülers zum Lernen können keine Lernprozesse stattfinden (Pfeiffer 2001: 108f).

Die dritte Komponente in dem Konstrukt „Leistungsfähigkeit“ bildet die sozial-ethische Dimension. In den Kapiteln 2 und 3 wurde dokumentiert, dass Lernprozesse in Interaktionen und durch Kommunikation mit anderen erfolgen. In Übereinstimmung mit der konstruktivistischen Didaktik wurde auch die Bedeutung der Beziehungsseite in Lernprozessen unterstrichen. Reich bettet das „soziale Lernen“ in ein zirkuläres Handlungsmodell ein, in dem sich das Subjekt in einem weiteren Kontext erfährt. In diesem Kontext lernt es seine Grenzen kennen, den Umgang mit Konsens und Dissens, lernt Verantwortung für andere und Solidarität mit den Schwachen. Reich unterstreicht, dass in Systemen, in denen dem sozialen Lernen Rechnung getragen wird, die Leistungen höher sind. Reich hält das soziale Lernen als ausschlaggebend für Lernleistungen der Schüler (Reich 2004: 175). Die sozial-ethische Dimension der Leistung zu berücksichtigen ist unumgänglich für ein demokratisches, humanistisches Leistungsverständnis.

In dem Konstrukt „Leistungsfähigkeit“ umfasste die sozial-ethische Komponente 14 Statements, denen folgende Skala zugeordnet wurde: stimme stark zu: 2 Punkte, stimme teilweise zu: 1 Punkt, lehne stark ab: 0 Punkte.

Variable	Anzahl der Items im Fragebogen	Itembeispiele
soziale und ethische Kompetenz	14 Items	<ul style="list-style-type: none"> • Wenn die besseren Schüler den schwächeren helfen würden, hätte die ganze Klasse bessere Leistungen. • Ich helfe oft anderen Schülern, wenn sie Lernprobleme haben. • Der Unterricht kann misslingen, wenn ich im Unterricht störe. • Dank dem Wissen um Kulturen anderer Länder wurde ich toleranter.

Zusammenfassend besteht das Konstrukt „Leistungsfähigkeit“ also aus drei Komponenten: der kognitiv-strategischen, der motivational-volitionalen und der sozial-ethischen Komponente, denen folgende Relations-Skala zugeordnet wurde:

25% kognitiv- strategische Kompetenz	50% motivational-volitionale Kompe- tenz	25% sozial-ethische Kompetenz
---	--	-------------------------------------

Sowohl die kognitiv-strategische als auch die sozial-ethische Kompetenz sind für die Effizienz der Lernprozesse ausschlaggebend (Reich 2004: 175; Tönshoff 2003: 333). Ohne dass das Lernen gewollt wird, können keine effizienten Lernprozesse zustande kommen. Diese Erkenntnisse sind der Ausgangspunkt, um den Begriff „Lerneffizienz“ zu operationalisieren. Der Begriff soll im Sinne der Rational-Choice-Theorie verstanden werden. Dieser Ansatz versteht die Schulleistungen der Schüler als Ergebnis ihrer Handlungen, die darauf ausgerichtet sind, den eigenen Nutzen zu optimieren. Diese Handlungen sind jedoch an äußere Umstände mit ihren Beschränkungen und Optionen gekoppelt, die die Wahlmöglichkeiten bedingen. Insofern soll die Lerneffizienz im Sinne der RC-Theorie als Summe der Leistungsfähigkeit des Schülers und der Angebotsqualität verstanden werden. Die Idee knüpft an Fends Angebot-Nutzungs-Modell an (Fend 1998: 268ff.).

$\text{Lerneffizienz} = \text{Leistungsfähigkeit} + \text{Angebotsqualität}$
--

Das Konstrukt „Leistungsfähigkeit“ enthält die Fähigkeit, das vorhandene Angebot bewusst und gezielt zu nutzen. Diese Fähigkeit drückt sich u.a. durch folgende Items aus:

- in der pro Woche dem Lernen gewidmeter Zeit,

- in der Überzeugung von der internen Handlungskontrolle,
- in der Anwendung von Kompensationsstrategien,
- in der Fähigkeit und Bereitschaft, die eigenen Lernprozesse zu steuern
- in der Fähigkeit und Bereitschaft, Verantwortung für die Lernprozesse zu übernehmen.

Insofern ist „Leistungsfähigkeit“ als eine interne Angelegenheit des Subjekts zu verstehen.

Die Lernprozesse sind aber an äußere Bedingungen gekoppelt. Das fängt schon bei der Menge der vom Bildungsministerium zugewiesener Stundenzahl an oder hängt davon ab, wie viele Stunden der Schuldirektor für das als fakultativ unterrichtete Fach in den Stundentafeln vorsieht. Die Qualität des Unterrichtsangebotes ist ebenfalls von prägender Bedeutung, weil die Unterrichtsstrukturen die erste Instanz sind, in der die Lernprozesse stattfinden.

Für die Zwecke der Untersuchung wurde das Konstrukt „Lerneffizienz“ als Summe von Leistungsfähigkeit und der Güte und Attraktivität des schulischen Deutschunterrichts (Angebotsqualität) definiert. Um das Konstrukt „Qualität des Unterrichtsangebotes“ empirisch fassbar zu machen, wurde es mittels acht Items gemessen: Projektarbeit, Klassenkorrespondenz mit ausländischen Schülern, Gruppenarbeit, Partnerarbeit, Internetnutzung, E-Mail-Korrespondenz mit deutschen bzw. deutschsprachigen Schülern, Diskussionen, internationaler Jugendaustausch. Folgende Skala wurde den einzelnen Items zugeordnet: oft: 2 Punkte, selten: 1 Punkt, nie: 0 Punkte. Die Teilnahme am internationalen schulischen Jugendaustausch wurde zusätzlich mit 2 Punkten prämiert. Es wurde angenommen, dass eine hohe Qualität des Angebotes eine starke motivierende und sozialisierende Funktion haben und sich positiv auf die Lerneffizienz auswirken wird. Zur Angebotsqualität gehört auch die angebotene Lernmenge (Fend 1998); darunter wird die dem Deutschunterricht faktisch zugewiesene Zeit auf Schulebene verstanden. Diese Unterschei-

dung scheint berechtigt zu sein. In den Bildungsrichtlinien sind dem der ersten Fremdsprache 9 Stunden im dreijährigen Bildungszyklus zugewiesen, d.h. in jeder Klasse beläuft sich die Menge des Fremdsprachenunterrichts auf drei Stunden wöchentlich. Für die zweite Fremdsprache wurden in dem dreijährigen Zyklus 5 Stunden vorgesehen. Den Schuldirektoren steht aber die Möglichkeit zu, die Anzahl des Fremdsprachenunterrichts zu erhöhen. Einige wiederum reduzieren die Stundenzahl, die für die zweite Fremdsprache vorgesehen ist, was als Resultat der Einsparungsmaßnahmen zugunsten anderer Fächer zu verstehen ist. So wurde für die Zwecke dieser Arbeit angenommen, dass eine höhere Menge der angebotenen Deutschstunden die Angebotsqualität erhöht. Um die angebotene Stundenzahl des Deutschunterrichts zu erfassen, wurde folgende Skala angenommen: 1 Stunde pro Woche: 1 Punkt, 2 Stunden: Punkte, 3 Stunden: 3 Punkte, mehr als drei Stunden Deutschunterricht pro Woche: 4 Punkte.

5.6.2. Operationalisierung der unabhängigen Variablen

Bei der Operationalisierung des sozialen Milieus wurden folgende Indikatoren berücksichtigt:

1. geographische Herkunft
2. Struktur der Familie
3. Bildungshintergrund der Eltern
4. Beschäftigungsstruktur der Eltern
5. Anzahl der Geschwister
6. Wohn- und Lebensverhältnisse (Items: Zimmer zur eigenen Verfügung: 2, eigenes Zimmer, aber geteilt mit Geschwistern: 1, kein eigenes Zimmer: 0; eigener Schreibtisch: 2, geteilt mit anderen Familienmitgliedern: 1, kein Schreibtisch: 0)
7. Erziehungsklima, das durch eine Reihe von Merkmalen definiert und folgendermaßen kategorisiert wird:

- Unterstützende familiäre Netzwerke (Items: Kannst du zu Hause auf jemanden zählen? ja: 2, manchmal: 1, nein: 0; Auf wen kannst du zu Hause immer zählen? mehr als zwei Nennungen: 2, 1-2 Nennungen: 1, keine Nennung: 0, Ich spreche mit meinen Eltern über meine Probleme.: oft: 2, selten: 1, nie: 0; Meine Eltern helfen mir, meine Probleme zu lösen.: oft: 2, selten: 1, nie: 0;
- Wertschätzung, Akzeptanz (Items: Bist du gern zu Hause? ja: 2, manchmal: 1, nein: 0; Wie fühlst du dich am häufigsten zu Hause? anerkannt – geschätzt – verstanden – akzeptiert – geliebt – glücklich – sicher: völlig richtig: 5, ziemlich richtig: 4, unentschieden: 3, ziemlich falsch: 2, völlig falsch: 1).
- Sicherung des Kompetenzgefühls im häuslichen Milieu (Item: Die Eltern helfen mir beim Lernen.: oft: 2, selten: 1, nie: 0)
- Sicherung des Autonomiegefühls (Item: Zu Hause fühle ich mich selbständig.: völlig richtig: 5, ziemlich richtig: 4, unentschieden: 3, ziemlich falsch: 2, völlig falsch: 1)
- Klare erzieherische Struktur (Items: Meine Eltern sind für mich eine Autorität.: oft : 2, selten: 1, nie: 0; Meine Eltern stellen mir klare Grenzen. Ich weiß, was ich darf und was ich nicht darf.: oft: 2, selten: 1, nie: 0)
- Kontrolle über das kindliche Verhalten (Items: Die Eltern interessieren sich für meine schulischen Leistungen.: oft: 2, selten: 1, nie: 0; Meine Eltern wissen, wo und mit wem ich meine Freizeit verbringe.: oft: 2, selten: 1, nie: 0; Meine Eltern informieren sich über meine Schulleistungen beim Klassenlehrer oder bei anderen Lehrern. Wir sprechen von der Schule: oft: 2, selten: 1, nie: 0)
- Die gemeinsam mit den Eltern verbrachte Zeit (Items: Ich verbringe mit meinen Eltern das Wochenende, die Winterferien, die Sommerferien, wir unternehmen gemeinsam Ausflüge.: oft: 2, selten: 1, nie: 0)

8. Kulturelles Kapital (Items: Ich gehe mit meinen Eltern ins Kino, ins Theater, ins Konzert. Wir sprechen über Politik, wir diskutieren über Bücher: oft: 2, selten: 1, nie: 0; die Anzahl der im Haushalt vorhandenen Bücher: mehr als 100 Bücher: 4, 50-100 Bücher: 3, 20-50 Bücher: 2, 1-20 Bücher: 1, keine Bücher: 0)

Die zweite unabhängige Variable, „das schulische Milieu“, wurde für die empirischen Zwecke der Untersuchung durch folgende Indikatoren erfasst:

1. geographische Lage der Schule
2. Unterstützende schulische Netzwerke (Items: In der Schule kann ich immer auf jemanden zählen.: ja: 2, manchmal: 1, nein: 0; Auf wen kannst du immer zählen? mehr als zwei Nennungen: 2, 1-2 Nennungen: 1, keine Nennung: 0; Lehrer: Mein Deutschlehrer interessiert sich für die Probleme der Schüler.: völlig richtig: 5, ziemlich richtig: 4, unentschieden: 3, ziemlich falsch: 2, völlig falsch: 1; Der Lehrer spricht oft mit uns.: völlig richtig: 5, ziemlich richtig: 4, unentschieden: 3, ziemlich falsch: 2, völlig falsch: 1; Mein Deutschlehrer kann zuhören.: völlig richtig: 5, ziemlich richtig: 4, unentschieden: 3, ziemlich falsch: 2, völlig falsch: 1; Ich habe Vertrauen zu meinem Deutschlehrer.: völlig richtig: 5, ziemlich richtig: 4, unentschieden: 3, ziemlich falsch: 2, völlig falsch: 1; Ich kann meinen Deutschlehrer um Hilfe bitten.: völlig richtig: 5, ziemlich richtig: 4, unentschieden: 3, ziemlich falsch: 2, völlig falsch: 1; Schulklasse: Ich mag meine Schulklasse, wir halten zusammen.: völlig richtig: 5, ziemlich richtig: 4, unentschieden: 3, ziemlich falsch: 2, völlig falsch: 1; In der Klasse habe ich viele Freunde.: völlig richtig: 5, ziemlich richtig: 4, unentschieden: 3, ziemlich falsch: 2, völlig falsch: 1).
3. Wertschätzung, Akzeptanz im schulischen Milieu (Items: In der Schule fühle ich mich: anerkannt – geschätzt – ver-

- standen – akzeptiert – gemocht.: völlig richtig: 5, ziemlich richtig: 4, unentschieden: 3, ziemlich falsch: 2, völlig falsch: 1; Meine Klassenfreunde schätzen mich.: völlig richtig: 5, ziemlich richtig: 4, unentschieden: 3, ziemlich falsch: 2, völlig falsch: 1).
4. Sicherung des Kompetenzgefühls durch das schulische Milieu (Items: Ich habe das Gefühl, dass ich mich in der Schule intellektuell entwickle.: völlig richtig: 5, ziemlich richtig: 4, unentschieden: 3, ziemlich falsch: 2, völlig falsch: 1; Ich habe das Gefühl, dass ich mich in der Schule als Person entwickle.: völlig richtig: 5, ziemlich richtig: 4, unentschieden: 3, ziemlich falsch: 2, völlig falsch: 1; Wenn ich etwas nicht verstehe, erklärt es mir der Lehrer.: völlig richtig: 5, ziemlich richtig: 4, unentschieden: 3, ziemlich falsch: 2, völlig falsch: 1; Beim Beurteilen berücksichtigt mein Deutschlehrer die Anstrengungen des Schülers.: völlig richtig: 5, ziemlich richtig: 4, unentschieden: 3, ziemlich falsch: 2, völlig falsch: 1; Der Lehrer lobt uns für unsere Leistungen.: völlig richtig: 5, ziemlich richtig: 4, unentschieden: 3, ziemlich falsch: 2, völlig falsch: 1).
 5. Sicherung des Autonomiegefühls durch das schulische Milieu (Items: In der Schule fühle ich mich selbständig.: völlig richtig: 5, ziemlich richtig: 4, unentschieden: 3, ziemlich falsch: 2, völlig falsch: 1; Unser Deutschlehrer lässt es zu, dass wir uns selber beurteilen.: völlig richtig: 5, ziemlich richtig: 4, unentschieden: 3, ziemlich falsch: 2, völlig falsch: 1; Der Lehrer lässt uns wählen, welche Aufgaben wir im Unterricht machen möchten.: völlig richtig: 5, ziemlich richtig: 4, unentschieden: 3, ziemlich falsch: 2, völlig falsch: 1).
 6. Klare Struktur (Items: Im Deutschunterricht herrscht Disziplin.: völlig richtig: 5, ziemlich richtig: 4, unentschieden: 3, ziemlich falsch: 2, völlig falsch: 1; Unser Deutschlehrer ist anspruchsvoll.: völlig richtig: 5, ziemlich richtig: 4, unentschieden: 3, ziemlich falsch: 2, völlig falsch: 1).

- falsch: 1; Unser Deutschlehrer ist gerecht.: völlig richtig: 5, ziemlich richtig: 4, unentschieden: 3, ziemlich falsch: 2, völlig falsch: 1).
7. Wohlbefinden in der Schule (Items: Ich mag meine Schule.: völlig richtig: 5, ziemlich richtig: 4, unentschieden: 3, ziemlich falsch: 2, völlig falsch: 1; In der Schule fühle ich mich wohl.: völlig richtig: 5, ziemlich richtig: 4, unentschieden: 3, ziemlich falsch: 2, völlig falsch: 1; In der Schule fühle ich mich sicher.: völlig richtig: 5, ziemlich richtig: 4, unentschieden: 3, ziemlich falsch: 2, völlig falsch: 1; In der Schule habe ich den Eindruck von Gedränge.: völlig richtig: 1, ziemlich richtig: 2, unentschieden: 3, ziemlich falsch: 4, völlig falsch: 5; Wegen des Lärms in der Schule kann ich mich nicht konzentrieren.: völlig richtig: 1, ziemlich richtig: 2, unentschieden: 3, ziemlich falsch: 4, völlig falsch: 5).⁷¹

Die Untersuchung wurde zwischen Januar und Juni 2008 in acht Schulen durchgeführt, von denen jeweils zwei Gymnasien in der Woiwodschaftsstadt, in der Kreisstadt, in der Gemeindestadt lagen und zwei Dorfgymnasien waren.

⁷¹ Um die Qualität des häuslichen und des schulischen Milieus der Probanden zu bestimmen, wurden die von ihnen bei den einzelnen Indikatoren vergebenen Punkte addiert.

6. Ergebnisse

Ziel dieses Kapitels ist es, die zentralen Ergebnisse der Untersuchung darzustellen. Im ersten Schritt sollen die Variablen erfasst werden, die am signifikantesten für Leistungsfähigkeit und Lerneffizienz sind. Darauf folgend soll die Qualität des sozialen und des schulischen Milieus bemessen werden. Aufgrund dieser Ergebnisse werden vertiefende qualitative Analysen durchgeführt.

6.1. Restriktionen

Von einem Messinstrument fordert man Objektivität, Reliabilität und Validität. Die Reliabilität kennzeichnet den Grad der Genauigkeit, mit dem das geprüfte Merkmal gemessen wird. Ein vollständig reliabler Test müsste nach wiederholter Anwendung bei den gleichen Personen genau die gleichen Ergebnisse liefern (Bortz, Döring 2002: 195). Die perfekte Reliabilität tritt in der Praxis nicht auf, was durch verschiedene Faktoren bewirkt werden kann. Im Falle der durchgeführten Studie sind Fehlereinflüsse nicht auszuschließen. Möglicherweise sind sie durch externe Störungen, Müdigkeit oder Unachtsamkeit der Probanden entstanden. Vielleicht lag ihnen die mangelnde Motivation der Schüler, den Fragebogen auszufüllen, zugrunde. All das mag jedenfalls die Tatsache erklären, warum in manchen Fragebögen Antworten angekreuzt wurden, die sich gegenseitig ausschließen.

Unwissen bzw. Missverständnisse können dafür verantwortlich sein, dass manche Fragebögen ziemlich lückenhaft sind. Z.B. über 26% der Befragten gaben entweder an, nicht zu wissen, welche Ausbildung ihre Mütter haben, oder ließen diesen Punkt unbeantwortet. Bei 36 % der Befragten fehlten Angaben zur Ausbildung des Vaters. Ein weiteres Problem ergibt sich daraus, dass die Probanden Informationen entweder mit Zurückhaltung oder verfälscht angegeben haben. Das fällt besonders bei den Angaben zum sozialen Milieu auf. Schließ-

lich sollte berücksichtigt werden, dass in dem Test Variablen wie Schülereinschätzungen und Schülerwahrnehmungen erfasst wurden, die subjektiven Verzerrungen unterliegen können. Bei der Auswertung wurden folgende Regeln befolgt:

- Bei der Auswertung wurden die Fragebögen, die weniger als 60% aller erfragten Daten enthielten, oder in denen komplett die Angaben z.B. zum schulischen Milieu fehlten, nicht berücksichtigt.
- Angaben zu ein und derselben Frage, die sich gegenseitig ausgeschlossen haben, wurden bei der Auswertung nicht berücksichtigt.
- Bei der Variable „Lage der Schule“ wurden die Fehlangaben von der Autorin korrigiert. Die Fragebögen wurden nach dem Einsammeln beschriftet. So war es möglich zu rekonstruieren, in welchem Ort sich die Schule des Befragten befand.

6.2. Schulische Leistungen und Milieueinflüsse

Im Folgenden soll aufgrund der durchgeführten Studie und ihrer Ergebnisse erkundet werden, welche Faktoren des sozialen und des schulischen Milieus den prägendsten Einfluss auf die schulischen Leistungen der Jugendlichen haben. In den folgenden Analysen wird auf die Aspekte fokussiert, die am stärksten zur Erklärung der formulierten Hypothesen beitragen. In diesem Zusammenhang werden auch ausgewählte Daten mit Hilfe des Signifikanztests geprüft mit dem Ziel, das Signifikanzniveau der Ergebnisse zu überprüfen. Als statistisch signifikant gelten Werte beim Signifikanzniveau $\alpha = 5\%$ (Bortz, Döring 2002: 496ff.)⁷².

⁷² Erklärungen dazu, wie die bivariaten Korrelationen, die die Enge und Richtung des Zusammenhangs zwischen zwei Merkmalen bestimmen, berechnet wurden, sind u.a. unter <http://www.statystyka-zadania.pl/wspolczynnik-korelacji-liniowej-pearsona/> zu finden. Mein besonderer Dank gilt

6.2.1. Leistungsfähigkeit und soziales Milieu – quantitative Analysen

Die durchschnittliche Leistungsfähigkeit der analysierten Stichprobe betrug 60,7 Punkte. Folgende Indikatoren des sozialen Milieus wiesen einen signifikanten Zusammenhang mit der Höhe der Leistungsfähigkeit auf: die Größe des Herkunftsortes, das Geschlecht, die Erwerbstätigkeit der Mutter sowie die Geschwisterzahl (vgl. Tabelle 7).

Als statistisch signifikant erwies sich die Größe des Herkunftsortes der Jugendlichen: mit wachsender Größe wächst auch die schulische Leistungsfähigkeit. Die niedrigsten Werte erreichten Kinder, die in kleinen Stadtgemeinden wohnen. Die niedrigen Werte mögen durch die schlechte wirtschaftliche Lage, hohe Arbeitslosenquote, Familientrennungen, die durch ökonomische Faktoren bedingt sind, erklärt werden. Eine ähnliche Tendenz, wie bei der Ortsgröße ist bei der Anzahl der Geschwister zu beobachten: je größer die Geschwisterzahl, desto niedriger die schulische Leistungsfähigkeit. Am höchsten war die Leistungsfähigkeit bei Einzelkindern. Dieses Ergebnis ist erwartungskonform: kinderreiche Eltern verfügen über viel weniger Zeit für die Beschäftigung mit ihren Kindern und können ihrem Nachwuchs weniger Unterstützung und Kontrolle sichern. Eben diese Aspekte erweisen sich jedoch als bedeutend für die schulische Leistungsfähigkeit, was in weiteren Analysen gezeigt wird.

Wojciech Janicki, der mich bei der Durchführung aller statistischen Berechnungen unterstützte.

Größe des Wohnorts	1	2	3	4		
	60,8	53,9	64,3	63,4		
Struktur der Familie	1	2	3	4	5	6
	49,6	57,0	60,3	64,3	59,9	61,2
Ausbildung Mutter	0	1	2	3	4	5
	60,0	64,5	62,2	61,0	61,4	62,0
Ausbildung Vater	0	1	2	3	4	5
	60,7	61,4	62,0	63,1	60,8	61,5
Beschäftigung Mutter	0	1	2	3		
	57,9	54,9	65,1	62,5		
Beschäftigung Vater	0	1	2	3		
	59,1	56,8	64,0	61,7		
Anzahl der Geschwister	0	1	2-3	4+		
	63,0	62,3	59,4	56,4		
Geschlecht	1	2				
	55,7	64,6				

Tabelle 7: Leistungsfähigkeit nach räumlicher und sozialer Herkunft und nach Geschlecht.

Legende: Größe des Wohnorts: 1-Dorf, 2- Gemeindestadt, 3- Kreisstadt, 4- Woiwodschaftsstadt. Struktur der Familie: 1 – keine Eltern, 2 – Eltern geschieden, 3 – ein Elternteil lebt nicht mehr, 4 – von Großeltern großgezogen, 5 – nur vom Vater/Mutter großgezogen, 6 – Kernfamilie. Ausbildung Vater/Mutter: 0 – weiß nicht, 1- Grundschule, 2 – Berufsausbildung, 3 – Sekundarschulbildung, 4 – Abitur, 5 – Hochschulausbildung. Beschäftigung Vater/Mutter: 0 – arbeitslos, 1- Rentner, 2 – pensioniert, 3 – vollbeschäftigt. Anzahl der Geschwister: 0 – keine, 1, 2-3, 4+ - vier und mehr Geschwister. Geschlecht: 1 – Junge, 2 – Mädchen. Gesundheitliche Probleme: 0 – keine, 1 – ja.

Einen signifikanten Einfluss auf die Leistungsfähigkeit hat das Geschlecht: Mädchen weisen einen Vorsprung im Vergleich zu Jungen auf, was erwartungskonform ist. Die Tatsache, dass Mädchen einen höheren Bildungserfolg sowie eine höhere Leistungsmotivation als Jungen aufweisen, findet seine Widerspiegelung auch in anderen Studien (vgl. Hurrelmann 2004: 83f). Zu den wichtigsten Faktoren, durch die die

Leistungsfähigkeit bedingt ist, gehört auch die Erwerbstätigkeit der Mutter. Kinder von Müttern, die erwerbstätig sind, haben eine höhere Leistungsfähigkeit als Kinder von arbeitslosen Müttern. Überraschenderweise erwies sich die Erwerbstätigkeit des Vaters als unbedeutend für die Leistungsfähigkeit, was im Dissens mit anderen Forschungsergebnissen steht (vgl. Kapitel 4.1.3. der vorliegenden Arbeit) und den theoretischen Annahmen der vorliegenden Arbeit widerspricht.

Als erwartungsdiskrepant erwies sich auch die Tatsache, dass die Ausbildung der Eltern sowie die Struktur der Familie keinen signifikanten Einfluss auf die Leistungsfähigkeit haben. Aus diesem Grund musste die Annahme, dass diese Faktoren einen bedeutenden Einfluss auf die Leistungsfähigkeit haben, verworfen werden.

In Bezug auf das häusliche Erziehungsklima konnten korrelative Analysen durchgeführt werden, die die Enge und Richtung des Zusammenhangs zwischen zwei Merkmalen bestimmen (Bortz, Döring 2002: 509). Die Analysen verweisen Korrelationen von eher schwacher, dennoch signifikanter Stärke. Verglichen mit anderen Faktoren zeigt die Qualität der familiären Netzwerke den stärksten Zusammenhang mit der Höhe der Leistungsfähigkeit und beträgt $r = 0.387$. Das Gefühl, dass man auf die nächste Umgebung zählen und bei Problemen mit Unterstützung rechnen kann, trägt ebenfalls zu einem höheren Fähigkeitsselbstkonzept bei. Hier beträgt die Korrelation $r = 0.356$. Wie aus den Analysen hervorgeht, weist das kulturelle Kapital der Familie, zu dem die Anzahl der Bücher im Haushalt, die Inanspruchnahme des kulturellen Angebotes in Form von Kino-, Museum- bzw. Konzertbesuchen sowie Gespräche über Politik gehören, den zweitpositivsten Zusammenhang mit der Leistungsfähigkeit auf, die Korrelation beträgt $r = 0.342$. Mittelmäßig hoch korreliert die Leistungsfähigkeit mit der elterlichen Akzeptanz und Wertschätzung ($r = 0.324$) und mit der Kontrolle der Eltern über das kindliche Verhalten. Andere Komponenten des häuslichen Erziehungsklimas: Sicherung des Kompetenzgefühls ($r = 0.287$)

und die Qualität der mit Eltern verbrachten Zeit ($r = 0.218$) korrelieren schwächer mit der Leistungsfähigkeit der Jugendlichen. Als völlig unbedeutend erwies sich die Sicherung des Autonomiegefühls. Auch die Lernbedingungen zu Hause haben keinen signifikanten Einfluss auf die abhängige Variable.

6.2.2. Leistungsfähigkeit und soziales Milieu - Fallanalysen

Um detailliertere Analysen des sozialen Milieus durchzuführen, wurden Fragebögen von Jugendlichen ausgewählt, die die höchste und die niedrigste Qualität des sozialen Milieus nachwiesen. Zu diesem Zweck wurden Fragebögen ausgewählt, in denen die Werte von Komponenten wie Qualität der sozialen Netzwerke im familiären Milieu, das kulturelle Kapital, Akzeptanz und Wertschätzung als auch die elterliche Kontrolle über das kindliche Verhalten am höchsten und am niedrigsten waren.

Die höchste Qualität des sozialen Milieus wiesen die Fallnummern 207 (99,4%) und 58 (98,8%) auf. Die niedrigste konnte bei den Fallnummern 310 (7,2%) und 490 (3,9%) nachgewiesen werden. Abbildung 17 zeigt, welche Zusammenhänge bei den ausgewählten Fallbeispielen zwischen der Qualität ihres familiären Milieu und ihrer Leistungsfähigkeit bestehen.

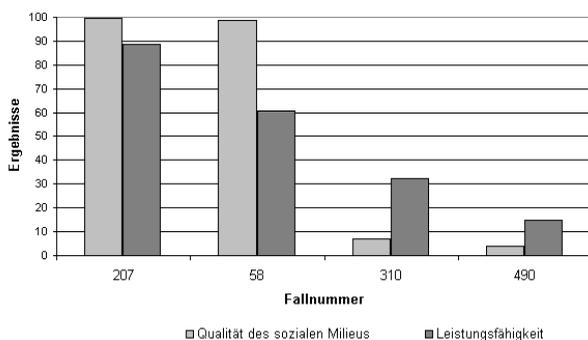


Abbildung 17: Zusammenhang zwischen Qualität des sozialen Milieus und Leistungsfähigkeit nach Fallbeispielen

Fallbeschreibung Nummer 207: Ein Mädchen, erste Klasse Gymnasium, wohnt in einer Kreisstadt. Sie wächst in einer Kernfamilie auf. Beide Eltern haben eine Hochschulausbildung und sind berufstätig. Nach Angaben der Befragten arbeitet die Mutter in einem Geschäft, der Vater ist selbständig und leitet eine eigene Firma. Sie hat keine Geschwister. Zu Hause kann sie immer auf ihre beiden Eltern, ihre Oma, Tante und ihren Onkel zählen. Sie ist gern zu Hause, weil die Atmosphäre nett ist und weil sie sich dort sicher fühlt. Zu Hause fühlt sich auch anerkannt, geschätzt, verstanden, akzeptiert, geliebt und glücklich. Mit ihren Eltern verbringt sie oft ihre Wochenenden, Winter- und Sommerferien, besucht oft das Kino, Theater und Konzerte. Oft führt sie mit ihren Eltern Gespräche über Politik, die gelesenen Bücher, aber auch über die Schule sowie über eigene Probleme. Sie gibt an, auf Hilfe und Unterstützung der Eltern bei persönlichen wie auch schulischen Problemen immer rechnen zu können. Die Eltern interessieren sich dafür, wo und mit wem sie ihre Freizeit verbringt und ziehen klare Grenzen: sie wisse, was erlaubt und was nicht erlaubt ist. Sie hat ihr eigenes Zimmer. Im elterlichen Haushalt gibt es zwischen 50 und 100 Bücher.

Fallbeschreibung Nummer 58: Ein Mädchen, dritte Klasse Gymnasium, wohnt in einer Woiwodschaftsstadt. Sie wächst in einer Kernfamilie auf und wird noch zusätzlich von ihren Großeltern großgezogen. Beide Eltern haben eine Hochschulbildung, beide sind berufstätig. Die Mutter ist Zahnärztin, der Vater arbeitet im Bildungskuratorium. Geschwisterzahl: 1. Zu Hause kann sie immer auf die Eltern, die Großeltern und den älteren Bruder zählen. Sie ist gern zu Hause, weil sie dort dem Schulstress nicht ausgesetzt ist. Zu Hause fühlt sie sich auch anerkannt, geschätzt, verstanden, akzeptiert, geliebt, glücklich, sicher und selbständig. Sie geht zwar selten mit den Eltern ins Kino und ins Theater, dafür aber oft in Konzerte. Mit ihren Eltern verbringt sie oft ihre Wochenenden, Winter- und Sommerferien, macht Ausflüge. Oft führt sie mit ihren Eltern Gespräche über Politik, die gelesenen Bücher, aber

auch über die Schule sowie über eigene Probleme. Die Eltern interessieren sich regelmäßig für ihre schulischen Leistungen und leisten Hilfe bei den Hausaufgaben. Sie gibt an, auf Hilfe und Unterstützung der Eltern bei persönlichen wie auch schulischen Problemen könne sie immer rechnen. Die Eltern interessieren sich dafür, wo und mit wem sie ihre Freizeit verbringt und ziehen klare Grenzen: sie wisse, was erlaubt und was nicht erlaubt ist. Dabei sind ihre Eltern eine Autorität für sie. Sie hat ihr eigenes Zimmer. Im elterlichen Haushalt gibt es über 100 Bücher.

Fallbeschreibung Nummer 310: Ein Junge, dritte Klasse Gymnasium, wohnt in einer Gemeindestadt. Er wächst in einer Kernfamilie auf. Nach seinen Angaben haben beide Eltern Sekundärschulbildung mit Abitur. Die Mutter ist arbeitslos, der Vater arbeitet auf einer Baustelle. In welcher Position er dort arbeitet, wurde nicht angegeben. Der Junge hat zwei Geschwister. Er ist zwar gern zu Hause, weil er dort Computer spielen kann, aber er gibt an, zu Hause auf niemanden zählen zu können. Im häuslichen Milieu fühlt er sich weder anerkannt, geschätzt, verstanden, akzeptiert, geliebt, glücklich, sicher noch selbständig. Dafür fühlt er sich einsam. Er verbringt seine Freizeit nie mit seinen Eltern. Er gibt auch an, mit seinen Eltern nie über seine persönlichen wie auch schulischen Probleme zu sprechen. Die Eltern interessieren sich weder für seine schulischen Leistungen noch dafür, was er in seiner Freizeit macht. Sie sind für ihn nur selten eine Autorität. Er teilt sich das Zimmer mit seinen Geschwistern und hat zu Hause zwischen 20 und 50 Bücher.

Fallbeschreibung Nummer 490: Ein Mädchen, dritte Klasse Gymnasium, wohnt in einer Gemeindestadt. Sie wächst in einer Kernfamilie auf, hat zwei Geschwister. Beide Eltern haben nach ihren Angaben Sekundärschulbildung mit Abitur, beide sind Rentner. Zu Hause kann sie auf niemanden zählen und fühlt sich dort weder anerkannt, geschätzt, verstan-

den, akzeptiert, geliebt noch glücklich. Sie fühlt sich zu Hause ziemlich unsicher, einsam und ungewollt. Sie ist auch ungern zu Hause, weil sie dort, ihren Angaben zufolge, geprügelt wird. Sie verbringt ihre Freizeit nie mit ihren Eltern. Sie führt auch mit ihren Eltern keine Gespräche. Die Eltern interessieren sich weder für ihre schulischen Leistungen noch dafür, wo und mit wem sie ihre Freizeit verbringt. Die Eltern sind für sie keine Autorität. Sie hat kein eigenes Zimmer zur Verfügung, sondern teilt es mit ihren Geschwistern. Sie gibt an, zu Hause überhaupt keine Bücher zu haben.

6.2.3. Leistungsfähigkeit und schulisches Milieu – quantitative Analysen

Die Leistungsfähigkeit ist sichtlich an die Größe des Ortes, in dem sich die Schule befindet, gekoppelt: Sie wächst mit der Ortsgröße. Eine Ausnahme bildet dabei die Kreisstadt, in der die durchschnittliche Leistungsfähigkeit am niedrigsten liegt (Abb.18). Die statistischen Unterschiede in der Leistungsfähigkeit je nach Klassenbesuch erwiesen sich ebenfalls als stark ausgeprägt: die Leistungsfähigkeit sinkt mit der Höhe der Schulklasse. Schüler in der dritten Klasse sind durch die niedrigste Leistungsfähigkeit gekennzeichnet.

Die korrelativen Analysen ergaben, dass die Leistungsfähigkeit viel stärker durch das schulische Milieu als durch die soziale Umgebung beeinflusst wird (vgl. Abb.19). Der stärkste Zusammenhang besteht zwischen der Leistungsfähigkeit und der Sicherung des Kompetenzgefühls durch die Schule und durch den Lehrer. Die Korrelation beträgt $r = 0.596$.

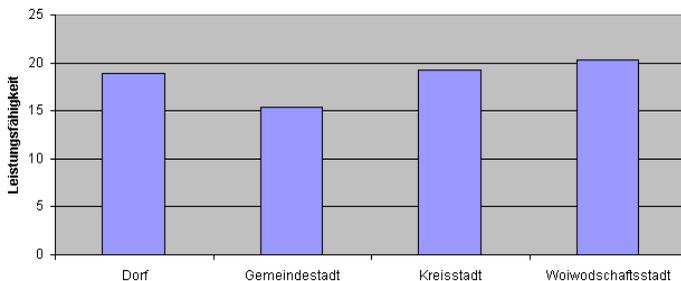


Abbildung 18: Leistungsfähigkeit nach Lage der Schule

Jugendliche, die das Gefühl haben, sich in der Schule sowohl intellektuell als auch als Person zu entwickeln, und die angeben, dass ihr Lehrer sie oft lobt, erklärt, wenn sie etwas nicht verstehen und nicht nur das Endergebnis, sondern auch ihre Anstrengungen und Bemühungen beurteilt, zeigen die höchste Leistungsfähigkeit.

Detaillierte Analysen ergaben auch, dass die Sicherung des Kompetenzgefühls durch das schulische Milieu einen starken Zusammenhang mit der sozial-ethischen ($r = 0.596$) als auch der motivational-volitionalen Komponente der Leistungsfähigkeit aufweist ($r = 0.538$). Das bedeutet, dass Schüler, deren Kompetenzbedürfnis durch die schulische Umgebung gesichert ist, viel mehr Verantwortung für die unterrichtlichen internen Prozesse empfinden, geneigter sind, ihren Mitschülern zu helfen und viel motivierter sind, Deutsch zu lernen.

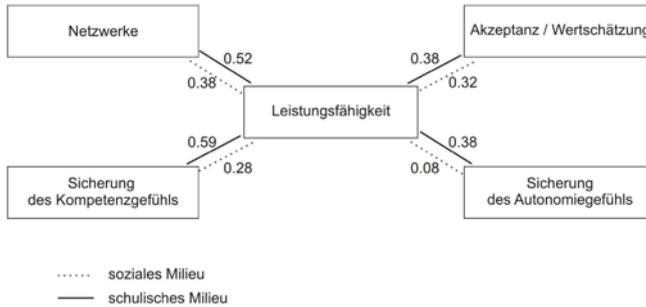


Abbildung 19: Korrelationen von Leistungsfähigkeit und ausgewählten Indikatoren der Qualität des sozialen und des schulischen Milieus.

Vergleichbar stark ausgeprägt ist der Zusammenhang zwischen der Leistungsfähigkeit und der Ausprägung schulischer Netzwerke. Die Korrelation beträgt hier $r = 0.521$ und weist den stärksten Zusammenhang mit der ethisch-sozialen Komponente der Leistungsfähigkeit ($r = 0.548$) auf. Einen mittleren, dennoch signifikanten Zusammenhang mit der Leistungsfähigkeit zeigen das Wohlbefinden in der Schule ($r = 0.424$) und eine klare erzieherische Struktur im Unterricht ($r = 0.414$), die sich in Disziplin im Unterricht, hohen Ansprüchen mit gleichzeitiger Gerechtigkeit des Lehrers ausdrücken. Die Sicherung des Autonomiegefühls wie auch das Gefühl, in der Schule anerkannt und akzeptiert zu werden weisen mittlere, dennoch signifikante Zusammenhänge mit der Leistungsfähigkeit auf (Autonomie $r = 0.389$, Akzeptanz $r = 0.381$). Wie bereits erwähnt, wurden die Korrelationen für die einzelnen Komponenten des Konstruktes Leistungsfähigkeit berechnet. Während die sozial-ethische und die motivational-volitionale Komponente der Leistungsfähigkeit signifikant mit den Einflüssen des schulischen Milieus korrelieren, weist die kognitiv-strategische Komponente einen schwachen Zusammenhang mit diesen Einflüssen auf ($r = 0.201$).

6.2.4. Einfluss des schulischen Milieus auf die Lerneffizienz

Es wurde eingangs angenommen, dass ein attraktiver Unterricht mit abwechslungsreichen Arbeitsformen, Kontakten zu deutschsprachigen Schülern und einem hohen Maß an Autonomie zur Erhöhung der Leistungsfähigkeit bedeutend beiträgt. Wider Erwarten weist die Variable „Angebotsqualität“ einen schwachen Zusammenhang mit der Leistungsfähigkeit auf ($r = 0.2$). Werden die Zusammenhänge zwischen der Lerneffizienz und den einzelnen Indikatoren der Qualität des schulischen Milieus und der Leistungsfähigkeit verglichen, so zeigt sich, dass die Lerneffizienz von der Höhe der schulischen Leistungsfähigkeit abhängt (Tabelle 8). Am stärksten korrelieren die Sicherung des Kompetenzbedürfnisses und die Güte der sozialen Netzwerke mit der Lerneffizienz, was eine Analogie zu den Zusammenhängen zur Leistungsfähigkeit nachweist.

	Leistungsfähigkeit	Angebotsqualität	Lerneffizienz
Wertschätzung, Akzeptanz	0,381	0,214	0,390
Wohlbefinden in der Schule	0,424	0,266	0,443
Autonomiesicherung	0,389	0,226	0,400
Kompetenzsicherung	0,596	0,239	0,575
soziale Netzwerke	0,523	0,262	0,524
klare Struktur	0,414	0,159	0,397

Tabelle 8: Zusammenhänge zwischen der Qualität des schulischen Milieus, der Angebotsqualität und der Lerneffizienz

6.2.5. Leistungsfähigkeit und schulisches Milieu – Fallanalysen

Um eine exaktere Auskunft darüber zu erhalten, wodurch sich schulische Milieus mit der höchsten und der niedrigsten Qualität auszeichnen, wurden ähnlich wie im Falle des sozialen Milieus qualitative Analysen vorgenommen. Mit Hilfe der Ergebnisse der korrelativen Analysen wurden den einzelnen Indikatoren des schulischen Milieus Gewichtsskalen zugeordnet. Auf dieser Grundlage konnten schulische Milieus mit der höchsten und der niedrigsten Qualität ermittelt werden.

Für die qualitativen Analysen wurden zwei Fälle ausgewählt, in denen das schulische Milieu den höchsten und zwei, in denen es den niedrigsten Wert aufweist. Die höchste Qualität des schulischen Milieus wiesen die Fallnummern 213 (99,5%) und 414 (98,8%) auf. Die Niedrigste konnte bei den Fallnummern 325 (19,7%) und 310 (5,8 %) nachgewiesen werden. Zu vermerken ist, dass die Fallnummer 310, deren schulisches Milieu die niedrigste Qualität aufweist, mit einem sehr ungünstigen sozialen Milieu zusammenfällt (vgl. Kapitel 6.2.2.).

Fallbeschreibung Nummer 213: Ein Junge, besucht die erste Klasse Gymnasium. Seine Schule befindet sich in einer Kreisstadt und ist eine Schule in freier Trägerschaft. In der Schule fühlt er sich anerkannt, geschätzt, verstanden, akzeptiert, gemocht, sicher und selbständig. Er mag seine Schule, fühlt sich dort wohl, hat das Gefühl sich in der Schule sowohl intellektuell als auch als Person zu entwickeln. In seiner Schule herrscht kein Gedränge. Die Frage, ob der schulische Lärm für ihn als Störfaktor gilt, beantwortet er entschieden negativ. Er gibt an, in der Schule auf den Klassenlehrer, andere Lehrer und einen Klassenfreund immer zählen zu können. Auch in seiner Schulklasse fühlt er sich ausgesprochen wohl: er mag seine Schulklasse, sie bilden eine tolle Clique, in der er viele Freunde hat. In seiner Klasse hat er eine autoritative Position. Die Atmosphäre bezeichnet er als sehr freundlich. Er hat mehr als 3 Stunden Deutsch wöchentlich in der Schule. Sein Deutsch-

lehrer interessiert sich eher für die Probleme der Schüler. Er spricht oft mit ihnen, kann zuhören. Er hat Vertrauen zu seinem Deutschlehrer. Der Deutschlehrer sichert ganz entschieden sein Bedürfnis nach Kompetenzerleben, indem er erklärt, wenn die Schüler etwas nicht verstehen, nicht nur das Endergebnis der Arbeit, sondern auch die Anstrengungen des Schülers beurteilt und lobt. Der Lehrer hat eine hohe Kontrolle über das Schülerverhalten: in seinem Unterricht herrscht Disziplin. Der Lehrer wird als anspruchsvoll, aber zugleich als sehr gerecht bezeichnet.

Die Sicherung des Autonomiebedürfnisses durch den Lehrer wird als sehr hoch eingeschätzt. Im Unterricht werden oft Projekte durchgeführt, es wird oft in Gruppen und mit dem Partner gearbeitet. Computer sowie Internet werden selten im Unterricht eingesetzt. Selten wird auch diskutiert. Die Schule führt weder Klassenkorrespondenz mit deutschsprachigen Schülern noch betreibt sie einen internationalen Schüleraustausch.

Fallbeschreibung Nummer 414: Ein Junge, zweite Klasse Gymnasium. Seine Schule befindet sich in einem Dorf. In der Schule fühlt er sich anerkannt, geschätzt, verstanden, akzeptiert, gemocht, sicher und selbständig. Er mag seine Schule, fühlt sich dort wohl, hat das Gefühl sich in der Schule sowohl intellektuell als auch als Person zu entwickeln. In seiner Schule herrscht kein Gedränge. Die Frage, ob der schulische Lärm für ihn als Störfaktor gilt, beantwortet er entschieden negativ. In der Schule kann er immer auf seinen Klassenlehrer zählen. In seiner Schulklasse fühlt er sich ausgesprochen wohl: er mag seine Schulklasse, sie bilden eine tolle Clique, in der er viele Freunde hat. In seiner Klasse hat er eine autoritative Position. Die Atmosphäre bezeichnet er als sehr freundlich. Er hat in der Schule 2 Stunden Deutsch pro Woche.

Sein Deutschlehrer interessiert sich für die Probleme der Schüler. Er spricht oft mit ihnen, kann zuhören. Er hat Vertrauen zu seinem Deutschlehrer. Der Deutschlehrer sichert

ganz entschieden sein Bedürfnis nach Kompetenzerleben, indem er erklärt, wenn die Schüler etwas nicht verstehen, die Schüler lobt und nicht nur das Endergebnis der Arbeit, sondern auch die Anstrengungen des Schülers beurteilt. Der Lehrer hat eine hohe Kontrolle über das Schülerverhalten: in seinem Unterricht herrscht Disziplin. Der Lehrer wird als anspruchsvoll, aber zugleich als sehr gerecht bezeichnet.

Die Sicherung des Autonomiebedürfnisses durch den Lehrer wird als sehr hoch eingeschätzt. Im Unterricht werden oft Projekte durchgeführt, es wird oft in Gruppen und mit dem Partner gearbeitet, oft werden Diskussionen geführt. Oft wird das Internet im Deutschunterricht eingesetzt. Die Schule führt weder Klassenkorrespondenz mit deutschsprachigen Schülern noch unterhält sie einen internationalen Schüleraustausch.

Fallbeschreibung Nummer 325: Ein Mädchen, geht in die dritte Klasse Gymnasium. Ihre Schule befindet sich in einer Gemeindestadt. In der Schule fühlt sie sich ab und zu anerkannt. Sie fühlt sich eher nicht geschätzt und eher nicht verstanden. Sie fühlt sich dafür eher akzeptiert, gemocht und sicher⁷³. Ihre Schule mag sie nicht, obwohl sie sich dort weder bedrängt noch durch den herrschenden Lärm gestört fühlt. In der Schule kann sie immer auf einen Freund zählen. Ihre Schulklasse mag sie nur ab und zu, obwohl sie angibt, dort viele Freunde zu haben. Die Atmosphäre in der Schulklasse bezeichnet sie als eher freundlich. Trotzdem fühlt sie sich in der Klasse sehr unsicher. Für ihre Klassenfreunde ist sie keine Autorität.

⁷³ Über ihre Einstellung zur Schule können nur teilweise Schlussfolgerungen gezogen werden, da der Fragebogen sehr unsorgfältig ausgefüllt ist. Bei manchen Fragen werden Antworten angekreuzt, die sich gegenseitig ausschließen. Deshalb wurden für die Fallanalyse nur jene Antworten berücksichtigt, die eindeutige Informationen liefern. Trotzdem erfüllte der Fragebogen die Eignungskriterien: da er das Minimum von 60% aller erfragten Daten enthielt, wurde er der qualitativen Analyse unterzogen.

In der Schule hat sie eine Stunde Deutsch pro Woche, welche zur Zeit der Befragung zwar als „obligatorisch“ aber ohne Note auf dem Schulzeugnis unterrichtet wurde.

Der Deutschlehrer wird entschieden negativ eingeschätzt. Diese Einschätzungen betreffen ausnahmslos alle Indikatoren, die auf das Lehrerverhalten hinweisen. Laut Fragebogen interessiert sich der Deutschlehrer weder für die Probleme der Schüler noch sichert er ihre Bedürfnisse nach Kompetenz, Autonomie und Anerkennung. Er wird weder als anspruchsvoll noch als gerecht beurteilt. Im Deutschunterricht soll keine Disziplin herrschen.

Im Deutschunterricht werden oft Projekte durchgeführt und es gibt oft Partnerarbeit. Selten wird in Gruppen gearbeitet und diskutiert. Selten wird auch das Internet in Anspruch genommen. Klassenkorrespondenz mit deutschsprachigen Schülern gibt es nicht. Die Schule führt internationalen Schüleraustausch, das Mädchen hat daran aber nicht teilgenommen.

Fallbeschreibung Nummer 310: Ein Junge, dritte Klasse Gymnasium. Seine Schule befindet sich in einer Gemeinde-stadt⁷⁴. Die Fragen danach, ob er sich in der Schule anerkannt, geschätzt, verstanden, akzeptiert, gemocht, sicher und selbstständig fühlt, beantwortet er entschieden negativ. Dafür fühlt er sich in der Schule nicht wohl und ausgesprochen einsam. Seine Schule mag er nicht. Er hat nicht das Gefühl, sich in der Schule intellektuell oder als Person zu entwickeln, obwohl er sich dort weder bedrängt noch durch den herrschenden Lärm gestört fühlt. In der Schule kann er auf niemanden zählen. Seine Einstellung zu seiner Schulklasse ist entschieden negativ: er gibt an, in der Klasse keine Freunde zu haben, sich unsicher zu fühlen und überhaupt keine Autorität für die Mitschüler zu sein. Die Atmosphäre in der Schulklasse bezeichnet er als sehr unfreundlich.

⁷⁴ Anzumerken ist, dass die Fallnummern 325 und 310 in derselben Schule lernen.

In der Schule hat er eine Stunde Deutsch pro Woche, welche zur Zeit der Befragung zwar als „obligatorisch“, aber ohne Note auf dem Schulzeugnis unterrichtet wurde.

Der Deutschlehrer wird eindeutig negativ eingeschätzt. Diese Einschätzungen betreffen ausnahmslos alle Indikatoren, die auf das Lehrerverhalten hinweisen. Laut Fragebogen interessiert sich der Deutschlehrer weder für die Probleme der Schüler noch sichert ihre Bedürfnisse nach Kompetenz, Autonomie und Anerkennung. Er wird weder als anspruchsvoll noch als gerecht beurteilt. Im Deutschunterricht soll keine Disziplin herrschen.

Die Schule führt internationalen Jugendaustausch, aber er gibt an nicht zu wissen, mit welchem Land/welchen Ländern⁷⁵.

Im nächsten Schritt werden die ausgewählten Fallbeispiele unter Bezugnahme von Daten zur Leistungsfähigkeit und zur Qualität der sozialen Umgebung analysiert. Diese Analysen ergaben jedoch keine eindeutigen Zusammenhänge, wie es bei dem sozialen Milieu und der Leistungsfähigkeit der Fall war.

6.2.6. Soziales und schulisches Milieu und Leistungsinformationen

In diesem Kapitel werden die Wechselwirkungen zwischen dem sozialen und dem schulischen Milieu und ihrem Einfluss auf die Leistungsfähigkeit geprüft. Zu diesem Zweck wurde zuerst der arithmetische Mittelwert der Leistungsfähigkeit berechnet. Er beträgt 64,5 Punkte bei einer Standardabweichung von 12,8. Danach wurden die Mittelwerte (das Gewicht) des sozialen und des schulischen Milieus berechnet (vgl. Tabelle 9).

⁷⁵ Die Informationen zur Angebotsvielfalt im Deutschunterricht wurden nicht berücksichtigt, da bei allen Indikatoren, die auf die Qualität des Unterricht hinweisen sollten, die Möglichkeit „nie“ angekreuzt wurde, obwohl den Fragebögen von Schülern aus derselben Schule konträre Informationen entnommen werden konnten.

	soziales Milieu	schulisches Milieu
Mittelwert	68,5	74,8
Standardabweichung	17,9	14,4
max. Wert	99,4	99,5
min. Wert	3,9	5,8

Tabelle 9: Mittelwerte des sozialen und des schulischen Milieus

Auf dieser Grundlage konnte eine Skalierung (1 – 4) für die Qualität des sozialen und des schulischen Milieus festgelegt werden. Da aber in bestimmten Kategorien die Stichprobe sehr gering war⁷⁶, wurde, um den Fehler des Aggregierens zu vermeiden (vgl. Bortz, Döring 2003: 33), eine Gewichtung vorgenommen. Abbildung 19 zeigt die gewichteten Mittelwerte der Qualität des sozialen und des schulischen Milieus. Die Grenze zwischen den Stufen 2 – 3 bestimmt der arithmetische Mittelwert. Die Grenze zwischen den Stufen 3 – 4 ist das Ergebnis des Mittelwertes plus eine Standardabweichung. Die Grenze zwischen den Stufen 1 – 2 bildet der Mittelwert minus eine Standardabweichung.

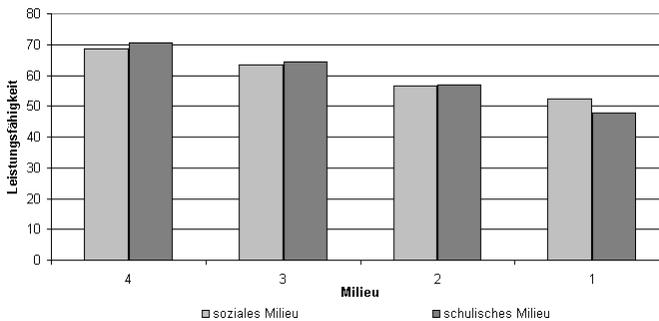


Abbildung 19: Gewichtete Mittelwerte der Leistungsfähigkeit nach sozialem und nach schulischem Milieu

⁷⁶ In der Gruppe von Jugendlichen, die in einem widrigen und belastenden sozialen Milieu, dafür aber in einem hochqualitativen schulischen Milieu leben, befand sich lediglich eine Person.

Legende: 4 – sehr günstiges Milieu, 3 – eher günstiges Milieu, 2 – ungünstiges Milieu, 1 – extrem ungünstiges Milieu

Die untenstehende Tabelle (Tab.10) fasst die Wechselwirkung zwischen der Qualität des sozialen und des schulischen Milieus und ihren Einfluss auf die durchschnittliche Leistungsfähigkeit zusammen. Es liegt auf der Hand, dass Jugendliche, die in einem günstigen sozialen Milieu aufwachsen und deren schulisches Milieu zugleich sehr günstig ist, sich durch die höchste durchschnittliche Leistungsfähigkeit auszeichnen (72,1). Wenn das soziale Milieu sehr günstig ist, spielt die Qualität der schulischen Umgebung keine Rolle: die Leistungsfähigkeit ist nach wie vor überdurchschnittlich hoch. Die Leistungsfähigkeit wird erst bei extrem ungünstigem schulischem Milieu beeinträchtigt, auch wenn gleichzeitig das soziale Milieu sehr günstig ist.

schulisches Milieu	soziales Milieu				gewichtetes Mittel
	4	3	2	1	
4	72,1	70,9	68,0	51,5	70,6
3	69,6	64,7	61,7	61,9	64,5
2	71,3	58,8	53,6	55,2	56,8
1	44,8	54,9	47,7	42,8	47,8
gewichtetes Mittel	68,7	63,4	56,6	52,4	60,7

Tabelle 10: Gewichtete Mittelwerte der Leistungsfähigkeit nach sozialem und nach schulischem Milieu

Legende: 4 – sehr günstiges Milieu, 3 – eher günstiges Milieu, 2 – ungünstiges Milieu, 1 – extrem ungünstiges Milieu

Bei einem weniger günstigen sozialen Milieu (Nummer 3 auf der Skala) spielt die Qualität der schulischen Umgebung eine förderliche Rolle: je höher ihre Qualität, desto höher die Leistungsfähigkeit. Bei ungünstigem sozialen Milieu (Nummer 2 auf der Skala) geht die Güte des schulischen Milieus immer noch mit einer hohen Leistungsfähigkeit einher: die

durchschnittliche Leistungsfähigkeit ist bei Jugendlichen, deren schulische Umgebung eine hohe Qualität aufweist, deutlich höher als die durchschnittliche Leistungsfähigkeit bei Jugendlichen aus dieser Gruppe. Erst bei Jugendlichen, die in widrigem familiärem Milieu aufwachsen und zugleich in einer ungünstigen schulischen Umgebung lernen, liegt die Leistungsfähigkeit tiefer als beim Durchschnitt. In der Gruppe von Jugendlichen, die einer extrem negativen sozialen Umgebung entstammen (Nummer 1 auf der Skala) ist eine ähnliche Tendenz zu beobachten: je günstiger die schulische Umgebung, desto höher die Leistungsfähigkeit. Diese Tendenz gilt bis auf eine Ausnahme: sie lässt sich nicht für die Jugendlichen aus extrem ungünstigen sozialen Verhältnissen und zugleich extrem positiver schulischer Umgebung feststellen. In diesem Fall wies die hochqualitative schulische Umgebung keinen positiven Zusammenhang mit der Leistungsfähigkeit auf. Da jedoch diese Gruppe ihrem Umfang nach nicht repräsentativ war, lassen sich daraus keine Schlussfolgerungen ziehen, die einen Anspruch auf Allgemeingültigkeit hätten.

6.2.7. Fazit

Wie aus der obigen Ergebnisanalyse hervorgeht, üben sowohl das soziale als auch das schulische Milieu einen signifikanten Einfluss auf die schulische Leistungsfähigkeit aus. Zwischen der Leistungsfähigkeit und dem sozialen Milieu betrug der Zusammenhang $r = 0.424$ und dem schulischen Milieu $r = 0.598$. Aufgrund der durchgeführten Analysen kann festgestellt werden, dass die Leistungsfähigkeit umso höher ist, je größer die Herkunftsstadt der Schüler, je geringer die Geschwisterzahl und je niedriger die Schulklasse sind. Die Leistungsfähigkeit wird auch durch die Erwerbstätigkeit der Mutter begünstigt. Die These, dass sich die mit Jugendlichen verbrachte Zeit und die Zuwendung wichtiger Bezugspersonen auszahlt, wird durch die Tatsache unterstützt, dass Jugendliche, deren Großeltern neben den Eltern noch zusätzlich in die

Erziehung der Jugendlichen engagiert sind, eine überdurchschnittlich hohe Leistungsfähigkeit aufweisen.

Diese Schlussfolgerungen, die aus der durchgeführten Studie resultieren, stützen einerseits die Thesen der Bedürfnis- und der Resilienzforschung, dass unterstützende soziale Netzwerke, die die Bedürfnisse der Jugendlichen nach Einbindung und Akzeptanz und vor allem nach Anerkennung sichern, zur Bewältigung der alltäglichen Belastungen beitragen können. Sie liefern aber auch Erkenntnisse, die über diese Thesen hinausreichen und die in dieser Arbeit vorliegende Hypothese (H1) stützen, dass die Güte der sozialen Umgebung einen Zusammenhang mit der Leistungsfähigkeit der Jugendlichen aufweist: unterstützende, ausgebaute soziale Netzwerke, Anerkennung, Akzeptanz, ein entsprechendes Maß an Kontrolle und Förderung sind die wichtigsten Prämissen für den schulischen Erfolg. Zu den wichtigsten Faktoren, die die schulische Leistungsfähigkeit fördern, gehört auch das kulturelle Kapital, dass sich überraschenderweise in diesem Fall nicht über die elterliche Ausbildung definiert, sondern vor allem über die Qualität der den Kindern gewidmeten Zeit: über gemeinsame Gespräche sowie über gemeinsame Teilhabe am kulturellen Angebot. Diese Feststellung könnte zu der pessimistischen Schlussfolgerung führen, dass die Lebensläufe von Jugendlichen durch ihren sozialen Kontext determiniert werden und dass Jugendliche, die ungünstigen sozialen Milieus entstammen, keine Chancen auf schulischen Erfolg haben. Wird jedoch das Phänomen der Leistungsfähigkeit in seiner ganzen Breite beleuchtet, so kann man zu mehr optimistischen Schlussfolgerungen gelangen. Die Leistungsfähigkeit ist zwar kontextabhängig und durch den Kontext stark, aber trotzdem nicht starr determiniert. Eine noch wichtigere Rolle als den Einflüssen des sozialen Milieus kommt bei der Förderung der Leistungsfähigkeit der Schule zu. Als Determinante der schulischen Leistung erweist sich jedoch nicht, wie eingangs angenommen wurde, die Qualität des Unterrichtsangebotes, sondern, und hier lässt sich eine hohe Affinität mit dem fami-

liären Milieu feststellen, die sozialen Netzwerke. Das Gefühl, dass man in der Schule anerkannt und akzeptiert wird, dass man dort viele Freunde und vor allem viele Personen, denen man vertrauen und auf die man zählen kann, tragen in einem beträchtlichen Maße zur Erhöhung der Leistungsfähigkeit bei und erweisen sich als fast genauso wichtig, wie die Sicherung des Kompetenzbedürfnisses durch die Schule und insbesondere durch den Lehrer. Die Befunde dieser Studie unterstützen weitestgehend die zweite Hypothese (H2), dass die Leistungsfähigkeit von der Qualität des schulischen Milieus abhängt. Detaillierte Analysen konnten Aufschluss darüber geben, dass sehr günstige schulische Milieus die durch die Defizite des familiären Niveaus entstandenen Beeinträchtigungen ausgleichen können, was sich positiv auf die schulische Leistungsfähigkeit auswirken kann, wodurch zugleich die dritte Hypothese (H3) bestätigt wird.

Die Lerneffizienz steigt ebenfalls mit der Qualität des schulischen Milieus, was jedoch – wider Erwarten – nicht aus der Qualität und Attraktivität des Unterrichts resultiert, sondern von den gleichen Faktoren wie bei der Leistungsfähigkeit abhängt.

7. Diskussion

Die gesellschaftliche Demokratisierung, die sich u.a. im Ausgleich der Chancen im Zugang zur Bildung ausdrückt, ist, zumindest theoretisch, das Anliegen jeder neuen Regierung in Polen. Mit diesem Ziel wurden auch im Jahre 1999 die Gymnasien gegründet, die die obligatorische Bildung für alle Jugendlichen um ein Jahr verlängern und zugleich die Schulwege kürzen sollten. Ein weiterer Schritt in Richtung Chancengleichheit war die Einführung ab dem Schuljahr 2009/2010 einer zweiten Fremdsprache als Pflichtfach in den polnischen Gymnasien. Es ist sicherlich ein bedeutender Beitrag zum Ausgleich der Chancen im Zugang zur Bildung für alle, abgesehen von ihrer räumlichen und sozialen Herkunft.

Es wurde jedoch mehrmals dokumentiert und auch mit der vorliegenden Studie bewiesen, dass Leistung und Bildungserfolg nicht lediglich von den systemischen Maßnahmen abhängig, sondern als Ergebnis mannigfaltiger Faktoren zu betrachten sind. Zu den wichtigsten zählt die Qualität des sozialen und des schulischen Milieus. Die durchgeführte Analyse ergab in Übereinstimmung mit der Sozialisationstheorie von Klaus Hurrelmann (2002), dass der Einfluss des sozialen Milieus mit dem fortschreitenden Alter der Jugendlichen zugunsten der Schule und der Gleichaltrigen abnimmt. Insofern können alle Lehrer in der Schule, der Schulpsychologe sowie die Klassenfreunde zur Entstehung von sozialen Netzwerken beitragen, deren Anzahl und Qualität sich auf die schulische Leistungsfähigkeit auswirken. Diese Schlussfolgerung ist vor allem insofern erfreulich, als dass sie den Schluss nahe legt, dass selbst Jugendlichen mit einem äußerst ungünstigen sozialen Hintergrund der Weg zu einer gelungenen Persönlichkeitsentwicklung nicht verbaut bleibt. Kritisch thematisiert werden muss aber die Frage, ob die Institution Schule den Anforderungen, die an sie gestellt werden, gerecht wird. Die durchgeführten Untersuchungen legen offen, dass die Schule diesem Anspruch nicht genügt.

Während sich die bisherige Forschung auf den Zusammenhang zwischen den sozialen Einflüssen und den schulischen Leistungen konzentrierte, ist die Forschungslage im Bereich des Einflusses des schulischen Milieus auf die Leistungsfähigkeit sehr karg. In der polnischen fremdsprachendidaktischen Literatur wurde diese Problematik bisher nur beiläufig erwähnt. Die Autorin der vorliegenden Arbeit hofft, dass sie mit dieser Studie diese Lücke in einem gewissen Maße ausgefüllt hat. Da die Studie aber lediglich Querschnittsdaten liefert, die darüber hinaus über die Wahrnehmung der Schüler beschrieben werden, waren Analysen des schulischen Milieus nur ansatzweise möglich. In diesem Bereich wird noch Forschungsbedarf verortet. Ferner ist zu bedenken, dass das Leistungsverständnis angesichts der sich wandelnden gesellschaftlichen Paradigmen neu durchdacht werden muss. Da die schulischen Leistungen in das soziale und schulische Milieu der Schüler eingebunden sind, sollten sie nach ihrer Lebenslage relativiert werden.

Die Einschränkung des Forschungsfeldes hat es erlaubt, das Phänomen exemplarisch zu analysieren. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie sind jedoch nicht ausschließlich auf das Fach Deutsch oder lediglich auf den Fremdsprachenunterricht zu beziehen, sondern können auf die Gesamtheit der schulischen Leistungen übertragen werden.

In diesem Kapitel werden die aus der durchgeführten Studie resultierenden Implikationen und Empfehlungen, die sowohl für die Leistungstheorie als auch die Leistungspraxis von Belang sind, dargestellt.

7.1. Folgerungen für die Leistungstheorie

Das Ziel der vorliegenden Arbeit war es, milieuspezifische Faktoren zu eruieren, die den größten Einfluss auf die schulische Leistungsfähigkeit und Lerneffizienz haben. Dies wäre nicht möglich gewesen, ohne diese Begriffe theoretisch zu verorten und zu präzisieren. Genauere theoretische Analysen

haben gezeigt, dass diese Begriffe mit großer Bedeutungsvielfalt behaftet sind, was nicht zuletzt auf die sich wandelnden Paradigmen der Gesellschaftstheorie, die den Auftrag der Schule sehr unterschiedlich definiert haben, zurückzuführen ist.

Die theoretischen Analysen haben verdeutlicht, wie hochkomplex und vielschichtig der Begriff „Leistungsfähigkeit“ ist. Neben kognitiven, strategischen und motivationalen Kompetenzen umfasst er den Willen zum Lernen, aber auch den sozial-ethischen Aspekt: die Fähigkeit für sich selbst und für andere Verantwortung zu übernehmen und in Gruppen interagieren zu können. Die durchgeführten Erwägungen haben nahe gelegt, wie illusionär es wäre, die Leistungsbeurteilung lediglich auf das Endprodukt der Lernprozesse zu beziehen, denn bei der Analyse der Leistungsfähigkeit sind externe Einflüsse wie die soziale und die schulische Umgebung nicht auszuklammern. Ihre Qualität liefert einen hohen Erklärungswert bei der Analyse der schulischen Leistungsfähigkeit und der Lerneffizienz.

Besonders hilfreich für das Verständnis der Lerneffizienz erwies sich die Definition von Terhart (2002), die den Umgang mit Leistungsbewertung nach dem Lebensumfeld des Schülers relativiert. Das, was in diesem Konzept als Effizienz aufgefasst wird, ist ebenfalls als das Ergebnis der Wechselwirkung zwischen den persönlichen Anlagen, Talenten, dem Temperament, sowie den externen gesellschaftlichen Einflüssen zu verstehen. Nur wenn diesen Erkenntnissen Rechnung getragen wird, kann von einem gerechten, disparitätsverringenden Bildungssystem und von Möglichkeiten einer positiven Leistungsbeeinflussung gesprochen werden.

Den primären Effekt auf die Leistungsfähigkeit hat die familiäre Umgebung, deren Anreicherungsreichtum erwartungskonform eine wichtige Auswirkung auf die Leistungsprozesse hat. Die Rolle der familiären Umgebung nimmt aber mit dem Alter der Schüler zugunsten der sekundären (Schule) und der tertiären (Gleichaltrige) Sozialisationsinstanzen ab. Eben im Pubertätsalter kommt diesen Sozialisationsinstanzen die wich-

tigste Rolle bei dem Prozess der Persönlichkeitsbildung zu. Ihnen wird in dieser Entwicklungsphase die Leitfunktion bei der Gestaltung der schulischen Leistungsfähigkeit eingeräumt.

Die durchgeführte Studie hob auch die Relevanz der Beziehungsseite für die schulischen Leistungsprozesse hervor. Die empirische Untersuchung belegte, dass die Befriedigung der Bedürfnisse nach Zuwendung, Akzeptanz und Anerkennung zu höherer Leistungsfähigkeit führen. Werden diese Bedürfnisse im familiären Milieu nicht befriedigt, kann dieses Defizit durch stabile Beziehungen im schulischen Milieu ausgeglichen werden. Bei pubertierenden Jugendlichen übt die schulische Umgebung sogar signifikanteren Einfluss auf die Leistung aus als das familiäre Milieu. Ohne Berücksichtigung dieser Erkenntnisse ist das Verständnis von Leistung unvollständig.

7.2. Folgerungen für die methodisch-didaktische Praxis des Fremdsprachenunterrichts

Die aus den theoretischen und empirischen Analysen resultierenden Erkenntnisse sollen in Form von Schlussfolgerungen für die methodisch-didaktische Praxis des Fremdsprachenunterrichts formuliert werden:

- Leistung ist als das Ergebnis der Sozialisationsprozesse ebenso wie als Ergebnis der internen Anlagen wie Intelligenz, Talent etc. zu betrachten.
- Da die Leistungsfähigkeit stark von der Umgebung geprägt und das Ergebnis sehr komplexer Prozesse ist, darf bei der Leistungsbeurteilung nicht lediglich das Ergebnis der Lernprozesse analysiert und bewertet werden. Stattdessen sind die individuellen Fortschritte und der individuelle Kompetenzzuwachs viel stärker in den Vordergrund zu rücken.

- Schulinterne Bedingungen, zu denen vor allem das Lehrerverhalten zählt, sind wichtige Determinanten der Schulleistung.
- Weder motivational-volitionale, strategisch-kognitive noch sozial-ethische Aspekte der Leistungsfähigkeit existieren abtinent von der Umgebung: sie werden durch die Umgebung geprägt. Schüler, deren Bedürfnisse nach Akzeptanz, Anerkennung und Kompetenz nicht gesichert werden, können nur schwer Motivation, Verantwortung für andere bzw. für das eigene Lernen entwickeln. Ohne dass die psychischen Bedürfnisse befriedigt werden, können auch keine effizienten Lernprozesse zustande kommen.
- Die Schule kann diesen Erkenntnissen nur Rechnung tragen, indem sie an der individuellen Lage des Schülers und an seinen individuellen Defiziten ansetzt und diejenigen am stärksten fördert, die aufgrund ihrer ungünstigen sozialen Herkunft nicht befähigt wurden, schulische Leistungen zu erbringen.
- Die durchgeführten Untersuchungen haben die überragende Rolle der Beziehungsseite beim Zustandebringen der Leistung bestätigt. Die Beziehungsseite (Zuwendung, Anerkennung, Akzeptanz, Unterstützung etc.) erweist sich als viel bedeutender für die Leistungsfähigkeit als die Qualität des Angebotes, d.h. als attraktiver Unterricht, abwechslungsreiche Übungsformen oder internationaler Schüleraustausch.
- Wärme und Zuwendung mit gleichzeitiger Förderung und Kontrolle tragen zur Sicherung des Kompetenzbedürfnisses bei und erhöhen die Leistungsfähigkeit und mit ihr die Lerneffizienz.

Werden diese Erkenntnisse nicht berücksichtigt so werden Schüler, die ohnehin durch ihre ungünstige Herkunft benachteiligt sind, doppelt „bestraft“. Dadurch wird nicht nur ihre Leistungsfähigkeit, sondern auch ihre Persönlichkeitsentwicklung beeinträchtigt. Deshalb sollten die obigen Schlussfolge-

rungen ein integraler Bestandteil jedes Förderkonzeptes der Schüler sein.

7.3. Folgerungen für die Lehrerbildung

Was ergibt sich aus den obigen Überlegungen für die Lehrerbildung? Wenn das Kind sehr ungünstigen sozialen Verhältnissen entstammt, in denen die Eltern aufgrund ihres Desinteresses, mangelnden Bewusstseins oder emotionaler Armut ihrem Sprössling das entsprechende Maß an Zuwendung und Unterstützung nicht sichern, wird diese Aufgabe an die Schule delegiert. Von den Lehrern wird nicht selten erwartet, dass sie den Schülern aufgrund entsprechender Ausbildung helfen, die Bildungs- und Sozialisationsprobleme zu meistern. Insofern erweist sich die Forderung von Grucza, der Lehrer solle „im Besitz von entsprechendem **Wissen**⁷⁷ über (a) seinen Lehrgegenstand, vor allem über die Natur dieses Gegenstandes, über (b) den Hintergrund-Faktor seiner Lerner, vor allem über die kommunikative und didaktische Ausstattung, und (c) über die Lehr- und Lernumwelt (= den äußeren didaktischen Kontext)“ sein (Grucza 1993: 41) sowie über eine „ausgebildete Kommunikationskompetenz“ verfügen (ebd. 43) angesichts der Komplexität der schulischen Lern- und Leistungsprozesse als unzureichend. Kritisch gegen solchen Ansatz in der Lehrerbildung lässt sich einwenden, dass die Prioritätensetzung zugunsten der wissenschaftlichen Fundierung sowie der methodisch-didaktischen Aspekte der Lehrerausbildung zur Belastung und Überforderung der Lehrer führt, sobald sie mit den persönlichen Problemen der Schüler im schulischen Alltag konfrontiert werden. Der Fokus auf eine umfassende, nicht nur theoretische, sondern vor allem praktische, pädagogisch-psychologisch fundierte Ausbildung könnte den Lehrern bewusst machen, wie stark die schulische Leistungsfähigkeit durch schulinterne sowie außerschulische Aspekte konditio-

⁷⁷ Hervorhebung von M.J.

nirt ist. Darüber hinaus könnte eine auf pädagogisch-psychologischen Prinzipien fußende Ausbildung den Lehrern am ehesten dazu verhelfen, in ihrer beruflichen Tätigkeit Probleme der Schüler stärker in den Blick zu nehmen und adressatengerechte Unterstützung zur Verfügung zu stellen.

Die einschlägige Literatur betont die Notwendigkeit, die Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie in den schulischen Lehr-Lernprozessen zu berücksichtigen (Zawadzka 2004). Auch die Bedeutung von emotionaler Nähe, sowie von Sicherung der psychischen Bedürfnisse der Schüler durch den Lehrer wurde bereits thematisiert, wenngleich sich sie Ansprüche in diesem Bereich vor allem auf die Kinder im Grundschulalter konzentrierten (vgl. Andrzejewska 2008; Komorowska 1996). Wie die durchgeführten Analysen ergeben haben, ist es jedoch von größtem Belang, den Lehrerkompetenzen in diesem Bereich und zwar auf allen Altersstufen besondere Aufmerksamkeit zu zollen.

Seit 1999 gibt es tiefgreifende Veränderungen im polnischen Bildungswesen. Die Fremdsprachenkenntnisse, die zu den Schlüsselkompetenzen der zeitgenössischen Wissensgesellschaft gezählt werden, gewinnen einen immer höheren Rang. Die Reform der Lehrerbildung hinkt aber den Veränderungen in der Schülerbildung hinterher. Die bisherige Ausbildung konzentriert sich vor allem auf die methodisch-didaktischen Aspekte und ist stärker lehrer- als schülerzentriert. Es darf jedoch nicht außer Acht gelassen werden, dass die Schule als die zweite Sozialisationsinstanz eine beträchtliche Rolle nicht nur bei der Leistungsförderung spielt, sondern auch der Persönlichkeitsbildung von Jugendlichen verpflichtet ist. Die Lehrerkompetenzen in diesem Bereich dürfen nicht unterschätzt werden. Angesichts dieser Erkenntnisse sollte die Ausbildung von zukünftigen Lehrern einem öffentlichen konstruktiven Diskurs zugänglich gemacht werden.

8. Literaturverzeichnis

- Andrzejewska, E. (2008) Kompetencje nauczyciela języków obcych w edukacji wczesnoszkolnej. W: *Języki Obce w Szkole*, nr 4/2008, S. 42-47.
- Arnold, R., Schüßler, I. (1998) Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.
- Artelt, C. (1999) Lernstrategien und Lernerfolg – eine handlungsnahe Studie. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 31, S. 86-96.
- Atteslander, P. (2003) Methoden der empirischen Sozialforschung. Walter de Gruyter, Berlin, New York.
- Avenarius, H., Ditton, H., Döbert H., Klemm, K., Klieme, E., Rürup, M., Tenorth, H.-E., Weishaupt, H., Weiß, M. (2003) Bildungsbericht für Deutschland. Erste Befunde. Leske+ Budrich, Opladen.
- Babiuch, M. (2002) Jak współpracować z rodzicami „trudnych uczniów“? *WSiP*, Warszawa, S. 12-15.
- Balog, A. (2001) Neue Entwicklungen in der soziologischen Theorie. Auf dem Weg zu einem gemeinsamen Verständnis der Grundprobleme. Lucius & Lucius, Stuttgart.
- Bandura, A. (Ed.) (1997) *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University Press, New York.
- Bańka, A. (2002) *Spółeczna psychologia środowiskowa*. Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa.
- Baumert, J., Artelt, C., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Tillmann K.-J., Weiß, M. (2002) *PISA-2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*. Leske+Budrich, Opladen.
- Beck, U. (2007) *Weltrisikogesellschaft*. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Białecki, I., Blumsztajn, A., Cyngot, D. (2003) *PISA-Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów. Ośrodek Usług Pedagogicznych i Socjalnych ZNP*, Warszawa.
- Bimmel, P., Ramillon, U. (2000) *Lernautonomie und Lernstrategien*. Fernstudieneinheit 23. Langenscheidt, Berlin, München, Wien, Zürich, New York.
- Birkelbach, K. (2005) Die Janusköpfigkeit elterlicher Statusaspirationen für ihre Kinder. Der Selbstbezug intergenerativer Statusaspirationen in einer Kohorte ehemaliger Gymnasiasten. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 2/2005, S. 410-429.
- Błachnicki, B. (1979) *Pracownicy przemysłu wobec egalitaryzmu*. Wrocław.
- Błażek, A. (2008) Evaluation interkultureller Kompetenz bei angehenden Deutschlehrerinnen und -lehrern in Polen. *Wydawnictwo Naukowe UAM*, Poznań.

- Bogaj, A., Kwiatkowski, S. M., Szymański, M. J. (1998) Edukacja w procesie przemian społecznych. Instytut badań edukacyjnych, Warszawa.
- Bohl, T. (2004) Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht. Beltz Verlag, Weinheim und München.
- Bolder, A. (1978) Bildungsentscheidungen im Arbeitermilieu. Campus, Frankfurt am Main.
- Bolder, A. (1983) Ausbildung und Arbeitswelt. Eine Längsschnittstudie zu Resultaten von Bildungsentscheidungen. Campus, Frankfurt am Main.
- Borowicz, R. (1988) Równość i sprawiedliwość społeczna. Studium na przykładzie oświaty. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Borowicz, R. (2000) Nierówności społeczne w dostępie do wykształcenia. Casus Suwalszczyzny. Wszechnica Mazurska, Olecko.
- Bortz, J., Döring, N. (2003) Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Springer-Verlag, Berlin, Heidelberg, New York.
- Böttcher, W. (2005) Chancenungleichheit als Herausforderung Oder: Wie an einem Problem vorbeigiert wird. In: Holtappels, H.G., Höhmann, K. (Hrsg.) Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Systemsteuerung, Bildungschancen und Entwicklung der Schule. Juventa Verlag, Weinheim und München, S. 99-110.
- Boudon, R. (1974) Education, Opportunity, and Social Inequality. Wiley & Sons, New York.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C., (1990) Reproduction in Education, Society and Culture. Translated from the French by R. Nice Sage Publications, London.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C., (1970, 2006) Reprodukcyjność. Elementy teorii systemu nauczania tłum. E. Neyman Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Brauns, H. (1999) Soziale Herkunft und Bildungserfolg in Frankreich. In: Zeitschrift für Soziologie 3/1999, S. 197-218.
- Bronfenbrenner, U. (1976) Ökologische Sozialisationsforschung. Klett, Stuttgart
- Bronfenbrenner, U. (1981) Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Klett, Stuttgart.
- Brophy, J. (2002) Motywowanie uczniów do nauki. Przeł.: Kruszewski K., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Bruder, K.-J. (1999) Das postmoderne Subjekt. In: Leu H.R., Krappmann, L. (Hrsg.) Zwischen Autonomie und Verbundenheit. Bedingungen und Formen der Behauptung von Subjektivität, Suhrkamp, Frankfurt a.M., S. 49-76.
- Brzezińska, A. (2000) Społeczna psychologia rozwoju. Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa.
- Burkhardt, G., Koppetsch, C., Maier, M. S. (1999) Milieu, Geschlechterverhältnis und Individualität. In: Leu H.R., Krappmann, L. (Hrsg.) Zwi-

- schen Autonomie und Verbundenheit. Bedingungen und Formen der Behauptung von Subjektivität, Suhrkamp, Frankfurt a.M., S. 158-190.
- de Charms, R. (1984) Motivation enhancement in educational settings. In: Ames, C., Ames R. E. (Eds.) Research on Motivation in Education, vol. 1, Students Motivation. Academic Press, New York.
- Christ, I. (2003) Staatliche Regelungen für den Fremdsprachenunterricht: Curricula, Richtlinien, Lehrpläne. In: Bausch, K.-R., Christ, H., Krumm, H.-J. (Hrsg.) Handbuch Fremdsprachenunterricht. A. Francke Verlag, Tübingen und Basel, S. 71-77.
- Coste, D., North, B., Sheils, J., Trim, J. (2003) Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie. Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa. Deutsche Version auf: www.goethe.de/z/50/commeuro/102.htm.
- Deci, E. L., Ryan R. M. (1985) Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behaviour. Plenum Press, New York.
- Derrida, J. (1997) Die différance. In: Engelmann, P. (Hrsg.) Postmoderne und Dekonstruktion. Reclam, Stuttgart.
- Dieckmann, J., Breitkreuz G. (1996) Soziologie für Pädagogen. R. Oldenburg Verlag, München, Wien.
- Dietz, F. (2006) Warum Schüler manchmal nicht lernen. Peter Lang GmbH, Frankfurt am Main.
- Ditton, H. (1992) Ungleichheit und Mobilität durch Bildung. Theorie und empirische Untersuchung über sozial-räumliche Aspekte von Bildungsentscheidungen. Juventa Verlag, Weinheim und München.
- Dörnyei, Z. (2007) Motivational Strategies in the Language Classroom. Cambridge University Press.
- Dudzikowa, M. (2001) Mit o szkole jako o miejscu „wszechstronnego rozwoju“ ucznia: eseje etnopedagogiczne. Oficyna Wydawnicza „IMPULS”, Kraków.
- Eichler, W., Nold, G. (2007) Sprachbewusstheit. In: Beck, B, Klieme E. (Hrsg.) Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie Deutsch Englisch Schülerleistungen International. Beltz Verlag, Weinheim und Basel, S. 23-41.
- Englund, T. (1994) Pädagogische Diskurse und die Konstitution von Öffentlichkeit. In: Sünker, H., Timmermann, D., Kolbe, F.U. (Hrsg.) Bildung, Gesellschaft, soziale Ungleichheit. Suhrkamp, Frankfurt a.M., S. 227-245.
- Erikson, E.H. (1950,1997) Dzieciństwo i społeczeństwo. Przeł.: Hejmej, P. Dom Wydawniczy REBIS, Poznań.
- Feinberg, W., Soltis J.F. (2000) Szkoła i społeczeństwo. WSiP, Warszawa.
- Fend, H. (1998) Qualität im Bildungswesen. Juventa Verlag, Weinheim und München.
- Ferchhoff, W., Neubauer, G. (1989) Jugend und Postmoderne. Analyse und Reflexion über die Suche nach neuen Lebensorientierungen. Juventa Verlag, Weinheim und München.

- Ferenz, K. (2002) Codzienność dziecięcego świata a odbiór tekstów edukacyjnych. W: *Edukacja a życie codzienne*. Tom 1. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, S. 159-169.
- Fölling-Albers, M. (2005) Chancenungleichheit in der Schule – (k)ein Thema? Überlegungen zu pädagogischen und schulstrukturellen Hintergründen. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 2/2005. Juventa Verlag, Weinheim, S.394-409.
- Franken, R.E. (2005) *Psychologia motywacji*. Przeł.: Przyłipiak, M. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Gabriel, T. (2005) Resilienz – Kritik und Perspektiven. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 2/2005, S. 207-217
- Gajewska, G. (2002) *Edukacja środowiskowa w przestrzeni życiowej dzieci i młodzieży. Środowisko edukacyjne a poczucie oparcia dzieci i młodzieży – studium pedagogiczne*. Wydawnictwo edukacyjne akapit, Toruń.
- Galiläer, L. (2005) *Pädagogische Qualität. Perspektive der Qualitätsdiskurse über Schule, Soziale Arbeit und Erwachsenenbildung*. Juventa Verlag, Weinheim und München.
- Georg, W. (2005) *Die Reproduktion sozialer Ungleichheiten im Lebenslauf*. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 2/2005, S. 178-197.
- Geulen, D. (2000) *Zur Konzeptualisierung des Verhältnisses von externen und internen Bedingungen im Prozess lebenslanger Sozialisation*. In: Hoerning, E.M., *Biographische Sozialisation*. Lucius & Lucius, Stuttgart.
- Giddens, A. (1984) *Interpretative Soziologie. Eine kritische Einführung*. Campus, Frankfurt am Main.
- Giddens, A. (2001) *Die Frage der sozialen Ungleichheit*. Übers. aus dem Englischen von Engels, B., Adrian, M., Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- von Glaserfeld, E. (1997) *Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme*. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Glass, G., Cohen, L., Smith, M., Filby, N. (1982) *School Class Size: Research and Policy*. CA: Sage, Beverly Hills.
- Gnutzmann, C. (1997) *Language Awareness. Geschichte, Grundlagen, Anwendung*. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 44 (3), S. 227-236
- Goffmann, E. (1975) *Stigma*. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- von der Groeben, A., Tillman, K.-J., (2000) *Pro und Contra Leistungsvergleichsstudien. Eine Kontroverse*. In: *Pädagogik* 12/00, S.6-9.
- Grucza, F. (1993) *Ansätze zu einer Theorie der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern*. In: Grucza, F., Krumm, H.-J., Grucza, B. *Beiträge zur wissenschaftlichen Fundierung der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern*. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Guzy-Steinke, H. (2002) *Możliwości edukacji kulturalnej w kształtowaniu stylu życia*. W: *Edukacja a życie codzienne*. Tom 1. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.

- Habermas, J. (1981) *Theorie des kommunikativen Handelns*. 2 Bd. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Hartig, J., Klieme, E. (2006) Kompetenz und Kompetenzdiagnostik. In: Schweizer, K. (Hrsg.) *Leistung und Leistungsdiagnostik*, Springer Medizin Verlag, Heidelberg, S. 127-143.
- Harvey, L., Green, D. (2000) Qualität definieren: Fünf verschiedene Ansätze. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 41. Beiheft: Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich, S. 17-40.
- Hattie, J. (2015) *Widoczne uczenie się dla nauczycieli. Jak maksymalizować siłę oddziaływania na uczenie się*. Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa.
- Havinghurst, R.J. (1948, 1981) *Developmental Tasks and Education*. Longman, New York.
- Heinz, W.R. (2000) Selbstsozialisation im Lebenslauf. Umriss einer Theorie biographischen Handelns. In: Hoernig, E.M. (Hrsg.) *Biographische Sozialisation*. Lucius & Lucius, Stuttgart, S. 165-189.
- Helmke A. (1992) *Selbstvertrauen und schulische Leistungen*. Hogrefe, Göttingen.
- Helmke, A., Weinert, F.E. (1997) Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung. Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. In: Helmke, A., Weinert, F.E. (Hrsg.) *Entwicklung im Grundschulalter*. Psychologie Verlags Union, S. 241-251.
- Henz, U., Maas, I. (1995) Chancengleichheit durch die Bildungsexpansion? In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 4/1995, S. 605-633
- Holder, M. (2005) *Fähigkeitsselbstkonzept und Leistungsmotivation im Fremdsprachenunterricht*. Peter Lang, Berlin.
- Hollenbach, N., Meier, U. (2004) Lernen am Nachmittag – Häusliche Unterstützung und bezahlte Nachhilfe von 15-Jährigen. In: Schümer, G., Tillmann K.-J., Weiß, M. (Hrsg.) *Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 165-186
- Holzcamp, K. (1993) *Lernen. Eine subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Campus, Frankfurt am Main.
- Hradil, S. (1994) Sozialisation und Reproduktion in pluralistischen Wohlfahrtsgesellschaften. In: Sünker, H., Timmermann, D., Kolbe, F.U. (Hrsg.) *Bildung, Gesellschaft, soziale Ungleichheit*. Suhrkamp, Frankfurt am Main, S. 89-119.
- <http://eur-lex.europa.eu>
- <http://eduentuzjasci.pl/zespoly/165-publikacje/raport/raport-z-badania/europejskie-badanie-kompetencji-jezykowych-eslc/854-europejskie-badanie-kompetencji-jezykowych-eslc.html>
- https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2011/02/men_tom_3.pdf
- <http://www.statystyka-zadania.pl/wspolczynnik-korelacji-liniowej-pearsona>

- Hüfner, K. (Hrsg.) (1973) *Bildungswesen: mangelhaft. BRD-Bildungspolitik im OECD-Länderexamen*. Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt am Main/Berlin/München.
- Hurrelmann, K. (2002) *Einführung in die Sozialisationstheorie*. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- Hurrelmann, K. (2004) *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. Juventa Verlag, Weinheim und München.
- Hüther, G. (2016) *Mit Freude lernen ein Leben lang*. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.
- Iluk, J. (2002) *Jak uczyć małe dzieci języków obcych?* Wydawnictwo Gnome, Katowice.
- Jackson, Ph. (1986) *Life in the classroom*. Holt, Rinehart, Winston, New York.
- Janicka, M. (2006) *Motivation einmal anders: motivationale Probleme des (Fremdsprachen-) Lehrerberufs*. In: *Hallo Deutschlehrer. Zeitschrift des polnischen Deutschlehrerverbandes* (23) 2006, S. 24-25.
- Janicka, M. (2008) *Wpływ środowiska społecznego i szkolnego na motywację do uczenia się języka niemieckiego (na przykładzie szkół gimnazjalnych na terenie województwa lubelskiego)*. W: *Michońska-Stadnik A., Wąsik Z. (red.) Nowe spojrzenie na motywację w dydaktyce języków obcych T.1*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Filologicznej we Wrocławiu, S. 61-74.
- Janowski, A. (1989) *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. WSiP, Warszawa.
- Jarosz, E. (2005) *O nowych obszarach działań nauczycieli – zapobieganie zagrożeniom dzieci stwarzanym przez rodziców*. W: *Nyczaj-Drag, M., Głazewski, M. (red.) Współprzeźwienie edukacji*. Oficyna Wydawnicza „Impuls“, Kraków, S. 111-128.
- Jude, N., Klieme E. (2007) *Sprachliche Kompetenz aus Sicht der pädagogisch-psychologischen Diagnostik*. In: *Beck, B, Klieme E. (Hrsg.) Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie Deutsch Englisch Schülerleistungen International*. Beltz Verlag, Weinheim und Basel, S. 9-22.
- Kaczyńska, L. (1995) *Dialog jako idea wychowania i instrument pedagogicznego działania*. W: *„Nowa Szkoła“* 1995, nr 7.
- Kawula, S. (2004) *Człowiek w relacjach socjopedagogicznych. Szkice o współczesnym wychowaniu*. Wydawnictwo Edukacyjne akapit, Toruń.
- Klafki, W. (2002) *Schultheorie, Schulforschung und Schulentwicklung im politisch-gesellschaftlichen Kontext*. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- Klieme, E., Rakoczy, K. (2003). *Unterrichtsqualität aus Schülerperspektive: Kulturspezifische Profile, regionale Unterschiede und Zusammenhänge mit Effekten von Unterricht*. In: *Baumert, J., Artelt, C., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider W., Tillmann, K.-J.*

- (Hrsg.), PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Leske & Budrich, S. 334-359.
- Klocke, A., Hurrelmann, K. (Hrsg.) (2001) *Armut bei Kindern und Jugendlichen*. Westdeutscher Verlag, Wiesbaden.
- Knapp-Potthoff, A. (2003) *Lehr- und Lernmaterialien in Neuen Medien*. In: Bausch, K.-R., Christ, H., Krumm, H.-J. (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. A. Francke Verlag, Tübingen und Basel, S. 430-433.
- Komorowska, H. (1987) *Sukces i niepowodzenie w nauce języka obcego*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Komorowska, H. (1982) *Metody badań empirycznych w glottodydaktyce*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Komorowska, H. (1996) *Nauczanie języka obcego dzieci w świetle rekomendacji Rady Europy*. W: *Języki Obce w Szkole*, nr 3/1996, S. 213-220.
- Komorowska, H. (2005) *Metodyka nauczania języków obcych*. Fraszka Edukacyjna, Warszawa.
- Konrad, K. (2003) *Wege zum selbstgesteuerten Lernen. Vom Konzept zur Umsetzung*. In: *Pädagogik* 5/2003, S. 14-17.
- Kotlarska-Michalska, A. (1994) *Rodzina a bezrobocie*. W: *Polityka społeczna*, 2/1993.
- Kowalik, S. (1994) *Szkic o koncepcjach socjalizacji*. W: *Edukacja wobec zmiany społecznej pod redakcją J. Brzezińskiego i L. Witkowskiego*. Wydawnictwo Edytor, Poznań, Toruń.
- Kowolik, P. (2005) *Dialog i współdziałanie szkoły z domem rodzinnym*. W: *Nyczaj-Draż, M., Głażewski, M. (red.) Współprzestrzenie edukacji*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, S. 97-109.
- Krug, S., Leczybyl, R. (2005) *Die Wirkung experimentell variierten Lehrerverhaltens auf Unterrichtswahrnehmung, Lernbereitschaft und Leistung von Schülern*. In: *Rheinberg F., Krug, S. Motivationsförderung im Schulalltag*. Hogrefe, Göttingen, Bern, Toronto, Seattle, Oxford, Prag, S. 81-94.
- Kozielecki, J. (2000) *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Wydawnictwo „Żak”, Warszawa.
- Kwieciński, Z. (1973) *Poziom wiedzy uczniów a środowisko szkoły*. Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Kwieciński, Z. (1995) *Dynamika funkcjonowania szkoły. Studium empiryczne z socjologii edukacji*. Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Kwieciński, Z. (2002) *Bezbronni. Odpad szkolny na wsi*. Wydawnictwo EDYTOR, Toruń.
- Kwieciński, Z., Śliwerski, B. (red.) (2005) *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Lange, E. (2005) *Soziologie des Erziehungswesens*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Lange, B. (2005) *Bildungsstandards und Unterrichtsplanung – Konsequenzen für didaktisches Denken und Planen*. *Bildungspläne 2004 – ein*

- fundamentaler Perspektivenwechsel? In: *Lehren und Lernen. Zeitschrift für Schule und Innovation in Baden-Württemberg* 5/2005, S. 3-10.
- Liszka, K. (2001) *Nauczycielskie kryteria oceniania uczniów*. Uniwersytet Śląski, Katowice.
- Löwisch, D.-J., (2000) *Kompetentes Handeln. Bausteine für eine lebensweltbezogene Bildung*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.
- Lobocki, M. (2006) *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Oficyna Wydawnicza „IMPULS”, Kraków.
- Maturana, H., Varela, F. (1987) *Der Baum der Erkenntnis*. Goldmann Verlag, Bern.
- Mayring, P. (2002) *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- Mead, G. H. (1975) *Umysł, osobowość i społeczeństwo*. Przeł.: Wolińska, Z. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Melosik, Z. (2005) *Pedagogika postmodernizmu*. W: Kwieciński, Z., Śliwierski, B. (red.) *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, S. 452-464.
- Miłkowska, G. (2005) *Od iluzji do Realnej szansy, czyli o przeciwdziałaniu agresji dzieci i młodzieży w szkole*. W: Nyczaj-Drag, M., Głażewski, M. (red.) *Współprzestrzenie edukacji*. Oficyna Wydawnicza „IMPULS”, Kraków, S. 49-62.
- Möller, Ch. (1999) *Die curriculare Didaktik Oder: Der lernzielorientierte Ansatz*. In: Gudjons, H., Winkel, R. (Hg.) *Didaktische Theorien*. Bergmann + Helbig Verlag, Hamburg, S. 75-92.
- Müller, K. (2001) *Der pragmatische Konstruktivismus. Ein Modell zur Überwindung des Antagonismus von Instruktion und Konstruktion*. In: Meixner, J., Müller, K. *Konstruktivistische Schulpraxis. Beispiele für den Unterricht*. Luchterhand Verlag GmbH, Neuwied, Kriftel, S. 3-47.
- Müssig-Trapp, P. (2000) *Heute wie vor 50 Jahren: Schule sichert die soziale Hierarchie*. In: *Pädagogik* 4/2000, S. 48-52.
- Myczko, K. (2004) *Kognitywna teoria uczenia się i rozwijania autonomii ucznia w dydaktyce języków obcych*. W: Pawlak, M. (red.) *Autonomia w nauce języka obcego*. Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Poznaniu, Poznań-Kalisz, S. 19-30.
- Myczko, K. (2008) *Od aktywizacji do autonomii ucznia w kształceniu językowym*. W: Pawlak, M. (red.) *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy?* Poznań, Kalisz, Konin, S. 21-32.
- Najwyższa Izba Kontroli, Departament Nauki, Oświaty i Dziedzictwa Narodowego, Informacja o wynikach kontroli warunków nauczania języków obcych w szkołach publicznych, Warszawa 2005.*
- Neuenschwander, M.P. (2005) *Unterrichtssystem und Unterrichtsqualität. Konturen einer Unterrichtstheorie für die Sekundarstufe und ihre empirische Bewährung*. Haupt Verlag, Bern, Stuttgart, Wien.

- Neuner, G. (2003) Lehrwerke. In: Bausch, K.-R., Christ, H., Krumm, H.-J. (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. A. Francke Verlag, Tübingen und Basel, S. 399-401.
- Nold, G, Rossa, H. (2007) Sprachbewusstheit. In: Beck, B, Klieme E. (Hrsg.) *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie Deutsch Englisch Schülerleistungen International*. Beltz Verlag, Weinheim und Basel, S. 226-244.
- Nowak, S. (2007) *Metodologia badań społecznych*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Okoń, W. (2001) *Nowy słownik pedagogiczny*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Olechnicki, K., Załęcki, P. (1997) *Słownik socjologiczny*. Graffiti BC, Toruń.
- Olubiński, A. (2005) Współpraca rodziny i szkoły jako funkcja życia społecznego. W: Nyczaj-Drag, M., Głazewski, M. (red.) *Współprzestrzenie edukacji*. Oficyna Wydawnicza „IMPULS”, Kraków, S. 77-86.
- Oxford, R.L. (1990) *Language Learning Strategies, What Every Teacher Should Know*. Heinle& Heinle Publishers, Boston.
- Palentien, Ch. (2005) Aufwachsen in Armut – Aufwachsen in Bildungsarmut. Über den Zusammenhang von Armut und Schulerfolg. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 2/2005, S. 154-169.
- Parsons, T. (1972) *Szkice z teorii socjologicznej*. Przeł. Bentkowska, A. PWN, Warszawa.
- Peisert, H. (1967) *Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland*. Piper, München.
- Pekrun, R. (1991) Schulleistung, Entwicklungsumwelten und Prüfungsangst. In: Pekrun, R., Fend, H. (Hrsg.) *Schule und Persönlichkeitsentwicklung*. Enke, Stuttgart, S. 164-180.
- Pfeiffer, W. (2001) *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Wagros, Poznań.
- Piaget, J. (2006) *Studia z psychologii dziecka*. Przeł. Kołakowska, T. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Pilch, J. (2003) Bezrobocie – nowa kwestia społeczna. W: Pilch, T., Lepalczyk, I., *Pedagogika społeczna*. Wydawnictwo „Żak”, Warszawa, S. 367-387.
- Pituła, B. (1999) *Postrzeganie nauczyciela w wybranych koncepcjach jego kształcenia*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Porzak R. (1998) *Przygotowanie nauczycieli do tworzenia warunków wspomagających rozwój dziecka - stan i propozycje modyfikacji kształcenia uniwersyteckiego nauczycieli*. W: Ochmański, M. (red.): *Uniwersyteckie kształcenie nauczycieli a psychopedagogiczne czynniki rozwoju ucznia*. UMCS, Lublin, S.65-77.
- Prenzel, M., Baumert, J., Blum, W., Lehmann, R., Leutner, D., Neubrand, M., Pekrun, R., Rolf, H.-G., Rost, J., Schiefele, J. (Hrsg.) (2004) *PISA-Konsortium Deutschland. PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendli-*

- chen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Waxmann, Münster/New York/München/Berlin.
- Przeгляд, Spojrzenie na Oświatę: wskaźniki OECD, Edycja 2003, unter www.oecd.org*
- Raport Krajowy Ministerstwa Edukacji i Nauki: Edukacja językowa w Polsce.* Warszawa 2005.
- Raport o rozwoju społecznym. Polska 98 - Dostęp do edukacji.* Centrum Analiz Społeczno-Ekonomicznych, Warszawa 1998.
- Reich, K. (2004) Konstruktivistische Didaktik. Lehren und Lernen aus interaktionistischer Sicht. Luchterhand, München/Unterschleißheim.
- Reinhold, G., Pollak, G., Heim, H. (Hrsg.) (1999) Pädagogik-Lexikon. R. Oldenburg Verlag, München, Wien.
- Rheinberg, F. (2002) Motivationsförderung im Unterrichtsalltag. Probleme, Untersuchungen, Ergebnisse. In: Pädagogik 9/2002, S. 8-13.
- Rheinberg, F. (2005) Trainings auf der Grundlage „klassischer“ Psychologie. In: Rheinberg F., Krug, S. Motivationsförderung im Schulalltag. Hogrefe, Göttingen, Bern, Toronto, Seattle, Oxford, Prag, S. 24-35.
- Rolff, H.-G. (1980) Sozialisation und Auslese durch die Schule. Quelle und Meyer, Heidelberg.
- Rössel, J., Beckert-Zieglschmid, C. (2002) Die Reproduktion kulturellen Kapitals. In: Zeitschrift für Soziologie 6/2002, S. 497-513.
- Roth, G. (2003) Aus Sicht des Gehirns. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.
- Rüschhoff, B. (2003) Computerunterstützte Lehr- und Lernmaterialien. In: Bausch, K.-R., Christ, H., Krumm, H.-J. (Hrsg.) Handbuch Fremdsprachenunterricht. A. Francke Verlag, Tübingen und Basel, S. 426-430.
- Rutter, M. (1980) Fünfzehntausend Stunden. Beltz, Weinheim.
- Ryan, R.M., Deci, E.L. (2000) Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. In: American Psychologist 55/2000, S. 68-78.
- Sagan, I. (2006) Szkoła w przestrzeni miasta. O reprodukcji statusu społecznego i społecznych możliwości. W: Mendel, M. (red.) Pedagogika miejsca. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław, S. 239-250.
- Sałaciński, L. (2005) Kategoria konfliktu jako kompetencja rozwojowa człowieka. W: Nyczaj-Drag, M., Głazewski, M. (red.) Współprzeźrenie edukacji. Oficyna Wydawnicza „Impuls“, Kraków, S. 41-48.
- Schaub, H., Zenke, K. G. (2004) Wörterbuch Pädagogik. 6. Auflage. Deutscher Taschenbuch Verlag, München Schröder, H. (2001) Didaktisches Wörterbuch. R. Oldenburg Verlag, München, Wien.
- Schlömerkemper, J. (2002) Gelingt die „empirische Wende“ jetzt? Oder: Wie kann man ‚schiefe Bilder von PISA‘ vermeiden? In: Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis, S.134-137.

- Schneider, T. (2004) Hauptschule, Realschule oder Gymnasium? Soziale Herkunft als Determinante der Schulwahl. In: Szydlik, M. Generation und Ungleichheit. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 77-103.
- Schröder, H. (2001) Didaktisches Wörterbuch. R. Oldenburg Verlag, München, Wien.
- Schümer, G. (2004) Zur doppelten Benachteiligung von Schülern aus unterprivilegierten Gesellschaftsschichten im deutschen Schulwesen. In: Schümer, G., Tillmann K.-J., Weiß, M. (Hrsg.) Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 73-114.
- Secker von, C. (2004) Science achievement in social contexts: Analysis from national assessment of educational progress. In: The Journal of Educational Research 2/2004, S. 67-78.
- Segiet, K. (1997) Sytuacja społeczno-wychowawcza dziecka z dzielnicy dużego miasta. Praca doktorska UAM, Poznań.
- Siebert, H. (2005) Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- Simons, P., R.-J., (1992) Lernen, selbständig zu lernen – ein Rahmenmodell. In: Mandl, H., Friedrich H.F. (Hrsg.) Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention. Hogrefe, Göttingen, S. 251-264.
- Solga, H. (2002) „Ausbildungslosigkeit“ als soziales Stigma in Bildungsgesellschaften. Ein soziologischer Erklärungsbeitrag für die wachsenden Arbeitsmarktprobleme von gering qualifizierten Personen. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Heft 3, Jg. 54, S. 446- 505.
- Spinath, B. (2005) Akkuratheit der Einschätzung von Schülermerkmalen durch Lehrer und das Konstrukt der diagnostischen Kompetenz. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 19 (1/2) 2005, S. 85-95.
- Stasiak, H. (1992) Wybrane psychodydaktyczne uwarunkowania uczenia się i nauczania języków obcych. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Studzinska, A. (2005) Strategie uczenia się, a opanowanie języka niemieckiego. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Szałek, M. (1992) Sposoby podnoszenia motywacji na lekcjach języka obcego. Poznań.
- Szymański, M.J. (2000) Studia i szkice z socjologii edukacji. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Taraszkiewicz, M. (2001) Jak uczyć jeszcze lepiej. Wydawnictwo ARKA, Poznań.
- Terhart, E. (1999) Konstruktivismus und Unterricht. Gibt es einen neuen Ansatz in der Allgemeinen Didaktik? In: Zeitschrift für Pädagogik 5/99. S. 629-647.

- Terhart, E. (2002) Wie können die Ergebnisse von vergleichenden Leistungsstudien systematisch zur Qualitätsverbesserung in Schulen genutzt werden. In: Zeitschrift für Pädagogik 1/2002, S. 91-109.
- Terhart, E. (2004) Schule und Didaktik zwischen Bildungsanspruch und gesellschaftlichen Erwartungen. In: Beyer, K. (Hrsg.) Planungshilfen für den Fachunterricht. Die Praxisbedeutung der wichtigsten allgemeindidaktischen Konzeptionen. Schneider Verlag Hohengehren GmbH, Baltmannsweiler, S. 6-13.
- Tillmann, K.-J. (2004) Sozialisierungstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. Rowohlt Taschenbuchverlag, Reinbek bei Hamburg.
- Tönshoff, W. (2003) Lernstrategien. In: Bausch, K.-R., Christ, H., Krumm, H.-J. (Hrsg.) Handbuch Fremdsprachenunterricht. A. Francke Verlag, Tübingen und Basel, S. 331-335.
- Turska, D. (2006) Skuteczność ucznia. Od czego zależy udana realizacja wymogów edukacyjnych? Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Walberg, H.J. (1981) A psychological theory of educational productivity. In: Farley F.H., Gordon, N. (Eds.) Psychology and education. McCutchan, Berkeley, S. 81-108.
- Walberg, H.J. (1986) Synthesis of research of teaching. In: Witrock, M.C. (Ed.) Handbook of Research on Teaching. American Educational Research Association, Washington, S. 214-229.
- Walper, S. (2005) Tragen Veränderungen in den finanziellen Belastungen von Familien zu Veränderungen in der Befindlichkeit von Kindern und Jugendlichen bei? In: Zeitschrift für Pädagogik 2/2005, S. 170-191.
- Walsh, F. (2006) Ein Modell familialer Resilienz und seine klinische Bedeutung. Übers. von Hildenbrand, A. In: Welter-Enderlin, R., Hildenbrand, B. (Hrsg.) Resilienz – gedeihen trotz widriger Umstände. Carl-Auer Verlag, Heidelberg, S. 43-79.
- Watzlawick, P., Beavin, J.H., Jackson, D.D. (2007) Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Huber, Bern.
- Weigand, G. (2004) Schule der Person. Zur anthropologischen Grundlegung einer Theorie der Schule. ERGON Verlag, Würzburg.
- Weinert, F.E. (1999) Konzepte der Kompetenz. OECD: Paris.
- Weinert, F.E. (2001) Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F.E. (Hrsg.) Leistungsmessungen in Schulen, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, S. 17-31.
- Welter-Enderlin, R. (2006) Einleitung: Resilienz aus der Sicht von Beratung und Therapie. In: Welter-Enderlin, R., Hildenbrand, B. (Hrsg.) Resilienz – gedeihen trotz widriger Umstände. Carl-Auer Verlag, Heidelberg, S. 7-19.
- Werner, E.E. (2006) Wenn Menschen trotz widriger Umstände gedeihen – und was man daraus lernen kann. Übers. von Hildenbrand, A. In: Welter-Enderlin, R., Hildenbrand, B. (Hrsg.) Resilienz – gedeihen trotz widriger Umstände. Carl-Auer Verlag, Heidelberg, S. 28-42.

- Werner, E.E., Smith, R.S. (1982) *Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. McGraw Hill, New York.
- Wexler, P. (1994) Schichtspezifisches Selbst und soziale Interaktion in der Schule. In: Sünker, H., Timmermann, D., Kolbe, F. U. (Hg.) *Bildung, Gesellschaft, soziale Ungleichheit*. Suhrkamp, Frankfurt a.M., S. 287-306.
- Wilczyńska, W. (1999) *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa-Poznań.
- Wild, E. (2001) *Familiale und schulische Bedingungen der Lernmotivation von Schülern*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 4/2001, S. 481- 499.
- Wild, E. (2003) *Einbeziehung des Elternhauses durch Lehrer: Art, Ausmaß und Bedingungen der Elternpartizipation aus der Sicht von Gymnasiallehrern*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 4/2003, S. 513-533.
- Wilk, T. (2003) *Edukacja, wartości i style życia reprezentowane przez współczesną młodzież w Polsce w odmiennych regionach gospodarczych*. Oficyna Wydawnicza „IMPULS”, Kraków.
- Williams, M., Burden, R. L. (2006) *Psychology for Language Teachers. A social konstruktivist approach*. Cambridge University Press.
- Wolff, D. (2001) *Zum Stellenwert von Lehrwerken und Unterrichtsmaterialien in einem konstruktivistischorientierten Fremdsprachenunterricht*. In: Meixner, J., Müller, K. (Hrsg.) *Konstruktivistische Schulpraxis. Beispiele für den Unterricht*. Luchterhand, Neuwied, Kriftel, S. 187-207.
- Wolff, D. (2003) *Lernerautonomie und selbst gesteuertes fremdsprachliches Lernen: Überblick*. In: Bausch, K.-R., Christ, H., Krumm, H.-J. (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. A. Francke Verlag, Tübingen und Basel, S. 321-325.
- Wustmann, C. (2005) *Die Blickrichtung der neuen Resilienzforschung. Wie Kinder Lebensbelastungen bewältigen*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 2/2005. S. 192-206.
- www.vulcan.edu.pl
- Zarębska, J. (2008) *Powszechność nauczania języków obcych w roku szkolnym 2007/2008*. W: *Języki Obce w Szkole*, nr 4/2008.
- Zawadzka, E. (2004) *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Oficyna Wydawnicza „IMPULS”, Kraków.
- Zimmermann, P., Spangler, D. (2001) *Jenseits des Klassenzimmers. Der Einfluss der Familie auf Intelligenz, Motivation, Emotion und Leistung im Kontext der Schule*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 4/2001, S. 461-479.
- Znanięcki, F. (2001) *Socjologia wychowania. Tom 1: Wychowujące społeczeństwo*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Żeromska-Charlińska, J. (2002) *Edukacyjny wymiar relacji interpersonalnych*. W: Ostrowska, U. (red.) *Aksjologiczne aspekty relacji interpersonalnych w edukacji*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, S. 63-78.

9. Anhänge

Anhang 1: Pytania do wywiadu z nauczycielami

Miejsce i data wywiadu:

1. Pytania dotyczące danych osobowych nauczyciela:
 - Jakie ma Pani / Pan wykształcenie i przygotowanie do uczenia języka niemieckiego?
 - Jak długo pracuje Pani / Pan w zawodzie nauczyciela gimnazjum?
 - Czy posiada Pani / Pan dodatkowe kwalifikacje? Czy bierze Pani / Pan regularnie udział w kursach językowych, szkoleniach doskonalących? Jakich?
 - Czy studia dobrze przygotowały Panią / Pana do pracy w zawodzie nauczyciela języka niemieckiego? Co wymieniłaby Pani / Pan jako przykład pozytywny? Czego zabrakło podczas studiów?
 - Jakie największe trudności widzi Pani / Pan w swojej pracy z młodzieżą?

2. Pytania dotyczące środowiska społecznego uczniów:
 - Z jakich środowisk pochodzą dzieci, które Pani / Pan naucza?
 - Czy uważa Pani / Pan, że pochodzenie społeczne ma wpływ na stosunek dziecka do nauki w ogóle? Do nauki języka niemieckiego?
 - Czy pochodzenie dziecka ma wpływ na jego zachowanie, stosunek do szkoły?
 - Czy ma Pani / Pan regularny kontakt z rodzicami dziecka? Czy istnieje jakaś koncepcja kontaktów z domem rodzinnym dziecka? Jeśli tak, na czym ona polega?
 - Czy może Pani / Pan liczyć na wsparcie rodziców w przypadku pojawienia się problemów z zachowaniem lub z wynikami w nauce u dziecka? Jakiego rodzaju jest to wsparcie?

3. Pytania dotyczące motywacji do uczenia się języka niemieckiego:
- Czy według Pani / Pana uczniowie potrafią określić cel uczenia się języka niemieckiego w gimnazjum?
 - Jak ocenia Pani / Pana motywację uczniów do uczenia się języka niemieckiego?
 - W jaki sposób motywuje Pani / Pan uczniów do uczenia się języka niemieckiego?
 - Czy przywiązuje Pani / Pan większą wagę do zaangażowania uczniów w realizację zadania, czy raczej ocenia Pani / Pan efekt finalny wykonanej pracy?
 - Czy uczniowie według Pani / Pana mają poczucie odpowiedzialności za swój stan wiedzy?
 - Czy uczniowie znają strategie efektywnego uczenia się? Jakie?
 - Czy uczniowie mają możliwość samooceny? (Jak często?)
4. Pytania dotyczące środowiska szkolnego uczniów:
- Ilu mniej więcej uczniów liczy cała szkoła? Jak liczne są klasy?
 - Czy ma Pani / Pan problemy z utrzymaniem dyscypliny? W jakich sytuacjach?
 - Czy uważa Pani / Pan, że uczniowie czują się w szkole / w klasie bezpiecznie? Czy też odczuwają zagrożenie np. ze strony kolegów, nauczycieli?
 - Czy uczniowie zwracają się do Pani / Pana z prośbą o pomoc? W jakich sytuacjach?
 - Na jaką pomoc mogą liczyć uczniowie, którzy nie są w stanie sprostać wymaganiom programowym? Czy szkoła oferuje uczniom słabym i bardzo słabym dodatkową pomoc?
5. Pytanie podsumowujące:
- Co by Pani zmieniła / Pan zmienił, aby efekty nauczania języka niemieckiego były lepsze?
- Dziękuję za poświęcony czas.

Anhang 2: Ankieta ucznia.

Droga Gimnazjalistko, drogi Gimnazjalisto!

Nazywam się Monika Janicka i jestem doktorantką w Instytucie Lingwistyki Stosowanej na Uniwersytecie A. Mickiewicza w Poznaniu. W ramach pracy naukowej badam wpływ środowiska rodzinnego i szkolnego na wyniki i efektywność nauczenia języków obcych na terenie województwa lubelskiego.

Proszę w związku z tym o wypełnienie poniższej ankiety. Badania są anonimowe, a ich wyniki będą wykorzystane wyłącznie w celach naukowych. Proszę zatem o pełną szczerłość w udzielaniu odpowiedzi.

1. Z którymi z poniższych stwierdzeń zgadzasz się? Wstaw krzyżyki w odpowiednich rubrykach. Masz też możliwość dodatkowego skomentowania swoich odpowiedzi.

	zgadzam się całkowicie	zgadzam się częściowo	zupełnie się nie zgadzam
W dzisiejszych czasach trzeba znać języki obce.			
Język obcy to dla mnie bardzo ważny przedmiot.			
Cieszę się, że uczymy się w szkole języka niemieckiego.			
Wolałabym/wolałbym uczyć się angielskiego.			
Chciałabym/chciałbym uczyć się dwóch języków obcych: niemieckiego i angielskiego.			
Chciałabym/chciałbym uczyć się jakiegoś innego języka obcego (jakiego?)			

Komentarz:

2. Jak często zdarzają Ci się sytuacje opisane poniżej? Wstaw krzyżyki w tabeli.

	często	rzadko	nigdy
Gdy nie znam jakiegoś słowa, potrafię użyć słowa o podobnym znaczeniu.			
Umiem zdefiniować w języku obcym cechy czegoś, czego nazwy nie mogę sobie przypomnieć.			
Gdy nauczyciel sygnalizuje, że nie rozumiem, co miałem/am na myśli, potrafię poprawić swój błąd.			
Zanim zacznę czytać tekst, który wydaje mi się trudny, zastanawiam się, czego ten tekst może dotyczyć.			
Zanim zacznę czytać tekst, który wydaje mi się trudny, staram się przypomnieć sobie, co już wiem na dany temat.			
Potrafię określić na podstawie kontekstu znaczenie nieznanymi słów.			
Na podstawie kontekstu potrafię domyślić się znaczenia danego zdania, danej wypowiedzi.			
Ucząc się robię rysunki, aby łatwiej zapamiętać nową strukturę gramatyczną, nowe wyrazy.			

3. W tabeli zawartej w pytaniu nr 2 przedstawiono kilka strategii językowych. Mając to w pamięci napisz, w jakim stopniu zgadzasz się z poniższymi stwierdzeniami, wstawiając krzyżyki w odpowiednich rubrykach.

	zgadzam się całkowicie	zgadzam się częściowo	zupełnie się nie zgadzam	nie wiem
Dzięki stosowaniu strategii językowych mogę ułatwić sobie naukę.				
Dzięki stosowaniu strategii językowych mogę poprawić moją ocenę z języka obcego.				

4. Czy zgadzasz się z poniższymi stwierdzeniami? Wstaw krzyżyki w odpowiednich rubrykach. Masz też możliwość dodatkowego skomentowania swoich odpowiedzi.

Moje umiejętności językowe zależą od:	zgadzam się całkowicie	zgadzam się częściowo	zupełnie się nie zgadzam
tego, jak pracuję na lekcjach			
tego, czy dużo się uczę w domu			
moich zdolności			
mojego nauczyciela			
-	-	-	-
Moja ocena z języka niemieckiego zależy od:			
tego, jak pracuję na lekcjach			
tego, czy dużo się uczę w domu			
moich zdolności			
moja ocena z języka niemieckiego jest kwestią przypadku			

Komentarz:

5. Czy zgadzasz się z poniższymi stwierdzeniami? Wstaw krzyżyki w odpowiednich rubrykach. Masz też możliwość skomentowania swoich odpowiedzi.

	zgadzam się całkowicie	zgadzam się częściowo	zupełnie się nie zgadzam
Nauka języka niemieckiego sprawia mi przyjemność.			
Podoba mi się język niemiecki.			
Gdy dostanę dobrą ocenę z języka niemieckiego, czuję się dowartościowany/na.			
Dzięki znajomości niemieckiego czuję się pewniej, gdy spotykam ludzi nie mówiących po polsku.			
Dzięki znajomości języka niemieckiego łatwiej jest (będzie) mi nawiązać kontakty międzynarodowe.			

Dzięki znajomości języka niemieckiego będzie mi kiedyś łatwiej znaleźć pracę.			
Chciał(a)bym wyjechać kiedyś do Niemiec, a znajomość niemieckiego mi w tym pomoże.			

Komentarz:

6. Czy zgadzasz się z poniższymi stwierdzeniami? Wstaw krzyżyki w odpowiednich rubrykach. Masz też możliwość skomentowania swoich odpowiedzi.

	zgadzam się całkowicie	zgadzam się częściowo	zupełnie się nie zgadzam
Lekcje języka niemieckiego są ciekawe i dzięki nim uczę się wielu interesujących mnie rzeczy.			
Przebieg lekcji zależy między innymi od mojej aktywności i przygotowania.			
Gdyby wszyscy współpracowali z nauczycielem, można by się więcej nauczyć.			
Gdyby uczniowie dobrzy pomagali słabszym, cała klasa miałaby lepsze osiągnięcia.			
W razie potrzeby, mogę się zwrócić do koleżanki lub kolegi z prośbą o pomoc.			
Często pomagam koleżankom i kolegom, gdy mają problemy w nauce.			
Nie obchodzą mnie inni uczniowie, ani to, co myśli nauczyciel.			
Lekcja może się <u>nie</u> udać, gdy przeszkadzam w jej prowadzeniu.			

Komentarz:

7. Czy zgadzasz się z poniższymi stwierdzeniami? Wstaw krzyżyki w odpowiednich rubrykach. Masz też możliwość skomentowania swoich odpowiedzi.

	zgadzam się całkowicie	zgadzam się częściowo	zupełnie się nie zgadzam
Dzięki lekcjom języka niemieckiego poznałem/am lepiej kulturę krajów niemieckojęzycznych.			
Dzięki lekcjom języka niemieckiego pozbyłem/am się wielu stereotypów na temat Niemców.			
Widzę wiele podobieństw między kulturą polską a kulturą krajów niemieckojęzycznych.			
Chciał(a)bym dowiedzieć się więcej na temat kultury i historii krajów niemieckojęzycznych.			
Dzięki poznawaniu kultury innych państw staję się bardziej tolerancyjny/na.			
Ucząc się języka niemieckiego stałem/am się bardziej otwarty/ta na inne kultury.			

Komentarz:

8. Ile czasu tygodniowo poświęcasz w domu na naukę języka niemieckiego? (podkreśl odpowiednie)
- mniej niż 30 minut
 - pół godziny
 - 1 godzinę
 - 2 godziny
 - więcej niż 2 godziny

9. Ile godzin języka niemieckiego masz tygodniowo w szkole?
(podkreśl odpowiednie)
- 1 godzina
 - 2 godziny
 - 3 godziny
 - więcej niż 3 godziny
10. Jaką ocenę z języka niemieckiego otrzymałeś/aś w ostatnim semestrze?
- celujący
 - bardzo dobry
 - dobry
 - dostateczny
 - dopuszczający
 - niedostateczny
11. Określ miejsce swojego stałego zamieszkania
- miasto wojewódzkie
 - miasto powiatowe
 - siedziba gminy
 - wieś
12. Struktura rodziny (podkreśl wszystkie prawdziwe odpowiedzi)
- Wychowują mnie obydwój rodzice
 - Wychowuje mnie tylko matka
 - Wychowuje mnie tylko ojciec
 - Wychowują mnie dziadkowie
 - Jedno z rodziców nie żyje
 - Rodzice są rozwiedzeni
 - Nie mam rodziców
13. Jakie wykształcenie mają Twoi rodzice? (zaznacz krzyżykiem w tabeli)

	matka	ojciec
podstawowe		
zawodowe		
średnie niepełne		
średnie (zdana matura)		
wyższe		
nie wiem		

14. Gdzie pracują Twoi rodzice? (wpisz odpowiednie). Jeśli któregoś z rodziców nie pracuje wpisz: *bezrobotny*, *rencista* lub *emeryt*.

matka _____ ojciec _____

15. Czy masz rodzeństwo? (podkreśl właściwą odpowiedź)

nie tak _____ (podaj liczbę)

16. Czy w domu zawsze możesz na kogoś liczyć? (podkreśl właściwą odpowiedź)

tak nie czasami

Jeśli odpowiedziałeś/aś *tak*, podkreśl, na kogo możesz zawsze liczyć.

Na: mamę, tatę, babcię, dziadka, ciocię, wujka, starszego brata, starszą siostrę

Inne:

17. Czy lubisz przebywać w domu? (podkreśl właściwą odpowiedź)

tak nie czasami

Dlaczego?

18. Jak najczęściej czujesz się w domu? Wstaw krzyżyki w odpowiednich rubrykach. Masz też możliwość skomentowania swoich odpowiedzi.

	zdecydowanie tak	raczej tak	czasem tak, czasem nie	raczej nie	zdecydowanie nie
doceniany/a					
szanowany/a					
rozumiany/a					
akceptowany/a					
kochany/a					
szczęśliwy/a					
bezpieczny/a					
samodzielny/a					
samotny/a					
niechciany/a					

Komentarz:

19. Jak jest w Twojej rodzinie? Zaznacz krzyżykiem w odpowiedniej rubryce. Masz też możliwość skomentowania swoich odpowiedzi.

	często	rzadko	nigdy
Spędzam z rodzicami soboty i niedziele.			
Spędzam z rodzicami ferie zimowe.			
Spędzam z rodzicami wakacje.			
Rozmawiam z rodzicami o moich problemach.			
Rodzice pomagają mi w rozwiązywaniu problemów.			
Rodzice interesują się moimi postępami w nauce.			
Rodzice pomagają mi w nauce.			
Moi rodzice są dla mnie autorytetem.			
Rodzice stawiają mi jasne granice: wiem, co mi wolno, a czego nie.			
Rodzice wiedzą, gdzie i z kim spędzam wolny czas.			
Rodzice kontaktują się z wychowawcą lub moimi nauczycielami dowiadując się o moje wyniki.			

Komentarz:

20. Jak spędzasz wolny czas z rodziną? Wstaw krzyżyki w odpowiednich rubrykach. Masz też możliwość skomentowania swoich odpowiedzi.

	często	rzadko	nigdy
Chodzę z rodzicami do kina.			
Chodzę z rodzicami do teatru.			
Chodzę z rodzicami na koncerty.			
Robimy wspólne wycieczki.			
Rozmawiamy o polityce.			
Rozmawiamy o przeczytanych książkach.			
Rozmawiamy o szkole.			

Komentarz:

26. Jaki jest Twój stosunek do szkoły? Wstaw krzyżyki w odpowiednich rubrykach. Masz też możliwość skomentowania swoich odpowiedzi.

	zdecydowanie tak	raczej tak	czasem tak, czasem nie	raczej nie	zdecydowanie nie
Lubię moją szkołę.					
Dobrze czuję się w szkole.					
Czuję, że w szkole rozwijam się intelektualnie.					
Czuję, że w szkole rozwijam moją osobowość.					
W szkole mam poczucie tłoku.					
Przez hałas panujący w szkole nie mogę się skoncentrować.					

Komentarz:

27. Czy w szkole zawsze możesz na kogoś liczyć? Podkreśl właściwą odpowiedź

 tak nie czasami

Jeśli odpowiedziałeś/aś twierdząco, podkreśl na kogo możesz zawsze liczyć.

Na: wychowawcę, innego nauczyciela, psychologa szkolnego, kolegę, koleżankę

Inne:

28. Jaki jest Twój stosunek do Twojej klasy? Wstaw krzyżyki w odpowiednich rubrykach. Masz też możliwość skomentowania swoich wypowiedzi.

	zdecydowanie tak	raczej tak	czasem tak, czasem nie	raczej nie	zdecydowanie nie
Lubię moją klasę.					
Tworzymy zgraną paczkę.					
W klasie mam wielu przyjaciół.					
Atmosfera w klasie jest przyjazna.					
Koledzy/koleżanki z klasy liczą się ze mną.					
W klasie czuję się bezpiecznie.					

Komentarz:

29. Jaki jest Twój nauczyciel języka niemieckiego? Wstaw krzyżyki w odpowiednich rubrykach. Masz też możliwość skomentowania swoich odpowiedzi.

	zdecydowanie tak	raczej tak	czasem tak, czasem nie	raczej nie	zdecydowanie nie
Interesuje się problemami uczniów.					
Często z nami rozmawia.					
Potrafi słuchać.					
Mam do niego zaufanie.					
Można go prosić o pomoc.					
Tłumaczy, gdy czegoś nie rozumiem.					

Oceniając nas, bierze pod uwagę nakład pracy ucznia, jego starania.					
Chwali nas za osiągnięcia.					
Pozwala, byśmy oceniali się sami.					
Pozwala nam wybierać, jakie zadania chcemy robić na lekcji.					
Na jego lekcjach panuje dyscyplina.					
Jest wymagający.					
Jest sprawiedliwy.					

Komentarz:

30. Jakie są lekcje języka niemieckiego? Wstaw krzyżyki w odpowiednich rubrykach. Masz też możliwość skomentowania swoich odpowiedzi.

	często	rzadko	nigdy
Pracujemy metodą projektu.			
Prowadzimy korespondencję klasową z uczniami z innych państw.			
Pracujemy w grupach.			
Pracujemy w parach.			
Korzystamy z Internetu.			
Prowadzimy korespondencję mailową z uczniami niemieckimi (lub uczącymi się niemieckiego).			
Dyskutujemy.			

Komentarz:

31. Czy Twoja szkoła prowadzi wymianę ze szkołą niemiecką lub z uczniami z innych krajów?

tak nie

Jeśli odpowiedziałeś/aś *tak*, odpowiedz na dwa kolejne pytania:

a) z kim?

b) czy brałeś/aś udział w tej wymianie? tak nie

METRYCZKA

32. Płeć: chłopak dziewczyna

33. Klasa: pierwsza druga trzecia

34. Czy masz jakieś kłopoty ze zdrowiem? tak nie

Jeśli tak, to jakie?

Dziękuję bardzo za wypełnienie ankiety! ☺

Summary

Social and school environment and their impact on the achievements and learning efficiency. *A study on the example of German as a foreign language in lower-secondary schools in the Lublin Province (Voivodship).*

This study examines which factors of social as well as school environment have the most significant impact on teenagers' school achievements. It also surveys whether school is capable of reducing the links between contrary social background and school achievements. The study emphasises the necessity for a new approach in the understanding of *school achievement*, because changing societal and pedagogical paradigms have radically redefined perception of this term. Finally, it highlights the role school plays in supporting or assisting socially disadvantaged students.

Streszczenie

Środowisko społeczne i szkolne oraz ich wpływ na poziom umiejętności i efektywność uczenia się. *Studium na przykładzie nauczania języka niemieckiego w szkołach gimnazjalnych na terenie województwa lubelskiego.*

Niniejsza praca określa czynniki środowiska społecznego i szkolnego mające największy wpływ na osiągnięcia szkolne nastolatków. Jej celem jest również stwierdzenie, jakie możliwości posiada środowisko szkolne w wyrównywaniu szans edukacyjnych dzieci pochodzących z niekorzystnych środowisk społecznych. Praca podkreśla konieczność nowego podejścia do rozumienia sukcesu szkolnego i oceniania umiejętności uczniów, co znajduje swoje odzwierciedlenie w wiodących paradygmatach socjologicznych i pedagogicznych. Głównym celem jest podkreślenie roli szkoły we wspieraniu rozwoju uczniów na etapie edukacji gimnazjalnej.



Dr Monika Janicka jest adiunktem w Zakładzie Lingwistyki Stosowanej na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Do jej zainteresowań badawczych należą uwarunkowania środowiskowe nauki języków obcych oraz specjalne potrzeby edukacyjne w kontekście nauczania i uczenia się języków obcych. Od roku 2012 jest Prezeską Polskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Języka Niemieckiego.

Problematyka pracy dotyczy źródeł potencjału intelektualnego człowieka i możliwości jego rozwoju. Autorka analizuje przyczyny sukcesu i niepowodzenia w nauce języków obcych, zastanawiając się, w jakim stopniu środowisko szkolne może wyrównywać szanse edukacyjne uczniów wywodzących się z niekorzystnych środowisk społecznych. Obraz, który wyłania się z tej analizy, jest w sumie optymistyczny: środowisko szkolne ten potencjał posiada, o ile jest w stanie zaoferować uczniom akceptujące i wspierające ich rozwój intelektualny i emocjonalny postawy. Wymaga to jednak nowego podejścia do rozumienia sukcesu szkolnego i oceniania umiejętności uczniów.



ISBN 978-83-946017-7-5



9 788394 601775

DOI: 10.14746/9788394601775