pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Hössl, Alfred

Strategien zwischen Anpassung und Verweigerung. Die Grundschule aus der Sicht der Kinder

Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 1 (2006) 4, S. 481-495

Quellenangabe/ Reference:
Hössl, Alfred: Strategien zwischen Anpassung und Verweigerung. Die Grundschule aus der Sicht der Kinder - In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 1 (2006) 4, S. 481-495 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-10063 - DOI: 10.25656/01:1006

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-10063
https://doi.org/10.25656/01:1006

in Kooperation mit / in cooperation with:

https://www.budrich.de

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Diskurs Kindheits- und Jugendforschung Heft 4-2006

Jahrgang 1

Inhalt

Editorial 479

Schwerpunkt
Die Sicht von Schülern auf die Schule

Alfred Hössl
Strategien zwischen Anpassung und Verweigerung –
Die Grundschule aus der Sicht der Kinder 481

Sabine Maschke/Ludwig Stecher
Strategie und Struktur, oder: Wie kommen SchülerInnen gut durch die
Schule? 497

Ernst Hany/Katja Driesel-Lange
Berufswahl als pädagogische Herausforderung:
Schulische Orientierungsmaßnahmen im Urteil von Abiturienten 517

Bärbel Kracke
Was tun nach dem Abi?
Die schulische Vorbereitung auf die Studien- und Berufswahl aus der Sicht
von Gymnasiastinnen in der Sekundarstufe II 533

Allgemeiner Teil

Aufsätze

Stefanie Rhein/Renate Müller
Musikalische Selbstsozialisation Jugendlicher: Theoretische Perspektiven
und Forschungsergebnisse 551

Heinz Reinders
Kausalanalysen in der Längsschnittforschung.
Das Cross-Lagged-Panel Design 569

Kurzberichte/Spektrum

Rudolf Tippelt
Kerncurriculum in der Erziehungswissenschaft: Verbindlichkeit, Forschungsbezug und Transparenz 588

Rezensionen

Ute Karl
Zwischen Projekten und Institutionen: Übergänge junger Menschen in Erwerbsarbeit (Sammelrezension) 595

Claus Tully
Helmut Fend „Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen“ 599

Barbara Dippelhofer-Stiem
Hackauf, Horst/Winzen, Gerda (2004): Gesundheit und soziale Lage von jungen Menschen in Europa 602

Heinz Reinders
Schuster, B. H./ Kuhn, H.-P./Uhlendorff, H. (Hrsg.) (2005). Entwicklung in sozialen Beziehungen 604

Die Autoren dieser Ausgabe 606

Strategien zwischen Anpassung und Verweigerung – Die Grundschule aus der Sicht der Kinder

Alfred Hössl



Alfred Hössl

Zusammenfassung
Der folgende Beitrag bezieht sich im Wesentlichen auf Ergebnisse aus zwei DJI-Projekten: Im Projekt „Lebenswelten als Lernwelten“ (1998 bis 2001) wurden u.a. 1700 Kinder der Schuljahrgänge 3 bis 6 in fünf verschiedenen Regionen der Bundesrepublik zu ihren Bildungsinteressen in der Freizeit befragt (Veröffentlichung der Ergebnisse: *Furtner-Kallmünzer* u.a. 2002).

In der qualitativen Längsschnittstudie „Bildungsverläufe, Misserfolge und Belastungen während der Grundschulzeit“ (2001 bis 2004) wurden 24 Kinder an vier bayerischen Schulen in ihrer Bildungsentwicklung begleitet (Veröffentlichung der Ergebnisse: *Hössl/Vossler* 2006).

Zum Teil wurde auch Bezug genommen auf vorläufige Ergebnisse des noch laufenden DJI-Projekts „Individuelle Förderung in ganztägigen Angeboten des Grundschulbereichs“ (2005 bis 2007).

Schlagworte: Kindheit, Bildung, Bildungsverlauf, Grundschule

Abstract
Strategies between Adaptation and Reluctance. Primary School from the Pupils' Perspective
This contribution deals with two studies conducted by the German Youth Institute (DJI). The first project focuses on “Environment as Settings to Learn” (1998 to 2001). Based on quantitative data of 1.700 pupils, grade 3 to 6, from five different German regions, information were gathered about pupils' leisure time activities and learning processes (*Furtner-Kallmünzer* et al. 2002).

In addition, a qualitative study was conducted about “Educational careers, failure, and strains during Primary School” (2001 to 2004). 24 children from Bavarian primary schools were accompanied during their school career (*Hössl / Vossler* 2006).

Finally, results from the study on “Individual promotion of full-time pedagogical programs in Primary Schools” (2005 to 2007) are reported to sustain the conclusions drawn from the first two studies.

Keywords: Childhood, Education, Educational Career, Primary School

1. Bemerkungen zur Ausgangslage

Neuere Reformansätze, wie sie besonders in Verbindung mit dem Ausbau der Ganztagsschule zu beobachten sind, betonen in ihrem Konzept das Prinzip der individuellen Förderung: Durch eine adäquatere Berücksichtigung der unterschiedlichen sozialen Voraussetzungen, Fähigkeiten und Interessen der Schüler sollen Bildungserfolg und Chancengleichheit verbessert werden. Die Beteiligung vieler Schulen an Evaluations- und Reformprogrammen, aber auch schuleigene Entwicklungen sind nicht nur als Antwort auf PISA zu sehen, sondern auch als Reaktion auf eine lange währende Schulkritik sowie auf leidvolle Praxiserfahrungen, in denen Schulverdrossenheit, Desinteresse und Mängel im Lern- und Sozialverhalten bei der Schülerschaft beklagt werden. Wenn zahlreiche Untersuchungen belegen, dass das Interesse der Kinder an schulischen Inhalten im Verlauf der Schulzeit kontinuierlich abnimmt (zusammenfassend *Krapp* 1998, *Ulich* 2001), reichen Fernsehkonsum und bildungsfeindliches Familienmilieu als Ursachenbeschreibung (wie es in der öffentlichen Bildungsdiskussion gerne geschieht) nicht aus. Folgt man den Theorien der Interessen- und Motivationsforschung („wer kein Interesse hat, ist nicht gebildet", *Schiefele* 1986), kann die Schule allein mit den herkömmlichen, an Disziplin, Fleiß oder Aufmerksamkeit orientierten pädagogischen Prinzipien, ihrem Bildungsauftrag nicht gerecht werden. Vielmehr muss sie sich auch verstärkt der Aufgabe stellen, Interesse und Motivation am schulischen Lernen zu fördern. So kann auch individuelle Förderung als unterstützende Maßnahme für leistungsschwache Schüler kaum vom gewünschten Erfolg begleitet sein, wenn die Beteiligung gezwungenermaßen und widerwillig erfolgt.

Schule muss Interesse und Motivation zum Lernen fördern.

Die vielfältigen Bemühungen im Rahmen der Reformprogramme zur Verbesserung des schulischen Bildungsangebots, wie z.B. flexibilisierter und differenzierter Unterricht, Projektarbeit, Förderunterricht oder freiwillige Angebote, orientieren sich zwar am individuellen Bedarf der Schüler; die Definition des Bedarfs erfolgt jedoch in der Regel über die Vorstellungen von Lehrern und Schulpädagogen, ohne dass die Schüler selbst ihre Interessen und Bedürfnisse aus ihrer eigenen Sicht zum Ausdruck bringen oder an den Entwicklungen partizipieren können. Dem entsprechend hat auch die Bildungs- und Schulforschung in ihren großen Studien Leistung und Schulerfolg in ihren Abhängigkeiten von sozialen und persönlichen Einflussfaktoren untersucht, die Perspektive von Kindern und Jugendlichen blieb dabei aber weitgehend ausgespart. Das DJI hat in den oben erwähnten Studien die Bildungsinteressen von Schulkindern, ihre Schulentwicklung und ihre Vorstellungen von individueller Förderung thematisiert und dabei sie und ihre Eltern mit ihren Wahrnehmungen, Meinungen und Wünschen selbst zu Wort kommen lassen. In der vorliegenden Arbeit werden nun auf der Basis einschlägiger Ergebnisse aus diesen Studien einige wesentliche Aspekte der Schülerperspektive zum Verhältnis von schulischer Bildung und Freizeitbildung, zu schulischen Anforderungen und Lerninhalten angeboten und zur Schule als sozialem Ort aufgegriffen.

2. In der Schule für das Leben lernen?

Klagen über das Desinteresse an schulischen Inhalten werden von der Schulkritik oft mit der These verbunden, „die Themen und Beschäftigungen, die Kinder eigentlich interessierten, würden sie in ihrer Freizeit verfolgen, das schulische Lernen selbst sei die Zumutung gegenstandsgleichgültiger Anstrengung“ (*Furtner-Kallmünzer* u.a., 2002, S. 221). Die Ergebnisse der Studie „Lebenswelten als Lernwelten“ scheinen diese These zu stützen. Danach haben Kinder vielfältige Bildungsinteressen, bei denen die Schule nur eine geringe Bedeutung hat. Die Trennung von Interessen und Schule zeigt sich schon daran, dass Lehrerinnen und Lehrer für die Kinder als Bezugspersonen unwichtig sind, wenn es um ihre bevorzugten Interessen geht. So rangieren bei den Antworten der Kinder auf die Frage, wer oder was sie zu ihrer derzeit wichtigsten Beschäftigung angeregt habe, die Lehrerin/der Lehrer mit 8% an letzter Stelle, weit hinter Gleichaltrigen, Eltern oder Medien. Ebenso sprechen 90% der befragten Kinder mit ihrer Lehrerin/ihrem Lehrer über Themen und Beschäftigungen, die ihnen besonders wichtig sind, selten oder gar nicht.

Trennung von Schule und Interessen zeigt sich an Lehrern, die als Bezugspersonen unwichtig sind.

Aus zahlreichen Interviews mit Kindern wird immer wieder deutlich, dass sie die Schule nicht als den Ort ansehen, wo sie ihre wichtigen Themen und Beschäftigungsinteressen einbringen können oder wollen. Fragen ihrer persönlichen Identität und Zukunft, die ihre Gedanken besonders stark beschäftigen[1], haben entweder keinen Bezug zu Schulfächern oder sind in ihrer Privatheit für die Klassenöffentlichkeit tabuisiert. Aber auch bei Interessengebieten mit Bezug zu Sozialkunde (inkl. Biologie, Geschichte), Werken, Kunst, Musik und Sport erwerben sich Kinder ihr Wissen und ihre Fähigkeiten vorwiegend außerhalb der Schule, zum Teil auch genötigt durch die immer wieder berichtete Erfahrung, dass sie mit ihren individuellen Interessen ungelegen kommen, weil solche Beiträge eher als Störung des geplanten Unterrichtsablaufs denn als produktive Anregung wahrgenommen werden.

Beispiel: Annika (3. Klasse) hat zu Weihnachten von ihren Eltern ein Mikroskop bekommen und benutzt dies zuhause zum Studium von kleinen Käfern und anderen Insekten. Mit den Fragen, die bei ihren Forschungen auftauchen, wendet sie sich im Sachkundeunterricht an ihre Lehrerin; von der wird sie jedoch mit dem Bescheid enttäuscht, Insekten würden erst im nächsten Jahr drankommen und sie könne ihr jetzt dazu nichts sagen.

Ohne Zweifel kommt der freie Bildungsmarkt mit seinem wählbaren (und abwählbaren) Angebot den Bedürfnissen der Kinder nach interessegeleiteten, selbstinitiierten und selbstgestalteten Lernprozessen mehr entgegen als das vorgegebene Pflichtprogramm der Schule. Wie die rege Beteiligung an organisierten Angeboten zeigt[2], unterziehen sich Kinder in ihrer Freizeit dabei auch durchaus Pflichten, Zwängen und Anstrengungen, wenn ihnen ihre Tätigkeit Spaß macht.

Im motivationalen Selbstkonzept der Kinder spielt der Faktor „Spaß und Freude an etwas haben“ eine entscheidende Rolle für die Lern- und Leistungs-

Im motivationalen Selbstkonzept der Kinder spielt der Faktor Spaß eine entscheidende Rolle für die Lernbereitschaft.

bereitschaft. Als spaßfördernde Kriterien erweisen sich besonders das Sachinteresse, das Erfolgserlebnis (etwas gut können) und das soziale Erleben (mit Freunden etwas machen, in der Gruppe Anerkennung erfahren). Ebenso kann die Befriedigung des Bewegungsdrangs (sich austoben können) ein wichtiger Anreiz für sportliche Aktivitäten sein, denen der Großteil der befragten Kinder häufig und mit Engagement nachgeht. Sicherlich können die Kriterien für Spaß und Freude am Lernen auch bei schulischen Inhalten und Anforderungen gegeben sein, dennoch zeigen sich hier aus der Schülerperspektive drastisch die Risiken von Lern- und Leistungsbarrieren in Form von Gegenstandsgleichgültigkeit, Misserfolgserlebnissen und sozialer Frustration. Anders als das selbstgestaltete Freizeitlernen kann die Schule nicht ohne weiteres mit dem Interesse als leistungsförderndem Element rechnen, sondern muss den Lernerfolg eher über Formen der extrinsischen Motivation (z. B. Lehrer und Eltern zufrieden stellen) und über Kontrolle absichern. Solche Motive für Leistungsbereitschaft spielen jedoch im Selbstkonzept der Kinder nur eine untergeordnete Rolle. Die Aussagen „weil ich meinen Eltern einen Gefallen damit tue“ und „weil ich bei anderen damit Eindruck mache“ rangieren als wichtige Gründe für eine bevorzugte Beschäftigung an letzter Stelle.

Besonders augenfällig ist die nachrangige Bedeutung der Schule gegenüber der Freizeit in der Wahrnehmung der Kinder, wenn es um das Lernen für das

Nachrangige Bedeutung der Schule gegenüber der Freizeit.

spätere Leben geht. Auf die Frage, was sie später einmal werden wollen, benennen 60% der Kinder eine Berufsidee und über die Hälfte von diesen (32%) geben etwas an, was sie jetzt schon für die Verwirklichung ihres Berufszieles tun. Ungeachtet der Einschätzung, wie realistisch oder realitätsfremd ein Berufswunsch auch sein mag, verdeutlichen die Aussagen den motivationalen Zusammenhang zwischen Freizeitinteressen, ernsthaftem praktischem Engagement und Berufsperspektive. So verbinden zum Beispiel 40 % der Kinder, die Fußball als ihre wichtigste Freizeitbeschäftigung nennen, ihre Vorliebe mit dem Wunsch, den Sport auch später einmal als Beruf ausüben zu können; und 46% der Kinder (vorwiegend Mädchen), die sich besonders gerne mit Tieren beschäftigen, wollen einmal Tierärztin oder Tierpflegerin werden.

Die Lernstrategien der Kinder zur Verwirklichung ihres späteren Berufswunsches richten sich hauptsächlich auf einschlägige praktische Tätigkeiten, für die der Lebensalltag außerhalb der Schule eine Fülle von Gelegenheiten und Anregungen bietet.

So ist Leistungssport im Verein als eine unmittelbare und notwendige Vorbereitung für eine mögliche, vor allem von vielen Jungen erträumte Sportkarriere zu sehen. Auch Berufswünsche wie „Computerfachkraft“ oder verschiedene Handwerksberufe (z. B. Friseurin oder Koch) eröffnen praktische Lernfelder für die Freizeit zu Hause.

Selbst im Kontext ganz angepasster Berufswünsche enthalten Vorbereitungsstrategien oft eine Betonung spielerischer Elemente. Sie entsprechen der kindlichen Interessenlage und sind, auch wenn sie nicht unmittelbar zweckrational erscheinen, in ihrem potenziellen Lernwert keineswegs zu unterschätzen. Wenn etwa auf die Frage, was sie jetzt schon für ihren späteren Berufswunsch

„Lehrerin“ tue, eine Schülerin antwortet: „mit meiner Freundin Lehrer und Kind spielen“, gibt es plausible Argumente für die Annahme, mit dem kindlichen Rollenspiel würden soziale und kommunikative Fähigkeiten geübt, die einer späteren pädagogischen Qualifikation als Lehrerin durchaus von Nutzen sein können.

Demgegenüber erschließen sich die eher abstrakten, oft zweckrational motivierten Lerninhalte der Schule in ihrer Brauchbarkeit für einen späteren Berufserfolg den Grundschulkindern nur wenig. Auch unter den befragten Schülerinnen und Schülern am Anfang der Sekundarstufe ist die Antwort eines Mädchens (5. Klasse), sie lerne für ihr Berufsziel „Lehrerin“ Latein, um das Abi zu schaffen, schon fast als Ausnahme zu bewerten.

Gerade die Aussagen der Kinder zu beruflichen Perspektiven verdeutlichen auf der einen Seite ihre grundsätzlich hohe Lernbereitschaft und auf der anderen Seite die Schwierigkeiten der Schule, als Vermittlerin wichtiger Fähigkeiten für das spätere Leben bei ihrem Klientel Anerkennung zu finden.

3. Die Wahrnehmung von Lerninhalten und Leistungsanforderungen

Für die Beteiligung an der Studie „Bildungsverläufe, Misserfolge und Belastungen“ (siehe oben) wurden pro Klasse jeweils eine Schülerin/ein Schüler mit guten, mittleren und mit schwachen schulischen Leistungen ausgewählt[3]. Mit dem Auswahlprinzip des „gezielten Sampling“ konnte auf Fallebene ein Einblick in die höchst unterschiedlichen individuellen Ausgangsbedingungen und Fähigkeiten gewonnen werden, die Kindern in der Grundschule allgemein attestiert wird.

Ungeachtet dieser heterogenen Voraussetzungen, mit denen Kinder entsprechend ihrer vorschulischen Biographie und ihrem sozialen Milieu in die Schule kommen, müssen sie sich den einheitlichen Anforderungen der Schule in Bezug auf Sozial-, Arbeits- und Lernverhalten sowie auf Fächerleistungen möglichst schnell anpassen. Die Ergebnisse der Studie unterstützen aber die These, dass sich trotz vielfältiger Bemühungen der Schule auf dem Gebiet der individuellen Förderung die unterschiedlichen Fähigkeiten früh manifestieren und zumindest im Verlauf der Grundschulzeit im wesentlichen stabil bleiben[4]. Das heißt in der Praxis: ein Kind, das bei Schuleintritt deutliche Schwierigkeiten hat, den Leistungsanforderungen der Schule gerecht zu werden, droht die Prognose einer missratenen Schulkarriere ohne Hoffnung auf eine Übertrittsbefähigung für eine weiterführende Schule. Umgekehrt kann ein Kind mit guten bis sehr guten Leistungen zu Beginn der Schulzeit auch noch beim Übergang in den Sekundarbereich mit einem überdurchschnittlichen Schulerfolg rechnen.

Die frühe Determiniertheit der schulischen Leistungen

Es gilt als allgemein anerkannte Beobachtung, dass die meisten Kinder zu Beginn der Schulzeit mit Neugierde und erwartungsvoller Lernbereitschaft ihren neuen Aufgaben begegnen.

Die frühe Determiniertheit der schulischen Leistungsentwicklung bedeutet aber auch eine frühe und anhaltende Beeinflussung des ohnehin labilen Fähigkeitsselbstbildes und des motivationalen Selbstkonzepts, und in diesem Zusammenhang auch des gegenstandsbezogenen Interesses. Es liegt dabei auf der Hand, dass die ständigen Misserfolgserlebnisse in Verbindung mit schlechten Leistungen für die Betroffenen sehr viel massivere Probleme mit sich bringen als die hohen Leistungserwartungen, die gute bis sehr gute Schülerinnen oft selbst an sich stellen.

Von Seiten der Schule wird mit dem pädagogischen Prinzip der positiven Rückmeldung häufig versucht, den Adaptionsprozess zu unterstützen. Durch Lob, Ermutigung, individuelle Beachtung und Zuwendung sollen Erfolgserlebnisse vermittelt, das Selbstbewusstsein gestärkt, das anfängliche Interesse an Lerninhalten und die Leistungsbereitschaft erhalten und gefördert werden. Als Instrumente der positiven Rückmeldung werden in den ersten Klassen auch der Verzicht auf Noten und das Verbalzeugnis angesehen. Sie sollen zum einen einer frühzeitigen (extrinsisch motivierten) Notenmentalität vorbeugen und zum anderen besonders die schwächeren Schülerinnen und Schüler vor den mentalen Belastungen des durch Noten bestätigten Misserfolgs schützen.

In der Folge positiver Rückmeldungsstrategien ist zu beobachten, dass sich Kinder schnell einen Leistungsbegriff aneignen, der mit dem wahren Werte- und Normensystem der Schule nicht übereinstimmt. So wird in ihrer Wahrnehmung vor allem zu Beginn der Schulzeit die vom Schulsystem vorgegebene, für den Schulerfolg bedeutsame Fächerhierarchie nur partiell nachvollzogen. In den Leistungsvorstellungen der Kinder sind „flüssig lesen oder schnell rechnen können", „ein Pferd malen können" oder „zehn mal rückwärts Seilhüpfen können" oft gleichrangig. Besonders leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler erfahren ihren Trost für fächerbezogene Misserfolgserlebnisse darin, dass sie „dafür was anderes besser können". Auch die ersten Zeugnisse, mit deren Texten die Kinder oft nur durch die Erläuterung ihrer Eltern etwas anfangen können, vermitteln ihnen keine realistischen Vorstellungen über ihren Schulerfolg. Ihre Bedeutung als Selektionsinstrument erschließt sich den Kindern gar nicht.

Da die Lehrkräfte Lob und Ermahnungen (gegebenenfalls auch Tadel) vor allem im Zusammenhang mit Lernverhalten und Sozialverhalten öffentlich vorbringen, orientiert sich auch der Leistungsbegriff der Kinder mehr an diesen Kriterien als an der Fächerleistung selbst. Besonders das Bild vom schlechten Schüler ist davon geprägt, dass er im Unterricht nicht aufpasst, seine Arbeitsaufträge nicht zufrieden stellend erledigt oder sich nicht an die vorgegebenen Regeln hält.

Viele Aussagen von Kindern über ihre Wahrnehmung von Schule lassen darauf schließen, dass die Strategien der positiven Rückmeldung von den Unterrichtsstrukturen und praktizierten Formen der Leistungsbewertung konterkariert werden und ihrer gewünschten Wirkung nur bedingt gerecht werden können. Kinder werden im Schulalltag bei Proben, Arbeitsaufträgen während des Unterrichts, Hausaufgaben, beim Klassengespräch (Frontalunterricht) und bei der Verteilung von Punkten, Sternchen und anderen Zeichen der Anerkennung ständig mit Situationen konfrontiert, in denen sich sowohl bei der Auseinander-

Die Wirkung positiver Rückmeldungen wird von den Formen der Leistungsbewertung konterkariert.

setzung mit dem Gegenstand als auch beim klassenöffentlichen Leistungsvergleich Erfolgs- und Misserfolgserlebnisse einstellen.

So ist leicht nachzuvollziehen und hinreichend belegt (vgl. *Deci /Ryan* 1993), dass die wiederholte Erfahrung, den gestellten Anforderungen nicht entsprechen zu können, bei Kindern Überforderungsgefühle auslösen kann, dass ein Kind sich nur mit Angst und Widerwillen den Lern- und Arbeitsanforderungen stellt, mit Resignation reagiert („Das kann ich ja eh nicht“) und das Interesse am Fach verliert.

Petra, 1. Klasse: Petra weiß schon im ersten Halbjahr der ersten Klasse, dass sie in Mathe nicht gut ist. Dazu braucht sie keine Fehlermeldungen von ihrer Lehrerin oder ihrer Mutter, das erfährt sie an sich selbst in der täglichen Auseinandersetzung mit den gestellten Aufgaben. Bereits in der ersten Klasse beschreibt sie präzise und realistisch das Wechselspiel zwischen ihren kognitiven Defiziten und ihrer schwindenden intrinsischen Motivation: „Rechnen mag ich nicht, weil es so schwierig ist, und es ist so schwierig, weil ich es nicht mag. Ich schaue schon immer an die Tafel und versuche es immer wieder zu kapieren. Ich passe schon auf, aber mir ist dann langweilig, weil ich es nie kapiere.“

Die Erfahrungen von Erfolg und Misserfolg bei der Bewältigung von schulischen Anforderungen und die daraus resultierenden Folgen für das motivationale Selbstkonzept ergeben sich nicht nur in der Schule selbst, sondern auch zuhause bei der Erledigung der Hausaufgaben oder zusätzlicher Übungen. Gute Schülerinnen und Schüler, die nach Ansicht der Eltern ihre schulischen Arbeiten zuverlässig, sauber und fehlerfrei machen, können nach ihren Aussagen ihre häuslichen Arbeiten selbst organisieren und sie relativ problemlos in ihr Freizeitkonzept integrieren, auch wenn sie nicht zu ihren Beschäftigungsprioritäten gehören. Für Kinder mit Schwierigkeiten des Verstehens von schulischen Inhalten, mit Konzentrationsschwierigkeiten und mit Problemen bei der zeitgerechten Erledigung von Arbeitsaufträgen häufen sich jedoch oft die Misserfolgs- und Frustrationserlebnisse zuhause mehr als in der Schule und können sogar zu nachhaltigem Widerwillen führen, sich zu Hause mit den misserfolgsträchtigen schulischen Aufgaben abquälen zu müssen.

Die Rolle des Elternhauses bei der Bewältigung von schulischen Anforderungen

Offenbart ein Kind Defizite und Schwächen in seinem häuslichen Arbeitsverhalten, können Eltern in ihrem Bemühen, zur Leistungsverbesserung beizutragen, schnell an die Grenzen ihrer eigenen Kompetenzen stoßen. Aus den geschilderten häuslichen Situationen wird deutlich, dass Eltern bei ihrer Beteiligung an den Schularbeiten ihrem Kind Botschaften der Enttäuschung, der Ungeduld und des Unverständnisses vermitteln, die oft gar nicht dem Prinzip der positiven Rückmeldung in der Schule entsprechen und die auf Seiten des Kindes zur Verunsicherung führen und zu Brüchen im Selbstvertrauen beitragen können. Emotionale Betroffenheit und fehlende soziale Distanz im Eltern-Kind-Verhältnis machen es Eltern schwerer, die richtige Balance zwischen Ermunterung und Beanstandung zu finden als etwa der Lehrerin, die im Unterricht auf ihre professionellen Strategien zurückgreifen kann.

Eine Mutter schildert ihren Part bei den gemeinsamen häuslichen Rechenübungen so: „…also da bin ich ausgeflippt: … Herrgott noch mal, das kann doch jetzt nicht sein. Du rechnest es doch erst richtig, warum geht das nicht in deinen Kopf rein … kapierst du das nicht?' Und dann haue ich so auf den Tisch, weil ich denke, das muss doch klar sein, das ist doch so einfach und logisch!"

Als einen besonders unangenehmen Eingriff in ihr Bedürfnis nach selbstgestalteter Arbeit betrachten Kinder immer wieder die bei Eltern offenbar verbreitete Praxis, Hausaufgaben noch einmal machen lassen, wenn sie bei der Kontrolle Fehler und Unsauberkeiten zu monieren haben und dabei ihrem Kind nicht immer verlässliche und nachvollziehbare Maßstäbe vermitteln. Manche Kinder fühlen sich durch den Perfektionszwang ihrer Eltern genervt *(„Also, wenn da nur ein kleines Häkelchen beim ‚R' fehlt, dann muss ich alles noch mal machen.").* Andere beschweren sich über die Einschränkung ihrer Freizeitinteressen wegen einer angeordneten doppelten Anfertigung der Hausaufgaben oder wegen zusätzlicher Übungsvorschriften. (Christoph, 3. Klasse: *„Wenn ich was schlampig hinschreibe, weil ich unbedingt mit meinem Freund was machen will, dann muss ich es halt noch mal schreiben und meinen Freund anrufen, dass ich später komme … Genau, das finde ich wirklich blöd. Und einmal musste ich es sogar dreimal schreiben, obwohl ich es beim zweiten Mal schön geschrieben habe. Da habe ich mich dann schon gefragt, was das eigentlich soll.").*

Bereits zu Beginn der Grundschulzeit werden Vergleichsprozesse begünstigt.

Mehr als über die Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand manifestieren sich Erfolg und Misserfolg für die Kinder über die schriftlichen oder mündlichen Rückmeldungen der Lehrkraft, vor allem aber über den Vergleich mit Mitschülerinnen und Mitschülern. Die Aussagen der Kinder in den ersten beiden Schuljahren machen deutlich, dass durch die Vergabe von Punkten, Sternchen, Lach- und Weingesichtern bereits zu Beginn der Grundschulzeit Vergleichsprozesse innerhalb der Klasse oder zwischen einzelnen Schülerinnen und Schülern in Gang gesetzt werden, über die sich der klassenöffentliche Leistungsstatus der Kinder konstituiert.

Michael, 1. Klasse: „Ich hab 31 Sternchen. Das finde ich eigentlich …, für mich geht das. Aber die Beste von uns, das ist die Nina, die hat 64. Also meilenweit von mir entfernt."

Die Aussagen der Kinder zum Thema „Zeichen" verdeutlichen, dass trotz der Bemühungen vieler Lehrkräfte, die Vergabe dieser Rückmeldezeichen am individuellen Lernfortschritt zu orientieren, kaum verhindert werden kann, dass das leistungsbezogene Selbstbild bei Kindern mit insgesamt schwächeren Leistungen durch Vergleichprozesse negativ beeinflusst wird, wenn sie die Erfahrung machen, dass die Besseren in der Klasse immer die meisten Sternchen bekommen. Das bei den Proben angewandte Punktesystem scheint besonders geeignet, den Kindern die Leistungsunterschiede in der Klasse vor Augen zu führen und bei schwachen Leistungen das Gefühl der Überforderung zu verstärken.

Berti, 1. Klasse: „Wenn ich nur zwei, drei … Punkte habe und bis 19 Punkte kann man erreichen, dann werde ich ganz traurig".

Insgesamt geht aus zahlreichen Äußerungen von Kindern hervor, dass über alle vier Schuljahre hinweg in den Klassen ein intensiver, konkurrenzbetonter Leistungsvergleich mit seinen sozialen Schattenseiten stattfindet, bei dem sich die schlechten Schülerinnen und Schüler zwangsläufig am meisten belastet fühlen.

Mit der Einführung der Notengebung ab der dritten Klasse werden die Leistungsunterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern noch transparenter und augenfälliger, was Vergleichsprozesse zusätzlich stimuliert. Gleichzeitig scheint aber die Einführung der Noten von den Schülerinnen und Schülern regelrecht herbeigesehnt zu werden. Der Zusammenhang zwischen erbrachter Leistung und Bewertungen wird klarer; manche sagen, dass sie jetzt besser wissen, woran sie sind, auch im Leistungsvergleich untereinander.

Paul, 3. Klasse, stellt fest, dass er in seinem ersten Zeugnis einen Einser weniger hat als zwei andere in der Klasse, und damit nur das drittbeste Zeugnis. Im Übrigen findet er es toll, „…dass wir jetzt Noten gekriegt haben. Da steht einfach dort, wie gut man abgeschnitten hat, also nicht bloß, wie viel Punkte man hat …oder ‚er macht gut mit' oder so was".

Insgesamt äußert sich im Zusammenhang mit Zeugnisnoten niemand von den Befragten enttäuscht wegen nicht erfüllter Erwartungen. Wer nicht positiv überrascht ist, sagt zumindest, nicht mit einem besseren Zeugnis gerechnet zu haben. Das Risiko, dass nach den positiv gehaltenen und weichen Formulierungen der Verbalzeugnisse das erste Ziffernzeugnis bei Eltern und Kindern ein „böses Erwachen" auslösen könnte, wird anhand unserer Ergebnisse nicht sichtbar.

Analog zur Heterogenität des Leistungsspektrums innerhalb einer Klasse entwickeln die einzelnen Kinder zur Wahrung ihres Selbstwertgefühls unterschiedliche Wertmaßstäbe. Leistungsschwache Schülerinnen und Schüler neigen dazu, ihren eigenen Maßstab für gute und schlechte Leistungen nach unten zu korrigieren und empfinden es als Erleichterung, wenn sie sich an anderen Kindern mit noch schlechteren Leistungen orientieren können:

Leistungsschwache Schüler neigen dazu, eigene Maßstäbe nach unten zu korrigieren

Ferdinand, 2. Klasse: „In Deutsch bin ich nicht so gut, aber der K., der hat schon mal 25 Fehler gehabt beim Diktat, das ist schon ein Bomben-Sechser. Und beim Lesen, da ist er auch nicht gut, da stottert er immer noch."

Petra, 1. Klasse: „Wo ich meinen ersten Punkt bekommen habe (Anm.: andere in der Klasse hatten zu diesem Zeitpunkt schon viel mehr Punkte), da habe ich mich total gefreut. Da hab ich mal was Schönes geschrieben, was, weiß ich nicht mehr. Ich weiß bloß noch, dass der Punkt gelb war."

Sie schützen sich damit vor ständigen Misserfolgserlebnissen, laufen dabei aber Gefahr, die allgemein gültigen Normwerte der Schule aus dem Blick zu verlieren.

Auf der anderen Seite des Leistungsspektrums ist zu beobachten, dass gute bis sehr gute Schülerinnen und Schülerinnen hohe Erwartungen an sich selbst entwickeln und dabei ihren schulischen Erfolg nicht nur genießen können. Bei-

spiele aus unserer Studie zeigen, dass ein selbst gesetzter, hoch angelegter Leistungsmaßstab in Verbindung mit einem empfindsamen Ehrgeiz schon bei kleinen Leistungsschwankungen zu Frustration und Verunsicherung führen kann. Mütter schildern, dass bereits ein einzelnes „schlechteres" Ergebnis zu Niedergeschlagenheit und Selbstzweifeln führen könne und dass Kritik an Fächerleistungen und mangelnde Anerkennung von Seiten der Lehrkraft als demütigend und verletzend empfunden werden. Im Wetteifer um den Rang des Klassenbesten empfinden sie einen zweiten oder dritten Platz oder eine schlechtere Note in einem für sie wichtigen Fach als persönliche Niederlage. Exemplarisch für subjektiv empfundene Belastungen im Zusammenhang mit einem hohen Anspruchsniveau sollen zwei Ereignisse in der ersten und dritten Klasse aus dem Schulleben von Paul erwähnt werden:

Die Lehrerin von Paul gibt ihm in Mathematik zur Bearbeitung im Unterricht und zu Hause immer zusätzliche Aufgaben, die seinen besonderen individuellen Fähigkeiten gerecht werden sollen. Er selbst sieht darin eine hohe Anerkennung und Zuwendung. Als dann krankheitsbedingt eine Ersatzlehrerin in die Klasse kommt und ihm diese zusätzlichen Lernangebote mit Bemerkungen verweigert, die er als abfällige Ablehnung empfindet, reagiert er mit solcher Empörung, dass er zu Hause droht, nicht mehr in die Schule gehen zu wollen und dass daraufhin seine Mutter wegen der Angelegenheit in der Schule vorspricht.

Zwei Jahre später kann sich Paul über sein erstes, insgesamt hervorragendes Notenzeugnis nur bedingt freuen, weil er in Sport nur eine Zwei bekommen hat („Das ist mir absolut unverständlich."). Sportliche Leistungen haben in seinem Selbstkonzept einen vorrangigen Stellenwert. Weil er von sich weiß, dass er besser oder mindestens gleich gut ist wie andere in der Klasse, die einen Einser bekommen haben, fühlt er sich ungerecht behandelt und zeigt sich dabei in seinem Selbstbewusstsein erstaunlich abhängig von der Bewertung seiner Lehrerin.

Noch direkter und intensiver als beim Vergleich von vergebenen „Zeichen" und Noten vermittelt sich den Kindern Klassenöffentlichkeit auf der „Bühne" des Klassengesprächs bzw. des Aufrufens und Meldens im Frontalunterricht. Hier kann man sein Wissen demonstrieren und öffentliche Anerkennung finden, aber auch unangenehm auffallen und in seinen Schwächen und seinem Versagen bloßgestellt werden. Nirgendwo sonst im Unterrichtsalltag stehen die Kinder so unter wechselseitiger Beobachtung. Von der Lehrkraft anerkannte oder kritisierte Leistungen im Klassenverband werden öffentlich, auch wenn sich die Lehrkräfte bemühen, Bloßstellungen von Kindern zu vermeiden. „In dieser Klassenöffentlichkeit profilieren und blamieren sich die Kinder, sie beschweren sich, kommentieren sich wechselseitig und lachen übereinander. Oder sie schotten Gespräche ab, flüstern und tuscheln und versuchen, der Klassenöffentlichkeit zu entkommen" (*Breidenstein/Kelle* 1998, S. 14). Besonders sichtbar werden in der Klassenöffentlichkeit die Kinder an den Leistungsrandpositionen (ebd. S. 75).

Das Klassengespräch als Bühne

Ähnlich wie in anderen Kontexten des Schulalltags sind in der öffentlichen Situation des Klassengesprächs die Belastungsrisiken für leistungsschwächere

Schülerinnen und Schüler besonders gravierend. Als besonders traumatisch erleben sie, wenn Schwäche und Versagen vor der ganzen Klasse offenbar werden.

Peinliche Situationen des Versagens und ihre Folgen lassen sich drastisch am Fall von Berti aufzeigen, bei dem es immer wieder vorkommt, dass er sich beim Klassengespräch meldet, dann aber nichts zu sagen weiß, wenn er aufgerufen wird. In der Folge leidet der „sensible Schüler" (laut Zeugnis) unter der negativen Aufmerksamkeit seiner Mitschülerinnen und Mitschüler („Mama, die gukken mich immer so dumm an." oder „Äh, jetzt kommt der Berti dran.") und tut sich immer schwerer damit, in der Klassenöffentlichkeit zu sprechen. Seine Ängste, vor der Klasse zu versagen, tragen somit bei ihm zur Entwicklung einer tiefer gehenden leistungsbezogenen Verunsicherung bei.

Obwohl die Vermeidung von Bloßstellungen vor der Klasse bei allen der im Rahmen der Studie befragten Lehrkräfte zu den vorrangigen pädagogischen Prinzipien der Unterrichtsgestaltung gehört und beispielsweise Auslachen wegen „dummer Antworten" von Anfang an strikt zu unterbinden versucht wird, nehmen sich solche Bemühungen im leistungsvergleichenden System Grundschule wie ein vergeblicher „Kampf gegen die Windmühlen" aus. Zum Teil werden sie von den Lehrkräften selbst durch Unterrichtsangebote mit öffentlichem Prüfungs- und Wettbewerbscharakter konterkariert. Ein Beispiel dafür sind die beliebten Kopfrechenwettspiele, die insbesondere für die jeweils Unterlegenen leicht zu einem öffentlichen Frustrationserlebnis geraten und bei denen manche Kinder aus Angst vor Bloßstellung Strategien zur Vermeidung solcher Situationen entwickeln.

Angelika, 2. Klasse: „Ich bin die Einzige, mit ein paar Kindern, die dann immer, wenn die Lehrerin aussucht, unter den Tisch kriechen. Ich hasse es."

Auch aus der Sicht von Kindern mit überlegenem Leistungspotenzial können Formen des gleichschnittigen Frontalunterrichts zu zwiespältigen Wahrnehmungen führen. Der Freude und dem Stolz über Anerkennung und Bewunderung bei gelungenen Beiträgen oder über Siege und gutes Abschneiden bei Wettbewerben steht das oft beobachtete Frustrationsrisiko gegenüber, das sich aus dem Problem der subjektiv empfundenen Unterforderung mit den Begleiterscheinungen von Ungeduld und Langeweile ergibt. Situationen der erzwungenen Untätigkeit und des Wartens werden von den einzelnen Kindern je nach ihrer Anpassungsfähigkeit unterschiedlich bewältigt.

Die negativen Folgen von Langeweile in Verbindung mit Unterforderung lassen sich vor allem am Beispiel von Anne veranschaulichen, die als begabte und temperamentvolle Schülerin im Unterricht immer wieder an die Grenzen ihrer Anpassungsbereitschaft stößt. Während ihrer gesamten Grundschulzeit fällt sie störend auf, wenn sie in ihrer Ungeduld dazwischenruft („manchmal schimpft mich die Lehrerin, weil ich reinplatze im Unterricht") oder mit ihren Nachbarn schwätzt und diese ablenkt. Anne muss wegen ihres unerwünschten Verhaltens Sanktionen in Kauf nehmen, die den Frust der Langeweile im Unterricht nur noch erhöhen und ihre Schulfreude beeinträchtigen. Im ersten Interview berichtet sie von einem Ereignis, bei dem sie selbst in einer Situation der eigenen

gelangweilten Nichtbeteiligung am Unterricht die Bloßstellung einer Mitschülerin provoziert hat: „Einmal hat die S., wo die Frau Schuster gefragt hat ‚wie viel ist 10 mal 10?', da hat sie ‚500' gesagt, und dann haben sie alle ausgelacht. Und weißt du, wieso sie 500 gesagt hat? Weil der L. und ich, wir haben halt geflüstert und der hat zu mir geflüstert, wie viel ist irgendwie 100 mal irgendwas und irgendwie hab ich gemeint, es ist 500, und dann hat die S. gemeint, ich habe es ihr zugeflüstert, und deswegen hat sie 500 gesagt."

4. Schule als sozialer Lebensraum

Im sozialen System „Schulklasse", definiert durch das Verhältnis zur Lehrkraft, das soziale Klima in der Klasse und vor allem die sozialen Beziehungen zu Mitschülerinnen und Mitschülern erschließt sich für die Kinder ein wichtiger „sozialer Erfahrungsraum" (*Ulich* 2001, S. 50), der ihre Befindlichkeit und Motivation im Lernprozess nicht nur mitbestimmt, sondern ihre Wahrnehmung von Schule auch oft stärker als das Lernen selbst beeinflusst.

In den ersten Schuljahren ist das Befinden der Kinder noch von einer stark emotional geprägten Beziehung zur Lehrkraft abhängig (*Ulich* 2001). Sich der Zuwendung und Anerkennung der Lehrerin durch Fleiß und angepasstes Verhalten versichern zu können, ist ihnen sehr wichtig und fördert die Lernmotivation. Kritische Rückmeldungen oder mangelnde Beachtung beim Klassengespräch werden von sensibleren Kindern leicht als verletzendes Indiz der persönlichen Ablehnung gedeutet. Nach den Äußerungen der an der Studie beteiligten Kinder sind wirkliche Störungen im Verhältnis zur Lehrerin in den ersten Jahren selten zu beobachten, können aber im Einzelfall tiefe Betroffenheit auslösen.

Kritische Rückmeldungen werden von sensiblen Kindern als persönliche Ablehnung erlebt

Im Laufe der Schuljahre wird das Verhältnis zu den Lehrkräften zunehmend von Versachlichung und größerer emotionaler Distanz geprägt. Die Bewertung erfolgt nicht mehr wie in den ersten Klassen über die Person („Die Frau S. ist eine ganz Liebe" oder „die Aushilfslehrerin war eine Böse"), sondern über die Aufgabenstellungen („sie gibt uns immer so viel Hausaufgaben") und das pädagogische Angebot.

Benedikt, 4. Klasse: „Der Herr A., der singt immer so bayerische Lieder mit uns, das kann ja manchmal ganz witzig sein. Aber viele von uns können gar kein Bayrisch, und die kriegen dann Null mit und dann wird es langweilig."

Auch in den höheren Grundschulklassen wird es als beziehungsbelastend von den Kindern empfunden, wenn sie sich von der Lehrkraft ungerecht behandelt oder bewertet fühlen, zum Beispiel in Situationen, in denen die ganze Klasse kollektiv für Störungen von Einzelnen gemaßregelt wird. Äußerungen der Empörung richten sich dabei weniger gegen die Klassenlehrerin, wohl aber immer wieder gegen Fachlehrkräfte (Englisch, Ethik usw.), die in ihren Unterrichtsstunden offenbar zum Teil mit größeren Disziplinschwierigkeiten zu kämpfen haben.

Gerade im Hinblick auf das Arbeits- und Sozialklima ist bei Kindern eine deutlich abweichende Sichtweise zu den von den Lehrkräften bevorzugten kol-

lektiven Bewertungsmaßstäben („dies ist eine besonders schwierige Klasse“ oder „ das ist eine sehr lernfreudige Klasse“) festzustellen. Wie schon im Zusammenhang mit den Ausführungen zu Konfliktsituationen im Frontalunterricht angedeutet wurde, ist die Perspektive der Kinder von ihrer jeweiligen individuellen Stellung im Beziehungsgefüge geprägt und richtet sich nicht auf die Klasse als Kollektiv („die meisten sind ganz nett, aber der A. ärgert immer und der B. sagt immer solche Worte“). Kritik am Arbeits- und Sozialklima äußert sich bei einigen der befragten Kinder darin, dass sie sich beklagen, in ihren Konzentrationsbemühungen von anderen Schülerinnen und Schülern gestört zu werden. Unterstützen sie dann in solchen Fällen mit öffentlicher Kritik an den Störern die Position der Lehrerin, riskieren sie von anderen Mitschülerinnen und Mitschülern als „Petzer“ angefeindet zu werden.

Selbstredend ist für die befragten Kinder von Anfang an sehr wichtig, in der Klasse beliebt zu sein, Freunde zu haben und damit eine gute Position im sozialen Gefüge der Klasse einzunehmen.

Anhand der in der Studie untersuchten Fälle lässt sich zeigen, dass die Gruppensituation in den Klassen neben ihrem zweifellos positiven Erlebnischarakter über die gesamte Grundschulzeit von Konflikten, Schikanierungen, Anfeindungen und Formen der Ablehnung begleitet wird, die das einzelne Schulkind, besonders wenn es zum Opfer wird, mehr oder minder als schwere Belastung empfinden muss. Belastungskonstellationen können sich aus Eifersüchteleien und Konflikten in engeren Freundschaftsbeziehungen in der Klasse ergeben. Insbesondere Mädchen leiden sehr darunter, wenn ihre „beste Freundin“ als Spielkameradin oder Vertrauensperson plötzlich ein anderes Mädchen vorzieht.

Erinnert man sich, dass das Thema „Aussehen und Kleidung“ im motivationalen Selbstbild vieler Kinder von vorrangiger Wichtigkeit ist, müssen einschlägige Diskriminierungen und Spöttereien („Du bist dick“, „Du hast einen fetten Arsch“) das jeweilige Opfer besonders hart treffen.

Ausgrenzung und soziale Isolation in der Klasse

Ausgrenzung und soziale Isolation in der Klasse sind in unseren Interviews als die schlimmste Form der sozialen Belastung im Schulleben eines Kindes zu identifizieren. Belastungen durch Leistungsdefizite und Konflikte im sozialen Beziehungsfeld verstärken sich erheblich, wenn ein Kind mit seinen Problemen allein dasteht, nicht mehr mit der Solidarität und dem Schutz einer Freundesgruppe rechnen kann oder sich von allen abgelehnt fühlt. Die beiden abschließenden Beispiele zeigen, wie soziale Isolation ohne besondere Beabsichtigung entstehen kann, weil ein Kind wegen seiner ausgeprägten Unauffälligkeit einfach immer übersehen wird und wie Ausgrenzung als regelrechte Kampagne betrieben werden kann. In beiden Fällen führt das Gefühl der Isolation zu schweren Beeinträchtigungen der persönlichen Befindlichkeit und der Schulfreude.

Ferdinand tut sich besonders in der ersten Klasse sehr schwer, sich in fachlicher wie in sozialer Hinsicht in der Klasse einzubringen und bemerkbar zu machen. Seine Mutter bezeichnet als sein schlimmstes Schultrauma, wenn er erleben muss, dass niemand mit ihm in der Pause spielen will. Später berichtet er selbst, dass er von Kindern anderer Klassen auf dem Schulhof tätlich angegrif-

fen worden ist und sich nicht wehren konnte, weil er alleine war. Daraufhin wird ein Schüler der vierten Klasse mit seinem Schutz beauftragt. Insgesamt scheint sich seine soziale Position in der Klasse im Laufe der Schulzeit etwas zu bessern und er berichtet stolz, dass sie im Verbund einer Freundesgruppe „auch die von der anderen Klasse einmal fertig gemacht haben".

Die Mutter von Madeleine berichtet aufgebracht, dass ihre Tochter in der dritten Klasse einem regelrechten „Mobbing" ausgesetzt sei, das von einer Mitschülerin inszeniert werde. Diese würde sogar mit Erpressungsversuchen andere Kinder aus der Klasse dazu bewegen, Madeleine links liegen zu lassen. Sie käme jeden Tag weinend nach Hause und die Situation in der Klasse sei für ihre Tochter so unerträglich, dass sie bereits bei der Lehrerin vorstellig geworden sei und ernsthaft überlege, ob sie in die Parallelklasse überwechseln solle. Madeleine selbst kann sich den Grund für die Kampagne nicht so recht erklären, sagt aber, es könne daher kommen, dass die S. auf sie eifersüchtig sei, weil sie ein besseres Verhältnis zur Lehrerin habe.

5. Fazit

Könnten sich Kinder Schule nach ihren Bedürfnissen aussuchen, wäre ihr vorrangiges Ziel, Spaß am Lernen zu haben. Dafür würden sie Herausforderungen annehmen und Leistung erbringen wollen. Das Erfolgserlebnis, etwas gut zu können, wäre ihnen wichtiger als im Wettbewerb besser zu sein als die anderen. Möglichkeiten, die Wahl der Themen mitzubestimmen, Lernprozesse selbst zu gestalten und zu organisieren, würden sie bei der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand mehr motivieren als die Forderungen pflichtgeleiteten Lernens mit ihren Appellen an Fleiß und Disziplin. Ebenso würden spielerische Elemente und praktisches Arbeiten die Lernfreude unterstützen. In der Realität der Schule werden Kinder jedoch früh mit Erfahrungen konfrontiert, die oft nicht ihrem motivationalen Selbstbild entsprechen. Sie nehmen wahr, dass sie den einheitlichen Anforderungen der Schule mit sehr unterschiedlichem Erfolg gerecht werden können und ihre Anpassungsfähigkeit entscheidendes Kriterium für den Schulerfolg ist. Trotz erkennbarer Bemühungen vieler Lehrkräfte um die Erhaltung intrinsisch motivierter Lernfreude übernehmen sie schnell die im Schulsystem verankerte Noten- und Wettbewerbsmentalität, wobei die leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler mit dem andauernden Frustrationsgefühl des Unterlegenen zu kämpfen haben. Sowohl in der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand als auch im Leistungsvergleich mit den anderen Kindern in der Klasse zeichnet sich auf allen Leistungsebenen das Risiko motivationshemmender Erfahrungen ab, die zu Desinteresse, Widerwillen und Verweigerungshaltungen führen können.

Die emotionale Distanz zeigt sich in der Bedeutung von Schule als Sozial- und weniger als Lernort.

Die emotionale Distanz zum schulischen Lernen zeigt sich nicht zuletzt daran, dass die Schule in der Wahrnehmung der Kinder als Ort der sozialen Begegnung größere Bedeutung hat denn als Lernort. Das Bedürfnis, beliebt zu sein und sich auf gute Freundinnen und Freunde verlassen zukönnen, machen soziale Ablehnung

und Isolation zur größeren Belastung als Misserfolgserlebnisse in den Fächerleistungen.

Anmerkungen

1 Unter 15 vorgegebenen Statements der Frage „Das beschäftigt mich, darüber denke ich nach“ hatten „wie ich aussehe und wie ich mich anziehe“ und „was mir die Zukunft bringen wird“ die größte Nennhäufigkeit (vgl. *Furtner-Kallmünzer* u.a., 2002, S. 280 u. 381).

2 76% der befragten Kinder sind regelmäßig in einem Club oder Verein aktiv oder besuchen in ihrer Freizeit einen Unterricht; 37% nehmen mehrere solcher Angebote wahr (ebda. S. 41)

3 An der als qualitativer Längsschnitt angelegten Studie waren insgesamt 24 Kinder aus acht verschiedenen Klassen an vier bayerischen Grundschulen beteiligt. Jeweils 12 Kinder wurden als Kohorte von der 1. bis zur 3. Klasse bzw. von der 2. bis zur 4. Klasse in ihrer schulischen Entwicklung begleitet.

4 Anhand von Leistungstests, die im Rahmen der Studie jeweils in der gesamten Klasse der beteiligten Kinder im 1. und im 3. Untersuchungsjahr durchgeführt wurden, zeigt sich, dass sich bei einem Großteil der getesteten Kinder (N = ca.180) beim zweiten Test die Leistungen aus dem ersten Test bestätigen und dass beim zweiten Test gravierende Verschlechterungen bzw. Verbesserungen, abgesehen von einzelnen zufälligen „Ausreißern“, nicht vorkommen. Die Ergebnisse werden auch weitgehend durch die in den Zeugnisbewertungen dokumentierte Leistungsentwicklung bestätigt.

Literatur

Breidenstein, G./Kelle, H. (1998): Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur. – Weinheim und München.

Deci, E. K./Ryan, R. M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik 39, S. 223-238.

Furtner-Kallmünzer, M./Hössl, A./Kellermann, D./Lipski, J./Janke, D. (2002): „In der Freizeit für das Leben lernen.“ Eine Studie zu den Interessen von Schulkindern. DJI Verlag Deutsches Jugendinstitut. – München.

Hössl, A./Vossler, A. (2006) Bildungsverläufe in der Grundschule – Schulerfolg und Belastungen aus der Sicht von Kindern und Eltern. – Bad Heilbrunn.

Krapp, A. (1998): Entwicklung und Förderung von Interessen im Unterricht. Psychologie in Erziehung und Unterricht 44, S. 185-201.

Schiefele, H. (1986): Interesse – Neue Antworten auf ein altes Problem. Zeitschrift für Pädagogik, 32. Jg., Heft 2, S. 154-162.

Ulich, K. (2001): Einführung in die Sozialpsychologie der Schule. – Weinheim.