

Th. N. Kahl

Welche Informationen kann der Einsatz von Klima-Skalen einem Lehrer liefern?

Vorbemerkungen

1. Hier wird der Text eines Referates veröffentlicht, das im Rahmen der 34. Tagung der Arbeitsgruppe für empirische pädagogische Forschung in der DGfE vom 28. bis 30.9.1983 in Landau / Pfalz gehalten wurde. Dieser Text wurde veröffentlicht im Tagungsbericht von Karl-Heinz Ingenkamp (Hrsg.): *Sozial-emotionales Verhalten in Lehr und Lernsituationen. Erziehungswissenschaftliche Hochschule Rheinland-Pfalz, Landau 1984, S. 93-104.*

Hiermit wird dieser Text online gestellt, weil dieser Tagungsbericht heute nur noch schwer im Original erhältlich ist. Dabei ergaben sich Änderungen im Textumbruch. Um die Seitenzahlen des Originals erkennbar zu machen, werden diese jeweils an der Stelle in eckigen Klammern im Text angegeben, wo die Original-Seite unten endet.

2. Diese Veröffentlichung wird *ergänzt* durch

- Informationen zu Befunden mit den LST-Skalen, die sich angesichts eines vom Kultusministerium Rheinland-Pfalz initiierten landesweiten Forschungsprojektes ergeben haben
- Weiterentwicklungen zu Qualitätsmanagement-Verfahren, um die Beachtung und Einhaltung der Menschenrechte ermitteln und verbessern zu können.

Mit der Thematik dieses Referates soll eine Fragestellung aufgegriffen werden, die bislang im Zuge empirischer Untersuchungen zum Unterrichtsklima eher vernachlässigt wurde: Wenn Lehrer erfahren, wie Schüler das „Klima“ in dem von ihnen erteilten Unterricht erleben, genauer: wenn Lehrer die Ergebnisse einer (Fragebogen-)Befragung von Schülern zum Unterrichtsklima erhalten – inwiefern können ihnen die gewonnenen Informationen helfen, die bei den Schülern durch den Unterricht bzw. die eigene Lehrtätigkeit bewirkten pädagogischen Effekte aufzuklären sowie ihr pädagogisches Vorgehen zu modifizieren und zu optimieren?

Es wird wohl generell, sowohl von Lehrern wie auch von Forschern, weitgehend als selbstverständlich angesehen, dass eine systematische Korrespondenz besteht zwischen – einerseits – den objektiven Lernbedingungen, die in einer Klasse gegeben sind bzw. die der Lehrer herstellt und – andererseits – dem, was die einzelnen Schüler erleben, wahrnehmen und lernen. Die Annahme der Existenz einer derartigen Korrespondenz konstituiert die Basis für geplantes Lehrerhandeln und gezielte pädagogische Einflussnahmen. Auch wird allseits betont, dass der Lehrer auf die Reaktionen der Schüler auf sein Handeln hin achten sollte – er erhält dadurch Informationen (feed-back), die es ihm erlauben, die Effekte seiner pädagogischen Bemühungen festzustellen. Die von Schülern gezeigten Leistungen bilden eine Art solcher Reaktionen; Schülerwahrnehmungen des Unterrichtsgeschehens bzw. des Unterrichtsklimas lassen sich als eine weitere Art auffassen.

Untersuchungen bezüglich Korrespondenzen zwischen Unterrichtsgegebenheiten bzw. Lehrerverhalten (etwa Führungsstilen) und Schülerleistungen dokumentieren, dass die Zusammenhänge hier sehr komplex sind: Effekte lassen sich nur prognostizieren und erklären, wenn etliche Rahmenbedingungen, etwa Persönlichkeitsmerkmale von Schülern, berücksichtigt werden. Im Hinblick auf [S. 93] Korrespondenzen mit Schülerwahrnehmungen des Unterrichtsklimas

ergibt sich ein ähnlich kompliziertes Bild. Der diesbezügliche Kenntnisstand ist noch äußerst unbefriedigend, u.a. auch deshalb, weil sich die Forschung hiermit erst seit kurzem befasst.

Bislang wurden Klimafragebögen vor allem im Rahmen von Forschungsprojekten eingesetzt, in denen die Effekte bestimmter pädagogischer Maßnahmen und Gegebenheiten – etwa von Unterrichtsmaterialien, methodischen Vorgehensweisen, schulorganisatorischen Bedingungen – auf große Schülerstichproben festgestellt und miteinander verglichen werden sollten. Dabei wurde – im Sinne einer recht simplen Korrespondenzannahme – oft davon ausgegangen, dass Modifikationen bzw. Verschiedenartigkeiten von pädagogischen Einflussnahmen stets mit klaren bzw. signifikanten Unterschieden in der Schülerwahrnehmung des Unterrichtsklimas einhergehen müssten – eine Vermutung, die durch die erhaltenen Ergebnisse häufig nicht bestätigt wurde.

Nicht zuletzt aus diversen, und hier nicht näher auszuführenden, untersuchungskonzeptionellen Gründen blieben diese Forschungsbemühungen noch weit davon entfernt, eindeutige und für praktische Zwecke brauchbare Ergebnisse zu liefern. Ferner mangelt es noch an klaren inhaltlichen Vorstellungen und Übereinstimmungen bezüglich dessen, was „Unterrichtsklima“ ist und wodurch es konstituiert wird – je nach der gewählten Untersuchungsfragestellung wird es verschieden definiert, was die Vergleichbarkeit und Systematisierung vorliegender Befunde erschwert.

Mit diesem Referat soll ein explorativer Ansatz zur Diskussion gestellt werden, der helfen könnte, die momentan unbefriedigend erscheinende Kenntnislage zum Forschungsgegenstand Unterrichtsklima allmählich zu überwinden. Dieser Ansatz ergab sich aufgrund der Ratlosigkeit, die sich bei mir einstellte, als ich 1974 den ersten deutschsprachigen Fragebogen zur Erhebung von Unterrichtsklima, den „Lernsituations-Test (LST)“ (Kahl u.a. 1977), entwickelt hatte und vor der Frage stand, wie die von den Schülern gelieferten Daten interpretiert werden sollten bzw. könnten – die Suche nach statistisch signifikanten Ergebnissen trug zur Aufklärung zunächst so gut wie nichts bei; sie warf lediglich eine Fülle neuer Fragen auf. Statt mit dem LST selbst weitere empirisch-statistische Untersuchungen durchzuführen, setzte ich ihn alsdann mehrere Jahre lang als Feed-back-Instrument ein – in den Klassen, die ich als Lehrer unterrichtete. Später verwendeten ihn auch andere Lehrer in der gleichen Weise. Der LST bietet sich zu diesem Zweck u.a. deshalb an, weil er auf dem Hintergrund theoretischer Überlegungen entstand, die sich auf unterrichtliche Prozesse beziehen (vgl. Kahl 1977 S. 179 ff.).

Das Vorgehen war in der Regel immer das gleiche: Ein Lehrer verwendet den Fragebogen, um zu erfahren, wie die Schüler die Situation im Unterricht sehen. Anschließend unternimmt er Aktivitäten, die ihm geeignet erscheinen, die Verhältnisse gezielt zu verändern, wobei eine affektiv-positive Beziehung, d. h. eine Zuwendung der Schüler gegenüber Schule, Lernen, Lerngegenständen, Lehrern und Mitschülern, wünschenswert erscheint. Da der LST vier Skalen enthält, war es naheliegend, die Lehreraktivitäten auf Gegebenheiten und Abläufe zu richten, die mit diesen Skalen zu korrespondieren scheinen. Diese Gegebenheiten und Abläufe werden im Folgenden als „Komponenten unterrichtlicher Prozesse“ kurz skizziert.

Zunächst zu nennen sind zwei Komponenten, die sich unter dem Begriffspaar „Lenkung und Konditionierung“ zusammenfassen lassen: Ein Lehrer, der einen Schüler zu einem bestimmten Verhalten oder bestimmten Leistungen veranlassen möchte oder soll, kann immer dann „Lenkung und Konditionierung“ verwenden, d. h. Steuerungsreize einführen, wenn dieser Schüler

nicht schon von sich aus, aus eigenem Antrieb und Interesse, das von ihm Erwartete tut. Es lassen sich zwei Mittel dieser extrinsischen Motivierung unterscheiden – sachliche und soziale. Sachliche Mittel beruhen auf der Herstellung, Bereitstellung oder Herausstellung sachlicher Gegebenheiten, Aufgaben und Notwendigkeiten sowie sachlicher Rahmenbedingungen. Die Schü-[S. 95] ler werden dadurch auf eine bestimmte Sache oder die Erledigung einer bestimmten Aufgabe hin orientiert bzw. von anderen Aktivitäten abgehalten, Es werden z. B. Leistungsanforderungen oder Leistungsnormen sowie ein Zeitraum und gegebenenfalls weitere andere Rahmenbedingungen (Arbeitsmittel, Räumlichkeiten, Gegenstände etc.) vom Lehrer allein oder mit den Schülern gemeinsam definiert bzw. eingerichtet. Die Schüler werden dazu angehalten, sich Mühe zu geben, den gegebenen sachlichen Bedingungen zu entsprechen. Das Ausmaß, in dem ihnen dieses gelingt, der Grad erreichten Erfolges bzw. Misserfolges, kann ihnen mehr oder weniger klar und deutlich mitgeteilt werden: Sie können entsprechend der gezeigten Leistung positiv oder negativ bekräftigt, belohnt oder bestraft werden. So entsteht ein Druck auf eine bestimmte Aufgabe oder Sache hin, der vom Adressaten als mehr oder weniger starker „Sachzwang“ oder „Leistungsdruck“ wahrgenommen werden kann. – Diese Komponente lässt sich der LST-Skala „Leistungsanforderungen im Unterricht“ zuordnen.

Soziale Mittel dienen der Ordnung des Zusammenlebens und -arbeitens in der Lerngruppe. Für die Schüler (oder mit diesen zusammen) werden soziale Verhaltensregeln, Rechte und Pflichten festgelegt sowie, gegebenenfalls, Aufteilungen der Gesamtgruppe in Untergruppen vorgenommen. Damit geht die Herausbildung von Kommunikations- und Gruppenstrukturen, von Rollenfunktionen der einzelnen Mitglieder sowie von sozialen Prestigemerkmale und (Un-)Gleichheiten einher. – Die Einhaltung, Missachtung bzw. Übertretung solcher Festlegungen oder Vereinbarungen lässt sich (ebenso wie bei sachlichen Mitteln) jedem Schüler anhand positiver oder negativer Bekräftigungen mitteilen. So entsteht ein Druck auf ein bestimmtes soziales Verhalten hin. Dieser wird von jedem Schüler – entsprechend der von ihm subjektiv erlebten Ausprägung – als mehr oder weniger starker Zwang zu erwartungskonformem bzw. sozial erwünschtem Verhalten wahrgenommen. Der Erfassung dieser Komponente dient die Fragebogenskala „Betonung von Wettbewerb und Ordnung“. [S. 96]

Gegenüber der Einführung von Steuerungsreizen („Lenkung und Konditionierung“) gibt es häufig eine Alternative. Diese ergibt sich daraus, dass Schüler oft deshalb nicht das von ihnen erwartete Verhalten zeigen, weil sie daran durch Umstände, die in ihnen selbst oder in der von ihnen wahrgenommenen Umwelt liegen, gehindert werden. Die Alternative besteht darin, solche Störfaktoren zu beseitigen. Dabei richtet sich das Verhalten des Lehrers darauf, bei den Schülern bereits vorhandene intrinsische Motivationen zum Zuge kommen zu lassen. Hierauf beziehen sich die beiden anderen Komponenten, die sich unter dem Begriffspaar „Akzeptierung und Interesse“ zusammenfassen lassen.

Die erste dieser Komponenten thematisiert die soziale Beziehung der Schüler untereinander und rekurriert auf ihr Bedürfnis nach emotional befriedigenden und hilfreichen sozialen Kontakten (Akzeptierung, Respektierung, zumindest aber, von Mitschülern nicht gestört oder gärgert zu werden). In Schulklassen entwickeln sich informelle soziale Strukturen und mit ihnen Tendenzen gegenseitiger Sympathie und Antipathie, d. h. Gegebenheiten, durch die es zu sozialen Ängsten, Spannungen, Rivalitäten und Streitigkeiten kommen kann. Solche können den Aufenthalt in der Gruppe mehr oder weniger unangenehm werden lassen. Ferner werden in auftretenden Auseinandersetzungen Energien und Kräfte aktiviert und aufgezehrt, die dann für andere (etwa lern- und leistungsbezogene) Tätigkeiten nicht mehr zur Verfügung stehen oder die solche stören.

Zur Erfassung dieser – von den Schülern selbst ausgehenden – Komponente des Klimas dient die Fragebogenskala „Kohäsion“. Dieser Terminus wird z. B. in der Sozialpsychologie verwendet, um das Ausmaß des sozio-emotionalen oder affektiven Zusammenhalts zwischen den Mitgliedern einer Gruppe anzugeben. Zwischen der Höhe der Kohäsion und (1) der Attraktivität, die die Gruppenmitglieder der Gruppe bzw. der Arbeit in ihr zuschreiben sowie (2) den von ihnen erbrachten Leistungen bestehen enge Beziehungen (vgl. Kahl 1977, S. 201 ff.). Das Verhalten des Lehrers kann sich darauf richten, den Schülern zu [S. 97] helfen, ihre Wünsche nach einem möglichst angenehmen Miteinander zu realisieren (Aufarbeitung von Konflikten, Förderung des gegenseitigen Verständnisses füreinander etc.). Dadurch können zugleich günstige Voraussetzungen zur Erreichung von unterrichtlichen Lernzielen geschaffen werden. – Diese Komponente steht mithin in einem komplementären Verhältnis zu den bereits angesprochenen sozialen Mitteln bzw. den durch diese erzeugten formellen Beziehungsstrukturen.

Eine analoge Relation besteht zwischen den erwähnten sachlichen Mitteln und der vierten Komponente, die die Beziehung der Schüler zu lernziel- bzw. unterrichtsgegenstandsbezogenen Aktivitäten thematisiert. Schüler wünschen sich in der Regel Erfolgserlebnisse beim Umgang mit Sachen und Anforderungen sowie Abwechslungen, Spannungen und Risikosituationen, die sie zu interessant erscheinenden Aktivitäten anregen. Das Ausmaß, in dem diese Bedürfnisse erfüllt werden, bestimmt die subjektive Zufriedenheit jedes Schülers sowie den Grad seiner Identifikation mit den Aufgaben, Gegenständen und Aktivitäten, mit denen er zu tun hat. Dieser Komponente lässt sich die LST-Skala „Identifikation mit der Unterrichtsarbeit“ zuordnen.

Die Zufriedenheit bzw. Identifikation mit dem Lehrer und den in der Klasse stattfindenden Aktivitäten bzw. erreichten Leistungen scheint in einem engen Zusammenhang mit dem jeweils praktizierten Führungsstil zu stehen. Optimale Ergebnisse sind dann zu erwarten, wenn dieser Stil flexibel auf die jeweils zu bewältigende Aufgabe bzw. auf die zu erbringende Leistung sowie die Eigenarten der Gruppenstruktur und die bei den einzelnen Gruppenmitgliedern gegebenen Lern- und Leistungsvoraussetzungen abgestimmt wird. Solcher Ergebnisoptimierung dienen didaktische Planungsmodelle sowie der im Rahmen von Unterrichtseinheiten vorgenommene Wechsel zwischen verschiedenen Unterrichtsgegenständen (bzw. -medien und -inhalten) und Arbeitsmethoden. Dementsprechend korreliert die Identifikation bzw. Zufriedenheit von Schülern mit dem Unterricht positiv mit Maßen der pädagogischen und fachlichen Qualifikation von [S. 98] Lehrern sowie mit dem Ausmaß, in dem sich diese mit ihrer Tätigkeit identifizieren, ihre Schüler gerecht und „menschlich“ zu behandeln versuchen, sich für sie einsetzen und deren Äußerungen, Wünsche und Probleme ernst nehmen (vgl. zum Lehrerwunschschild von Schülern z. B. Gerner 1981).

Bei der Darstellung der einzelnen Komponenten dürfte schon deutlich geworden sein, dass diese untereinander in Wechselbeziehungen stehen: Variiert der Lehrer etwa die von ihm verwendeten sachlichen Mittel, erhöht er z. B. die gestellten Leistungsanforderungen, so ist zu erwarten, dass sich dies auch auf die sozialen Beziehungen untereinander und auf die Einstellung der Schüler zur Unterrichtsarbeit auswirkt. Es erscheint darum zweckmäßig, die einzelnen Komponenten als Bestandteile eines Systems aufzufassen. Veränderungen in einer Klimakomponente bringen in der Regel Veränderungen in anderen Komponenten mit sich; Versuche der Klimaverbesserung müssen – wenn sie effektiv sein sollen – bei allen vier Komponenten zugleich ansetzen. Die Interdependenz der Komponenten und ihre Zuordnung zu den LST-Skalen veranschaulicht Abb. 1.

[S. 99]

Es ist ausdrücklich zu betonen, dass sich Maßnahmen des Lehrers nicht unbedingt gemäß der hier vorgenommenen Zuordnung in der Schülerwahrnehmung des Unterrichtsklimas, d. h. auf den LST-Skalen, niederschlagen müssen. Wie realisierte Maßnahmen subjektiv wahrgenommen werden, hängt vom Zusammenwirken einer Reihe von Faktoren ab. Zunächst scheint eine wichtige Rolle zu spielen, inwieweit durch solche Maßnahmen subjektive Bedürfnisse und Ansprüche des einzelnen Schülers befriedigt werden bzw. wie gut es ihm gelingt, sich an diese Maßnahmen anzupassen und die damit verbundenen Anforderungen zu bewältigen. Infolgedessen sind als Rahmenbedingungen neben früheren Schulerfahrungen z. B. die relative Leistungs- und Beliebtheitsposition des Schülers in der Klasse, sein Anspruchsniveau, seine Frustrationstoleranz, seine Wertorientierung sowie weitere Persönlichkeitsmerkmale wie etwa „Ängstlichkeit“ zu berücksichtigen. Weiterhin bedeutsam ist, ob und inwiefern in einer Klasse bewusst Übereinstimmung bezüglich des Sinnes bzw. der Bedeutung von Gegebenheiten und Maßnahmen herbeizuführen versucht wurde. Hiervon hängt neben der Varianz der Ergebnisse in einer Klasse u. a. ab, welche Ereignisse wie in den Vorstellungen der Schüler repräsentiert sind. Ferner ist zu bedenken, dass Gegebenheiten und Prozesse stark selektiv wahrgenommen werden: Im Unterschied zu objektiven Beobachtern registrieren Schüler vor allem die Ereignisse, die von dem, was sie gewohnt sind, stark abweichen bzw. die sie subjektiv besonders berühren. Sie beachten nicht das Verhalten aller Mitschüler oder das des Lehrers jedem gegenüber gleichermaßen, sondern vor allem das, was sie selbst persönlich betrifft bzw. das Verhalten, das Personen zeigen oder erfahren, die sie besonders interessant, attraktiv oder unsympathisch finden.

Dementsprechend können sich einzelne Schüler und auch Klassen stark in ihrer Klimawahrnehmung voneinander unterscheiden, selbst dann, wenn wesentliche objektive Gegebenheiten wie Lehrerverhalten, Unterrichtsmaterial, Räumlichkeiten und Altersstufe der Schüler konstant gehalten werden. [S.100]

Die subjektive Beschreibung, die jeder Schüler von der Unterrichtssituation liefert, gestattet es dem Lehrer festzustellen, inwieweit er beim einzelnen Schüler die von ihm intendierten Ziele erreicht und was von seinen Bemühungen bei diesen wie „ankommt“. Das kann ihn zu diagnostischen Maßnahmen sowie verändertem Lehrerverhalten motivieren.

Pädagogisch-psychologische Überlegungen legen es ebenso wie die bisher mit dem LST gemachten Erfahrungen nahe, die subjektive Klimawahrnehmung der Schüler bei der Unterrichtsgestaltung zu berücksichtigen. Eine Orientierungshilfe dazu kann die folgende Unterscheidung zwischen „positiver“ und „negativer“ Klimawahrnehmung liefern: Optimales Klima liegt bei maximaler Identifikation mit anderen Personen (Mitschülern, Lehrer) sowie mit den auszuführenden Aktivitäten vor: (1) Festgelegte Leistungsanforderungen bzw. vorliegende sachliche Mittel und (2) Verhaltensnormen bzw. eingeführte soziale Mittel (d. h. die an eine Person gerichteten formellen sozialen Erwartungen) werden emotional als angenehm erlebt bzw. rational als zweckmäßig akzeptiert und (3) die miteinander interagierenden Personen unterstützen und ermuntern sich gegenseitig, helfen einander bzw. stören sich nicht. Sie verfolgen die Aufgaben und Ziele primär aufgrund intrinsischer Motivation. – In diesem Fall wird die „Identifikation“ sowie die „Kohäsion“ von einem Gruppenmitglied bzw. von allen sehr positiv eingeschätzt und kein bzw. nur sehr geringer sozialer und sachlicher Druck wahrgenommen (vgl. hierzu Getzels

und Thelen 1960). Dementsprechend ist das Klima umso negativer bzw. belastender, je stärker sachliche und soziale Lenkungs- und Konditionierungsmaßnahmen als unangenehm-bedrängend, überfordernd oder als nicht rational nachvollziehbar erlebt werden und je geringer die „Identifikation“ sowie die „Kohäsion“ ist, d. h. je größer das Gefühl der Entfremdung von Unterrichtsaktivitäten und der Energieverschleiß in Streitigkeiten, Konflikten, Rivalitäten, Intrigen, Machtkämpfen etc. ist. Diese beiden Extreme lassen sich anhand von Abb. 2. veranschaulichen: [S. 101]

	(++) hoch	Kohäsion	niedrig (--)	
positives	(++) hoch	Identifikation	niedrig (--)	negatives

Klima	(--) niedrig	sachlicher Druck	hoch (++)	Klima
	(--) niedrig	sozialer Druck	hoch (++)	

Abb. 2

Dieses Schema legt es nahe, die Schülerantworten zu den vier LST-Skalen zu einem Gesamtwert zusammenzufassen und so einen Indikator für die Qualität des wahrgenommenen Klimas zu bilden. Jedoch erhält der Lehrer wichtige zusätzliche Informationen, wenn er die Ausprägungen auf den einzelnen Skalen betrachtet und miteinander vergleicht. Häufig stellt man nämlich fest, dass die aufgrund des Schemas erwartbare Relation zwischen den Komponenten bzw. Skalen nicht eintritt. Es wird z. B. (erwartungsgemäß) ein ähnlich starkes Ausmaß bei sachlicher und sozialer Lenkung und Konditionierung erlebt, während sich (erwartungswidrig) die Angaben zu „Identifikation“ und „Kohäsion“ stark voneinander unterscheiden können: die Kohäsion ist z. B. hoch, die Identifikation jedoch niedrig. In solchen Fällen drängt sich die Frage nach möglichen Ursachen auf. Man kann solche in Eigenarten der Gruppenzusammensetzung, im Verhalten bzw. den Einstellungen oder der Kompetenz des Lehrers, in Merkmalen des Wahrnehmenden/Antwortenden oder in noch anderen Bedingungen suchen. Vermutlich liegen hier Ungleichgewichte, Schwierigkeiten oder Spannungen vor. Im o.g. Beispiel kann der Lehrer etwa mit einer Gruppe zu tun haben, die gut integriert ist und zusammenhält, die ihn jedoch ablehnt oder sich nicht für das interessiert, was er mit ihr vorhat – und er sieht sich deshalb möglicherweise genötigt, stark zu lenken und zu konditionieren oder hierauf weitestgehend zu verzichten. – Die bisherigen Erhebungen mit dem LST haben gezeigt, dass sich Schüler und Klassen untereinander im Hinblick auf die Relationen, die zwischen den Ausprägungen auf den einzelnen Skalen bestehen sowie in Bezug auf die Skaleninterkorrelationen stark unterscheiden können (vgl. Kahl 1982 S. 4). Dabei ließen sich einzelne Konstellationstypen ermitteln. [S. 102]

Abschließend ist zu konstatieren, dass noch recht wenig methodisch ausreichend abgesichertes Wissen darüber vorliegt, wie in Klassen vorgefundene bzw. von Lehrern arrangierte Gegebenheiten und Prozesse mit subjektiven Schülerwahrnehmungen des Klimas korrespondieren. Eines spricht dafür, dass Fallstudien bzw. Bemühungen von Lehrern, eigenes Verhalten und eigene Beobachtungen mit Schülerwahrnehmungen in Beziehung zu setzen, in besonderer Weise den Erkenntnisfortschritt fördern können.

Die hier dargestellten vier Komponenten scheinen das Lehrern zur Unterrichtsgestaltung und Klimamodifikation zur Verfügung stehende Repertoire sowie die für das Lernen und Leben der Schüler in der Klasse relevanten Aspekte recht weitgehend abzudecken und geeignet zu sein, die Formulierung von Forschungsfragestellungen und Hypothesen zu fördern, die sich als

produktiv erweisen können. Es dürfte sinnvoll sein, vorhandene und neu zu entwickelnde Klimafragebögen auf diese Komponenten zu beziehen sowie zu prüfen, inwieweit sie deren einzelne Aspekte differenziert und sensibel zu erfassen erlauben. Dies ist nicht nur aus forschungstechnischen Gründen wichtig – je mehr sich Lehrer in der untersuchten Fragestellung mit ihren Problemen und Handlungsmöglichkeiten wiederfinden können, umso eher sind sie bereit, einen Klimafragebogen einzusetzen. Und schließlich hängt auch von der Qualität eines solchen Fragebogens ab, was der Lehrer über das Klima in einer Klasse erfährt.

Literatur

- Gerner, B.: Lehrer sein heute - Erwartungen, Stereotype, Prestige. Darmstadt 1981
- Getzels, J. W. and Thelen, H. A.: The classroom group as an unique social system. In: Henry, N. B. (Ed.): The dynamics of instructional groups. 59th Yearbook on the National Society for the Study of Education, Part 2, pp. 53-82, 1960.
- Kahl, Th. N.: Unterrichtsforschung. Kronberg/Ts. 1977.
- Kahl, Th. N., Buchmann, M. und Witte, E. H.: Ein Fragebogen zur Schülerwahrnehmung unterrichtlicher Lernsituationen. In: Z. f. Entw. u. Päd. Psych. 9 (1977) H4, S. 277-285.
- Kahl, Th. N.: Lernsituations-Test (LST). Ein Fragebogen zur Schülerwahrnehmung unterrichtlicher Lernsituationen. Unveröffentl. Manuskript. Hamburg 1982.

[S. 103]

Ergänzungen

Informationen zu Erfahrungen und Erkenntnissen mit den LST-Skalen in einem vom Kultusministerium Rheinland-Pfalz initiierten Forschungsprojekt¹

Evaluation ist typischerweise eine wissenschaftliche Forschungsfragestellung und -aufgabe. Die Qualität schulischer Erziehungs- und Bildungsprozesse zu dokumentieren und zweckmäßige Maßnahmen zu entwickeln, um diese zu verbessern, ist zweifelsfrei eine gesellschaftlich relevante wissenschaftliche Forschungsaufgabe. Frau Prof. Dr. Annette Schavan, Bundesministerin für Bildung und Forschung 2005-2013, gab 2008 ein Buch heraus mit dem Titel: „Keine Wissenschaft für sich. Essays zur gesellschaftlichen Relevanz von Forschung.“² Die Körber-Stiftung hatte die Frage gestellt: „Was ist gesellschaftlich relevante Wissenschaft?“ In ihrem Vorwort stellte die Ministerin dar, worum es ging:

„Forschungsbeiträge, die uns helfen, eine lebenswerte und zukunftsfähige Welt zu gestalten, sind von höchster gesellschaftlicher Relevanz.“ (S. 7) Und: „Die gesellschaftliche Relevanz von Forschung ist ein wichtiges Kriterium für die Forschungsförderung mit öffentlichen Mitteln.“ (S.8) „Durch öffentliche Forschungsförderung soll die Innovationsfähigkeit gestärkt werden. Innovationen führen zu Lösungen für die großen Herausforderungen der Menschheit und sichern damit die Zukunft und die Lebensqualität nachfolgender Generationen.“ (S. 9)

Angesichts dessen ließ sich erwarten, dass in dem Buch herausgearbeitet wird, welche gesellschaftliche Relevanz einer empirisch-sozialwissenschaftlichen Forschung zukommt, die sich

¹ Hierbei handelt es sich um eine Wiedergabe des Textes: Thomas Kahl: Was wissen wir über die Wirklichkeit in den Schulen? In: Thomas Kahl: Der Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule zwischen dem Anspruch des Grundgesetzes und der Wirklichkeit. Eine entwicklungsgeschichtliche Betrachtung mit Hinweisen zur Auftragsbewältigung. www.imge.info/extdownloads/DerBildungsUndErziehungsauftragDerSchule.pdf

² Annette Schavan (Hrsg.): Keine Wissenschaft für sich. Essays zur gesellschaftlichen Relevanz von Forschung. edition Körber-Stiftung 2008.

den Lebens- und Arbeitsbedingungen der Menschen in Deutschland und diversen Wegen zu deren wirkungsvoller Verbesserung widmet. Die Lern- und Arbeitsbedingungen von Lehrer*innen und Schüler*innen gehören selbstverständlich dazu. Denn die Schulgesetze der Bundesländer sehen solche Forschung vor. So besagt § 3 des Schulgesetzes in NRW:

(3) Schulen und Schulaufsicht sind zur kontinuierlichen Entwicklung und Sicherung der Qualität schulischer Arbeit verpflichtet. Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung erstrecken sich auf die gesamte Bildungs- und Erziehungsarbeit der Schule.

(4) Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen und Lehrer sind verpflichtet, sich nach Maßgabe entsprechender Vorgaben der Schulaufsicht an Maßnahmen der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung zu beteiligen. Dies gilt insbesondere für die Beteiligung an Vergleichsuntersuchungen, die von der Schulaufsicht oder in deren Auftrag von Dritten durchgeführt werden.³

Forschungsmethoden für derartige Projekte der Schul- und Bildungsforschung wurden entwickelt und in etlichen Untersuchungen eingesetzt und erprobt.⁴ Daran beteiligte sich beispielsweise das Kultusministerium Rheinland-Pfalz.⁵ Doch, dass derartige Forschung existiert, fand in dem von Annette Schavan herausgegebenen Band *keinerlei Erwähnung*. Dort wird der Eindruck vermittelt, es lasse sich im Voraus kaum erkennen, welche Forschung sich letztendlich als lohnend und „gesellschaftlich relevant“ erweise! Bereits der Titel des Bandes „Keine Wissenschaft für sich“ deutet das an: Es wird darin nicht ausdrücklich thematisiert (bzw. es wird *bewusst* nicht herausgestellt), was diesbezüglich seitens der empirisch-naturwissenschaftlichen Psychologie, Soziologie, Erziehungs-, Bildungs- und Gesundheitswissenschaft sowie der Theologie bzw. der *Religion(en) als Wissenschaft*⁶ bereits geleistet wurde und geleistet werden kann: Alles, was zur Klärung der *Conditio humana*⁷ und zu ihrer angemessenen

³ § 3 Schulische Selbstständigkeit, Eigenverantwortung, Qualitätsentwicklung und -sicherung In: recht.nrw.de Geltende Gesetze und Verordnungen (SGV. NRW.) mit Stand vom 9.11.2019 https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_text_anzeigen?v_id=10000000000000000524#FN1

⁴ H. Fend, W. Knörzer, S. Nagl, W. Specht, R. Väh-Szuszdiara: Sozialisierungseffekte unterschiedlicher Schulformen. In: Zeitschrift für Pädagogik 1973, 19, S. 887-903.

Thomas N. Kahl, Monika Buchmann, Erich H. Witte: Ein Fragebogen zur Schülerwahrnehmung unterrichtlicher Lernsituationen. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 9 (1977), H.4, S. 277-285.

Helmut Fend, Qualität im Bildungswesen. Beltz Juventa 1998.

⁵ Rosemi Waubert de Puiseau: Gesamtschulforschung in Rheinland-Pfalz. Die Deutsche Schule 75. Jg. H 3, 1983 S. 237-251.

⁶ Paramahansa Yogananda: Religion als Wissenschaft. Knaur. München 1997

Im Hinblick auf den christlichen Glauben und dessen gesellschaftliche Wirkungen über die Scholastik sowie die *Politische Theologie* enthält der Band keinerlei Hinweise. Gemäß der *scholastischen* Denktradition entscheiden *Auslegungen der Bibel* darüber, wie der Staat und alles in ihm zu definieren, zu verstehen und praktisch zu gestalten sind: Staat und Gesellschaft werden hier als von *biblisch-juristischen Traditionen* begründete Gegebenheiten dargestellt. Die theologiegebundene Philosophie bestimmt bis in die heutige Zeit die Politik, die Gesetzgebung, die Ethik sowie das Rechts-, Bildungs- und Gesundheitswesen in vielen Ländern mit. Vgl. hierzu Joseph Aloisius Ratzinger: Die Aktualität der Scholastik. Regensburg 1975. (Papst Benedikt XVI)

⁷ Albert Görres, Karl Rahner: Das Böse. Wege zu seiner Bewältigung in Psychotherapie und Christentum. Freiburg, Herder 1982

Albert Görres: Kennt die Religion den Menschen? Erfahrungen zwischen Psychologie und Glauben. München 1983 „Er plädierte für eine [Sexualität](#) ohne [Schuldgefühle](#). Basierend auf seiner breiten therapeutischen Erfahrung kritisierte er, dass eine falsch verstandene katholische Erziehung die seelische Entwicklung von Menschen schwer schädigen könne, er sprach von „ekklesiogenen [Neurosen](#)“ und der „Pathologie des Katholizistischen“. Die ablehnende Haltung von Papst [Johannes Paul II.](#) zur Laisierung von Priestern beurteilte er offen kritisch. Dennoch wurde Görres als Fachmann in verschiedene kirchliche Gremien und Kommissionen berufen, auch in die [Konzilskommission](#) für Ehe und Familie („Pillenkommission“) von Papst [Paul VI.](#) 1983 war er der einzige Psychologe, der an der Weltbischofssynode zum Thema „Buße und Versöhnung“ im Vatikan teilnahm – was er skandalös fand.“ https://de.wikipedia.org/wiki/Albert_Görres

Berücksichtigung beiträgt, bleibt hier unerwähnt!⁸ Selbstverständlich ist nichts *gesellschaftlich relevanter* als das, was Menschen praktisch tun, was sie zu tun in der Lage sind, wie es ihnen damit ergeht und wie sich bestmöglich für ihr aller Wohl sorgen lässt.

Warum lässt die öffentliche Forschungsförderung eine entsprechende empirisch-sozialwissenschaftliche Erforschung der Schulrealität als Basis für Innovationen außer Acht? Politiker*innen sind selbstverständlich vor allem an einer Wissenschaft und Forschung interessiert, deren Befunde (Ergebnisse) und Innovationen ihrer parteipolitischen Ausrichtung entsprechen sowie ihrer Wiederwahl dienen. Als Geldgeber*innen möchten sie das wissenschaftliche Vorgehen ihren Zielen entsprechend bestimmen können.

Dementsprechend wird auch generell beim „Qualitätsmanagement“ verfahren: Die Behörden- oder Unternehmensleitung bestimmt gemäß ihren Interessen, was unter „Qualität“ konkret zu verstehen ist und wie diese erfasst, entwickelt und gesichert wird. Bevorzugt wählt man hierzu Dokumentations- und Ergebnisinterpretationsverfahren, die es ermöglichen, die Gegebenheiten ganz im eigenen Sinne und Interesse als optimale „Qualität“ darzustellen.⁹

Der offiziell behaupteten „Freiheit der Forschung und Lehre“ (Art. 5 Abs. 3 GG) zuwiderlaufend wird Forschungsfreiheit

„nicht nur berechtigt eingeschränkt, sondern auch häufig dort, wo Forschung politisch nicht erwünscht wird. Karlheinz Ingenkamp hat darauf hingewiesen, dass häufig der Datenschutz als Argument dafür verwendet wird, z. B. Schulforschung zu behindern.

Auch heute werden die großen Schulvergleichsuntersuchungen kaum von unabhängigen Instituten durchgeführt, sondern von solchen, die von Bund- oder Länderzuweisungen oder auch von Mitteln industrienaher Stiftungen, wie z. B. der Bertelsmann-Stiftung oder dem Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft abhängig sind.“¹⁰

Ingenkamp hatte in umfangreichen Forschungsprojekten Fragwürdigkeiten der schulischen Notengebung nachgewiesen, womit er einen Aberglauben der „Leistungsgerechtigkeit“ aufdeckte. Der Klappentext seines Buches „Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung“¹¹ brachte auf den Punkt, worum es geht:

„Nicht was Schüler lernen, bestimmt ihren Schulerfolg, ihre Lebenschancen, sondern wie sie zensiert werden. Dieses Buch belegt mit vielen Untersuchungsergebnissen, dass die Zensurengebung eher ein Lotteriespiel als ein verantwortbares Beurteilungsinstrument ist. Es erschüttert die Naivität unserer Zensierungspraxis und regt zur theoretischen und methodischen Besinnung an.“

Thomas Kahl: Religiöse Lehren prägen die Politik und das Sozialklima. Wo sich „Böses“ zeigt, ist konstruktives Vorgehen erforderlich.

www.imge.info/extdownloads/Religioese-Lehren-praegen-die-Politik-und-das-Sozialklima.pdf

⁸ In bemerkenswertem Ausmaß als *unglaublich* und *inkompetent* erscheint Frau Schavan in ihrer Funktion als *Bundesministerin für Bildung und Forschung* angesichts der Tatsache, dass sie ihre Dissertation zu einem Thema aus exakt diesem Bereich verfasst hatte: Annette Schavan: Person und Gewissen: Studien zu Voraussetzungen, Notwendigkeit u. Erfordernissen heutiger Wissensbildung, R. G. Fischer, Frankfurt am Main 1989 ([Dissertation](#) an der [Universität Düsseldorf](#) 1980, aberkannt 2014, [online PDF, 92 Seiten](#))

Thomas Kahl: Wenn Frau Prof. Dr. Schavan ihren Dokortitel verliert, ist das ein Erfolg? Ein Plädoyer für fairen, konstruktiven Umgang mit menschlichen Fehlleistungen.

www.imge.info/extdownloads/WennFrauProf.Dr.SchavanIhrenDokortitelVerliert_IstDasEinErfolg.pdf

⁹ Thomas Kahl: Qualitätsmanagement in Deutschland, Europa und weltweit. Die Entwicklung einer humanen Technologie für Global Governance.

www.imge.info/extdownloads/QualitaetsmanagementInDeutschlandEuropaWeltweit.pdf

¹⁰ <http://de.wikipedia.org/wiki/Forschungsfreiheit>

¹¹ Karlheinz Ingenkamp: Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Beltz 9. Aufl. 1995

Seine Forschung erwies sich als politisch nicht willkommen, da sie den verbreiteten Glauben an die Gerechtigkeit des deutschen Schulsystems massiv infrage stellte ebenso wie auch die Grundlagen der Steuerung des Hochschulzugangs über den Numerus Clausus. Seine Forschung betonte die Notwendigkeit umfangreicher Innovationen im Bildungssystem, die den Interessen mächtiger gesellschaftlicher Gruppierungen zuwiderliefen.

Aus der Sicht Geld gebender politischer Instanzen sind interessenbedingt nur Innovationen wünschenswert, die den Fortbestand dieser Instanzen nicht gefährden. Eine Gefährdung kann zum Beispiel vermutet werden, sobald Forschungsergebnisse nicht die eigene Parteipolitik bestätigen, sondern die eines parteipolitischen Gegners. So werden Politiker*innen der CDU kaum bewusst Innovationen finanziell fördern, deren Ergebnisse möglicherweise im Sinne einer Linie der SPD-Politik ausfallen. Jedoch: Da diese Forschung über Steuergelder finanziert wird und nicht über Parteifinanzen, ist zu prüfen, inwieweit hier in Einzelfällen der Tatbestand der Veruntreuung öffentlicher Mittel zu parteipolitischen Zwecken gegeben sein kann. Zu den Aufgaben wissenschaftlicher Forschung gehört, die Erkenntnis zu fördern, welches politische Vorgehen zugunsten des Allgemeinwohles geboten ist.

Wissenschaftliche Forschung kann und soll, soweit sie in der Treue zur Verfassung erfolgt¹², auch zur Infragestellung und Korrektur parteipolitischer Ausrichtungen beitragen. Hierzu ein bemerkenswertes Beispiel:

Auf Veranlassung des Kultusministeriums von Rheinland-Pfalz, damals unter Leitung von Frau Dr. Hanna-Renate Laurien (CDU), wurde im Herbst 1980 eine umfangreiche Schulvergleichsuntersuchung durchgeführt. Hier ging es um die Klärung von Stärken und Schwächen des gegliederten Schulwesens (Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien) im Vergleich zu Gesamtschulen. Im Sinne der Forderung der UNO/UNESCO, weltweit im Bildungssystem für demokratische Rechtstaatlichkeit, Chancengleichheit und Inklusion zu sorgen, unterstützte damals die SPD – gegen den Widerstand der CDU/CSU, die das vordemokratisch-ständische dreigliedrige Schulsystem beibehalten wollte – zu diesem Zeitpunkt die Einführung der *Gesamtschule als Regelschule* in Deutschland.¹³ Somit ging mit dieser Untersuchung eine einzigartige Brisanz einher – in global-internationaler, in verfassungsrechtlicher und in parteipolitischer Hinsicht. Mit Selbstverständlichkeit lässt sich deshalb davon ausgehen, dass dazu damals ein Gedankenaustausch mit dem Professor für Staats- und Politikrecht Dr. Roman Herzog (CDU) gepflegt wurde, der während des Untersuchungszeitraumes im benachbarten Bundesland Baden-Württemberg 1978-1980 Kultus- und 1980-1983 Innenminister war.

Kultusministerin Laurien, die bekannt war für eigenwillige – oft von der offiziellen CDU-Parteilinie abweichende – Initiativen im Sinne der Beachtung der Menschenrechte, legte großen

¹² Dem entsprechend besagt Art. 5 (3) GG: „Kunst und Wissenschaft, Forschung und Lehre sind frei. Die Freiheit der Lehre entbindet nicht von der Treue zur Verfassung.“

¹³ Aufbauend auf den gesetzlichen Grundlagen, insbesondere des Grundgesetzes und der Schulgesetzgebung in den deutschen Bundesländern, veröffentlichten Theodor Sander, Hans-G. Rolff und Gertrud Winkler ein Buch mit dem Titel „Die demokratische Leistungsschule“. Grundzüge der Gesamtschule. Schroedel Verlag 1967. Die Einführung eines *inkluisiven* Bildungssystems als „Regelschule“ lag nicht im Interesse gesellschaftlich mächtiger Bürger*innen und Berufsgruppen. Dazu gehörten insbesondere Ärzt*innen, Jurist*innen und Unternehmer*innen. Diese setzten sich über die CDU/CSU für die Beibehaltung von Verfahren zur Leistungsauslese ein, von denen sie sich die Absicherung ihrer Ansprüche auf Vorherrschaft gegenüber anderen Menschen erhofften. Deren Ideologie der Ungleichwertigkeit von Menschen ist eine Grundlage rechtsextremer Haltungen. <https://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtsextremismus/198945/was-ist-rechtsextreme-einstellung-und-wo-raus-besteht-sie>

Wert auf ein Forschungskonzept, das möglichst objektive Befunde liefert. Deshalb wurde ein heterogen zusammengesetztes Forschungsteam mit dieser Untersuchung beauftragt. Zu diesem gehörten einerseits an der parteipolitischen CDU-Linie ausgerichtete Wissenschaftler*innen, andererseits auch dazu kritisch eingestellte.

Ermittelt wurden neben den Leistungen der Schüler*innen auch die sozial-emotionalen Lernbedingungen in den dortigen Schulen.¹⁴ Dazu wurde u.a. der „Lernsituationstest (LST)“¹⁵ eingesetzt. Dieser war auf der Basis umfangreicher Harvard-Forschungsarbeiten entwickelt worden. In diesen hatte sich gezeigt, dass die Lernfortschritte sowie die Schulleistungen von der Qualität des Unterrichts, wie sie sich im Lern- und Arbeitsklima zeigt, wesentlich stärker bestimmt werden als von jeder anderen Variable: Sowohl die mit IQ-Tests gemessene Intelligenz der Schüler*innen als auch deren familiärer Hintergrund, der sozio-ökonomische Status, haben einen deutlich geringeren Einfluss. Analoge Ergebnisse sind auch aus Untersuchungen zum Arbeits- und Betriebsklima in Wirtschaftsunternehmen und anderen Einrichtungen bekannt: Die Arbeitszufriedenheit erweist sich immer wieder als der stärkste Produktivfaktor.

Dem LST liegt ein sozialpsychologisch und unterrichtsdidaktisch begründetes, komplexes und zugleich sehr praktisches Unterrichtsmanagement- und Qualitätssicherungskonzept zugrunde. Damit lassen sich Stärken und Schwächen der schulpädagogischen Arbeit erkennen und konstruktive Hypothesen zur Verbesserung der Unterrichtsqualität entwickeln. Mit dem LST sowie mit dazu analogen Verfahren kann man die Unterrichtsqualität in Schulklassen ermitteln und auch vergleichen. Das Lern- und Arbeitsklima lässt sich anhand von Maßzahlen beschreiben, ähnlich wie das beim Wetter möglich ist anhand von Messwerten der Temperatur, des Luftdrucks und der Luftfeuchtigkeit.

Der LST zeigte, gemeinsam mit weiteren sozial-emotionalen Daten, in Rheinland-Pfalz eine klare Überlegenheit der Unterrichtsqualität in den Gesamtschulklassen. Dieser Befund war keineswegs überraschend, da mit vergleichbaren Verfahren auch in anderen Bundesländern die Überlegenheit der pädagogischen Qualität der Gesamtschulen vielfach nachgewiesen worden war. Dieser Befund befindet sich außerdem im Einklang mit den Ergebnissen der PISA-Vergleichsstudien. In diesen werden allerdings bislang noch keine sozial-emotionalen Daten erfasst.

Zum Zeitpunkt der Veröffentlichung der Untersuchungsergebnisse war Herr Dr. Georg Gölter Kultusminister in Rheinland-Pfalz. Frau Dr. Laurien war inzwischen Senatorin für Schule, Jugend und Sport in Berlin geworden. Unter der Leitung von Herrn Dr. Georg Gölter wurden die Untersuchungsergebnisse konsequent im Sinne der offiziellen Parteipolitik-Linie der CDU kommentiert: Die Befunde zu den sozial-emotionalen Aspekten des Lern- und Arbeitsklimas¹⁶

¹⁴ Rosemi Waubert de Puiseau: Gesamtschulforschung in Rheinland-Pfalz. Die Deutsche Schule 75. Jg. H 3, 1983 S. 237-251

Krecker, L., Menke, A., Gehrman, H.-J., Kaplan, K.: Schulversuche mit Integrierten Gesamtschulen in Rheinland-Pfalz. Bericht über die koordinierte Auswertung einer vergleichenden Schuluntersuchung. Kultusministerium Rheinland-Pfalz 1983

¹⁵ Der „Lernsituationstest (LST)“ wurde 1974/75 in einem Forschungsprojekt im Fachbereich Psychologie der Universität Hamburg im Rahmen der von Prof. Dr. Peter R. Hofstätter geleiteten Abteilung für Sozialpsychologie aufgrund von Datenerhebungen an Schulen in Hamburg entwickelt: Thomas N. Kahl, Monika Buchmann, Erich H. Witte: Ein Fragebogen zur Schülerwahrnehmung unterrichtlicher Lernsituationen. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 9 (1977), H.4, S. 277-285.

¹⁶ Kurt Lewin, Lippitt, R. and White, R.K. (1939). *Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates*. Journal of Social Psychology, 10, 271-301 <https://de.wikipedia.org/wiki/Führungsstil>

wurden außer Acht gelassen, indem betont wurde, dass es vor allem auf die im Unterricht gezeigten Leistungen der Schüler*innen ankäme. Diese würden die Zweckmäßigkeit und Überlegenheit des gegliederten Schulsystems gegenüber den Gesamtschulen belegen.

Dass Gymnasiast*innen in Deutschland „gute“ Schulleistungen zeigen, bestätigte sich auch in den PISA-Studien immer wieder. Nachweislich ergibt sich dieser Befund keineswegs aus der Qualität des dort stattfindenden Unterrichts. An den Gymnasien ist der Unterricht nicht durchgängig „besser“ als in den anderen Schulformen. Hierzulande hängt der Schulerfolg vor allem von der Unterstützung ab, die im Rahmen des Elternhauses (!) gelingt: In Deutschland wird der Schulerfolg besonders stark vom *sozioökonomischen Status* bestimmt, während *hochwertigeres schulpädagogisches Vorgehen* in anderen Ländern deutlich stärker als in Deutschland zur *Chancengerechtigkeit* beiträgt: „Guter“ Unterricht zeichnet sich weltweit dadurch aus, dass er allen Schülern *in bewusster Berücksichtigung* ihres sozialen Herkunftshintergrunds bestmögliche Erfolgschancen bietet.¹⁷ Er unterstützt ihre natürliche (intrinsische) Neugier und Lernfreude möglichst unbeeinträchtigt durch *extrinsische* Manipulationsstrategien der Verhaltenssteuerung.¹⁸

Zu den *extrinsischen* Maßnahmen gehören Schulbesuchszwang (Anwesenheitspflicht), Leistungsdruck, Kontrollen und Sanktionen (Bestrafungen bei Fehlverhalten/Verstößen gegen obrigkeitlich verordnete Regelungen bzw. bei mangelhafter unterwürfiger Anpassungs- und „Kooperations“bereitschaft, auch Mobbing) und bewusst als „Ausleseverfahren“ durchgeführte Examina, Prüfungen. Derartige extrinsische Maßnahmen zur Förderung der Leistungsmotivation¹⁹ lösen vielfach Schul-, Versagens- und Existenzängste, auch seelische und körperliche Traumatisierungen (Verletzungen) aus, Teilnahmeunfähigkeit (Schulabsentismus) aufgrund psychosomatischer Symptome sowie körperlicher und geistiger Funktionsausfälle. Demgegenüber ist *zweckmäßige* Bildungsförderung darauf bezogen, alle Talente und Begabungen so zu unterstützen und zu fördern, dass *allen* Heranwachsenden *alle* Türen zu einem erfüllten, zufriedenen und erfolgreichen Leben geöffnet werden.

Anderson, Gary J. and Walberg, Herbert J.: Classroom Climate and Group Learning. International Journal of the Educational Sciences 2: 175-80; 1968.

Anderson, Gary J.; Walberg, Herbert J.; and Welch, Wayne W. Curriculum Effects on the Social Climate of Learning: A New Representation of Discriminant Functions. American Educational Research Journal 1969.

https://archive.org/stream/aboutprojectphys00fjam/aboutprojectphys00fjam_djvu.txt

https://archive.org/stream/ERIC_ED025424/ERIC_ED025424_djvu.txt

Weltweit gültige empirische Erkenntnisse zu optimaler Unterrichtsgestaltung werden dargestellt in:

Thomas N. Kahl: Unterrichtsforschung. Probleme, Methoden und Ergebnisse der empirischen Untersuchung unterrichtlicher Lernsituationen. Kronberg/Ts.: Scriptor Verlag 1977.

Thomas N. Kahl: Welche Informationen kann der Einsatz von Klima-Skalen einem Lehrer liefern? In: Karlheinz Ingenkamp (Hrsg.): Sozial-emotionales Verhalten in Lehr- und Lernsituationen. Bericht über die 34. Tagung der Arbeitsgruppe für empirische pädagogische Forschung in der DGfE vom 28.-30.9.1983 in Landau/Pfalz. Erziehungswissenschaftliche Hochschule Rheinland-Pfalz, Landau 1984, S. 93-104.

¹⁷ Kahl, Th. N.: Students' social background and classroom behaviour. In: Husen, T., Postlethwaite, T. N. (eds.): The International Encyclopedia of Education. Pergamon, Oxford 1985, pp. 4890-4900.

Kahl, T. N.: Students' social background. In: Dunkin, M. J. (ed.): The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education. Pergamon, Oxford 1987, pp. 574-584.

¹⁸ Siehe dazu die Angaben unter Fußnote 16.

¹⁹ Jutta Heckhausen, Heinz Heckhausen (Hrsg.): Motivation und Handeln. Lehrbuch der Motivationspsychologie. Springer, Berlin 5. Aufl. 2018 https://de.wikipedia.org/wiki/Heinz_Heckhausen Roberto Assagioli: Die Schulung des Willens – Methoden der Psychotherapie und der Selbsttherapie. Junfermann, Paderborn 1982 Thomas Kahl: Sibylle (13), die Arbeit und der Teufel-Mythos. Psychotherapie als Mittel zur Überwindung von Hilflosigkeit, Selbstwertdefiziten, Leistungsblockaden und Arbeitslosigkeit. PsychotherapeutenFORUM 5, (1998), H 5, S. 27-30. www.imge.info/extdownloads/Sibylle13DieArbeitUndDerTeufelMythos.pdf

Um eine *derartige* Unterrichtsqualität zu gewährleisten, wurden von Karlheinz Ingenkamp die Fragwürdigkeit der Zensurengebung²⁰ nachgewiesen sowie auf der internationalen Ebene die PISA-Leistungsstudien und pädagogisch-diagnostische Instrumente wie der LST entwickelt. Dies geschah maßgeblich in der Absicht, zur Überwindung der in Deutschland noch bestehenden Demokratiedefizite beizutragen.

Zu erinnern ist hier an das 1964 von Georg Picht veröffentlichte Buch zur „deutschen Bildungskatastrophe“, das zu einem der Hauptauslöser der Schüler*innen- und Student*innenrevolte wurde. Als Lösungsvorschläge wurden von Wissenschaftler*innen, zu denen auch Ingenkamp gehörte, zukunftssträchtige Reformkonzepte entwickelt, vor allem im Gutachten „Begabung und Lernen“, herausgegeben 1969 vom Deutschen Bildungsrat. Zu deren Umsetzung zeigten sich die zuständigen politischen Instanzen jedoch nicht bereit. Sie hatten noch nicht die Nützlichkeit methodologisch ausgereifter empirisch-sozialwissenschaftlicher Forschung zum Zweck der nachhaltigen Optimierung ihrer Entscheidungen entdeckt. Um dieser Ignoranz zu begegnen, hatte ihnen der Pädagoge und Theologe Georg Picht ins Stammbuch geschrieben:

„Aufgabe der Wissenschaft ist die analytische Klärung der Sachverhalte, die Ausarbeitung der Methoden, die Aufdeckung der in jeder Entscheidung verborgenen Konsequenzen, von denen die Handelnden oft keine Ahnung haben, und – was man nur zu oft vergisst – die auf alle erreichbaren Daten gestützte Prognose. Sie ist deshalb als beratende Instanz unentbehrlich. Aber sie degeneriert, wenn man ihr die Entscheidungen der Exekutive zuschieben will. Entscheiden kann nur der Politiker. Er wird aber falsch entscheiden, wenn er dem typisch deutschen Irrglauben huldigt, Gott habe ihm mit seinem politischen Amt zugleich auch jenen geschulten wissenschaftlichen Verstand gegeben, den er im zwanzigsten Jahrhundert braucht. Ein Politiker, der Verstand hat, weiß, dass er ohne die Wissenschaft nicht mehr auskommen kann.“²¹

Hier waren und sind andere Länder Deutschland um Jahrzehnte voraus. Bis heute hat sich an der Haltung deutscher Politiker*innen der sozialwissenschaftlichen und experimentellen Forschung gegenüber wenig verändert, weshalb Deutschland für derartig ausgerichtete Wissenschaftler*innen kein attraktiver Standort ist. Über lange Zeit gewann die CDU alle Bundestagswahlen u.a. mit dem Slogan „Keine Experimente!“ Wozu sollten Wissenschaftler*innen sich einer Forschung widmen, die behindert und folgenlos gehalten wird? Solche Forschung erscheint irrelevant und deshalb uninteressant. Also beantragt kaum jemand Geld dafür. Folglich richtete Bildungsministerin Schavan mit ihrem vorhandenen Geld kaum Wesentliches aus im Sinne der dringend erforderlichen Maßnahmen der Bildungsförderung, die auch seitens der OECD seit Jahren angemahnt werden.²²

Weiterentwicklungen im Hinblick auf Qualitätsmanagement-Verfahren zur Beachtung und Einhaltung der Menschenrechte

²⁰ Karlheinz Ingenkamp: Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Beltz 9. Aufl. 1995.

²¹ Georg Picht: Die deutsche Bildungskatastrophe. Olten/Freiburg: Walter 1964, S. 60f.

²² Bildung auf einen Blick 2016. OECD-Indikatoren www.bmbf.de/files/Education_at_a_Glance_2016.pdf
<https://bildungsklick.de/bildung-und-gesellschaft/meldung/bildungsfinanzbericht-merkel-baut-keine-bildungsrepublik-deutschland/> (12.12.2012)

Der Text „Darstellung eines Qualitätsmanagement-Verfahrens, das zu optimaler Auftrags-erfüllung verhilft“²³ gehört ebenfalls zum bereits erwähnten Beitrag zum *Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule*.²⁴ Hier erfolgen *drei Modifikationen* des LST-Konzeptes:

1. Die LST-Komponente „Kohäsion“ wird ersetzt durch die Komponente „Kollegialität“.
2. Die vier LST-Komponenten (Skalen) wurden um eine fünfte Komponente (Skala) erweitert. Diese bezieht sich auf Formen demokratischer Partizipation. Denn es sollte *nicht nur* eine optimal zweckdienliche Lern- bzw. Arbeitsorganisation erfolgen. Die fünfte Komponente beinhaltet Aussagen (Fragen, Items) zur Abklärung, inwiefern die Meinungen, Sorgen und Probleme, Anregungen, Kompetenzen, Überzeugungen sowie die unveräußerlichen Freiheits- und Selbstbestimmungsrechte Lernender und Arbeitender, Lehrender und institutionell Vorgesetzter sowie Untergebener in menschenwürdiger Weise ernst genommen und in der Praxis zufriedenstellend berücksichtigt werden.
3. Die Aussagenformulierungen wurden inhaltlich erweitert, um zu differenzierteren Befunden zu gelangen.

²³ Zur Weiterentwicklung dieses Forschungsansatzes siehe: Thomas Kahl: Qualitätsmanagement zur Optimierung der Lebensqualität über Verfahren zur Beachtung und Einhaltung der Menschen- und Grundrechte. In: Thomas Kahl: Die besten Jahre liegen noch vor uns. Die Menschenrechte als Basis weltweiter Gerechtigkeit und friedlicher Zusammenarbeit im Sinne der Vereinten Nationen. Berliner Wissenschafts-Verlag 2017, S. 318. Thomas Kahl: Qualitätsmanagement in Deutschland, Europa und weltweit. Die Entwicklung einer humanen Technologie für Global Governance.

www.imge.info/extdownloads/QualitaetsmanagementInDeutschlandEuropaWeltweit.pdf

²⁴ Thomas Kahl: Der Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule zwischen dem Anspruch des Grundgesetzes und der Wirklichkeit. Eine entwicklungsgeschichtliche Betrachtung mit Hinweisen zur Auftragsbewältigung. www.imge.info/extdownloads/DerBildungsUndErziehungsauftragDerSchule.pdf