



Der Start in die Schule

**Leistungsrückmeldungen und Belastungen
aus der Sicht von Kindern und Eltern**

Maria Furtner-Kallmünzer, Alfred Hössl

Maria Furtner-Kallmünzer, Alfred Hössl

Der Start in die Schule

**Leistungsrückmeldungen und Belastungen aus der Sicht von Kindern
und Eltern**

Das Deutsche Jugendinstitut e.V. (DJI) ist ein zentrales sozialwissenschaftliches Forschungsinstitut auf Bundesebene mit den Abteilungen „Kinder und Kinderbetreuung“, „Jugend und Jugendhilfe“, „Familie und Familienpolitik“, „Geschlechterforschung und Frauenpolitik“ und „Social Monitoring“ sowie dem Forschungsschwerpunkt „Übergänge in Arbeit“. Es führt sowohl eigene Forschungsvorhaben als auch Auftragsforschungsprojekte durch. Die Finanzierung erfolgt überwiegend aus Mitteln des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und im Rahmen von Projektförderung aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Weitere Zuwendungen erhält das DJI von den Bundesländern und Institutionen der Wissenschaftsförderung.



Das Projekt Pilotstudie „Wahrnehmung von Leistungsrückmeldungen in den ersten Grundschuljahren“ in der Abteilung „Kinder und Kinderbetreuung“ des DJI wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) unter dem Förderkennzeichen B 8367 gefördert.

© 2004 Deutsches Jugendinstitut e. V.
Abteilung Kinder und Kinderbetreuung
Projekt: Pilotstudie „Wahrnehmung von Leistungsrückmeldungen in den ersten Grundschuljahren“
Nockherstr. 2, 81541 München
Telefon: +49 (0)89 62306-223
Fax: +49 (0)89 62306-162
E-Mail: hoessl@dji.de

Inhalt

Vorwort 7

I Die ersten beiden Jahre im schulischen Bildungsverlauf

- Theoretische Aspekte 9

- 1 Die Begleitung individueller Schullaufbahnen aus der Sicht von Kindern und Eltern - eine Forschungslücke 9
 - 1.1 Merkmale von Untersuchungen zur individuellen Schullaufbahn 10
 - 1.2 Risiken und Belastungen aus der Sicht von Kindern und Eltern 11
- 2 Die Bedeutung der beiden ersten Jahre für die Schulkarriere 14
 - 2.1 Festlegung der Schulkarriere in den ersten Jahren? 14
 - 2.2 Verbalbeurteilung als Kriterium für Prinzipien der Rückmeldung 16
 - 2.3 Unterrichtsstrukturen und ihre sozialen Bezüge im Rückmelde- und Wahrnehmungsprozess 19
 - 2.4 Das familiäre Unterstützungssystem und Belastungen von Eltern 22

II Die Studie und ihre Ergebnisse 27

- 1 Fragestellungen und Design der Studie 27
- 2 Die Ausgangssituation an den Schulen, in den Klassen und bei den befragten Kindern und Eltern 30
 - 2.1 Die Schulen 30
 - 2.2 Die Klassen und ihre Lehrkräfte 32
 - 2.3 Allgemeine Daten zur Familienstituation der Kinder 35
 - 2.4 Kinder in den ersten Schuljahren als verlässliche Interviewpartner? 37
 - 2.5 Daten zum Leistungsstand in den Klassen 40
- 3 Leistungsrückmeldungen und ihre Wahrnehmung 43
 - 3.1 Grundzüge von Rückmeldungs- und Wahrnehmungsprozessen und ihre Risiken 43
 - 3.2 Die Rückmeldungsinstrumente der Schule und ihre Wahrnehmung 51
- 4 Belastungen von Kindern und Eltern 72
- 5 Zusammenfassung der Ergebnisse 77

III	Ausgewählte Porträts von Klassen und Kindern	84
1	Vorbemerkung	84
2	Klassen und ihre Lehrer(innen)	84
2.1	1. Klasse, Schule B	85
2.2	1. Klasse, Schule D	88
2.3	2. Klasse, Schule A	91
2.4	2. Klasse, Schule C	95
3	Kinder	101
3.1	Kinder mit großen Schwierigkeiten	102
3.1.1	Petra - Verdrussfach Mathe	103
3.1.2	Guido - Ein sehr schlechter Schüler	109
3.1.3	Ferdinand - Ein schlechter Start ins Schulleben	115
3.1.4	Berti - Leistungsstatus eines schlechten Schülers in der Klassen- öffentlichkeit	118
3.1.5	Anton - Kritik am Arbeits- und Sozialverhalten	125
3.2	Die mittleren Kinder	131
3.2.1	Madeleine - Unterstützungssystem Familie	132
3.2.2	Christoph - Ein schlechter Start und zunehmende Integration	137
3.3	Die Klassenbesten und ihre Leiden	145
3.3.1	Paul - Leistungsvorsprung und individueller Förderbedarf	145
3.3.2	Anne - Langeweile durch Unterforderung	149
	Literatur	155
Tabellenverzeichnis		
	Schema des qualitativen Längsschnitts in der Grundschulzeit	27
	Die verwendeten Leistungstests	29
	Tabelle 1: Die Klassen (Angaben der Lehrkräfte)	33
	Tabelle 2: Welche Unterrichtsmethoden praktizieren Sie?	35
	Tabelle 3: Schulabschlüsse der Eltern	36
	Tabelle 4: Ergebnisse der Leistungstests in den Klassen	42
	Tabelle 5: Die ausgewählten Kinder und ihre Ergebnisse bei den Leistungstests	102

Vorwort

Die vorliegende Arbeit geht ursprünglich auf das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderte DJI-Projekt **„Wahrnehmung von Leistungsrückmeldungen in den ersten Grundschuljahren“** zurück (Laufzeit: 01.11.2001 bis 31.12.2002). Dieses Projekt war in Form einer qualitativ ausgelegten Pilotstudie als Beitrag zur Vorbereitung eines möglichen quantitativen Längsschnitts zum schulischen Bildungsverlauf konzipiert. Dabei sollte im wesentlichen der Frage nachgegangen werden, wie Kinder in den ersten beiden Klassen die schulischen Anforderungen wahrnehmen und welche Aufschlüsse sich daraus für eine sinnvolle methodische Einbeziehung von Schulanfängern in ein umfassenderes Längsschnittvorhaben zu individuellen Bildungsverläufen ergeben.

Ende 2002 wurde dann die Fortführung der Pilotstudie als qualitativer Längsschnitt für die gesamte Grundschulzeit bewilligt. Die befragten Kinder und Eltern werden nun in zwei zusätzlichen Erhebungswellen bis zur 3. bzw. 4. Klasse weiter begleitet. Die Pilotstudie wurde damit nachträglich zur ersten Erhebungsphase der derzeit laufenden Studie **„Bildungsverläufe, Misserfolge und Belastungen während der Grundschulzeit“** umfunktioniert. (Laufzeit: 01.01.2003 bis 31.12.2004). Der Aspekt „Misserfolge und Belastungen“ spielte bereits bei den Überlegungen für die inhaltliche Orientierung eines quantitativen Längsschnitts eine wichtige Rolle und wurde damit auch wesentlicher thematischer Bestandteil der Pilotstudie, so dass auch eine Kontinuität für die Fragestellungen des gesamten Vorhabens vorausgesetzt werden konnte.

Wenn auch die hier beschriebene Studie Elemente der pädagogisch-psychologischen Schulforschung beinhaltet, versteht sie sich im Kern als Beitrag zu einer kind- und familienbezogenen Lebenslagenforschung, wenn sie Bildungsverläufe mit ihren potenziellen Barrieren und Benachteiligungen aus der Sicht von Kindern und ihren Eltern beschreibt.

In der vorliegenden Arbeit wird im ersten Abschnitt auf die Begründungszusammenhänge des Vorhabens unter Berücksichtigung der aktuellen Forschungssituation eingegangen. Im zweiten Abschnitt werden die wesentlichen methodischen und inhaltlichen Erfahrungen in einer Querbetrachtung der erhobenen Einzelfälle zusammengefasst.

Im dritten Abschnitt wird eine Auswahl von themenbezogenen Klassen- und Kinderportraits vorgestellt, die auf der Grundlage von Einzelinterviews mit Lehrkräften, Kindern und Eltern erstellt wurden.

Alle Namen der an der Untersuchung beteiligten Lehrkräfte, Kinder und Eltern sind geändert. Die Schulen sind anonymisiert.

Dr. Maria Furtner-Kallmünzer und Alfred Hössl haben die Pilotstudie bearbeitet; seit Mai 2003 wird das Projekt von Alfred Hössl und Dr. Andreas Vossler betreut. Die Sachbearbeitung obliegt Silvia Kießling. Bei ihr bedanken wir uns auch für die fachkundige Gestaltung des Layouts.

Maria Furtner-Kallmünzer

Alfred Hössl

I Die ersten beiden Jahre im schulischen Bildungsverlauf – Theoretische Aspekte

1 Die Begleitung individueller Schullaufbahnen aus der Sicht von Kindern und Eltern – eine Forschungslücke

Das Problem der Disparität von Bildungschancen und schulischem Erfolg ist seit PISA wieder zu einem zentralen Thema der öffentlichen Bildungsdiskussion geworden. Dem deutschen Bildungswesen wird vorgeworfen, mit seinen selektiven Strukturen Ungleichheiten geradezu zu fördern, während sich in PISA erfolgreichere Staaten gezielt um die Bewältigung von sozialen Benachteiligungen und einen adäquaten Umgang mit der Heterogenität des Schülerklientels bemühen.

In einer internationalen Vergleichsstudie (Arbeitsgruppe „Internationale Vergleichsgruppe“, 2003) wird festgestellt, dass die Steuerung des Schulsystems in solchen Ländern auf der Basis frühzeitig in Angriff genommener, systematisch und langfristig angelegter Bildungsreformprozesse erfolgt. Die Erfahrungen zeigen, dass Aufgaben, die im Hinblick auf eine Verbesserung des Bildungserfolgs für *alle* Schülerinnen und Schüler zu bewältigen sind, „nicht quasi nebenbei von den Schulen und der Bildungsadministration zu erledigen sind“ (ebd., S. 14), sondern einen kontinuierlichen Forschungs- und Evaluationsprozess mit einschließen.

PISA hat deutlich gemacht, dass Bildungsleistungen von Schülern mit monokausalen Begründungen nicht hinreichend erklärt werden können. Sie sind vielmehr als das Ergebnis von Entwicklungs- und Veränderungsprozessen anzusehen, die zu verschiedenen Phasen der Schullaufbahn von einer Vielzahl von Einflussfaktoren geprägt sein können.

1.1 Merkmale von Untersuchungen zur individuellen Schullaufbahn

Für eine differenzierte Auseinandersetzung mit den Problemen von Disparitäten und Benachteiligungen und ihren Ursachen bieten sich Untersuchungen zur individuellen Schullaufbahn, mit denen der Bildungsweg des einzelnen Schülers/der einzelnen Schülerin mit all seinen Hindernissen und Risiken verfolgt werden kann,

als adäquater Forschungsansatz an.

Schullaufbahnuntersuchungen spielen allerdings innerhalb der empirischen Schulforschung in der Bundesrepublik Deutschland bisher nur eine untergeordnete Rolle, und die bisher vorgelegten Arbeiten sind aufgrund ihrer inhaltlichen bzw. methodischen Anlage nur bedingt in der Lage, die Fragestellungen, die sich aus den oben genannten Problemen ergeben, aufzugreifen und zu beantworten.

Die einzige „echte“ Längsschnittstudie zur gesamten Schullaufbahn - hier wurden Schülerinnen von der Einschulung an über 14 Jahre hinweg auf ihrem Weg durch die Schule begleitet und dabei ihre schulischen Erfolge und Misserfolge dokumentiert - wurde von Kemmler vorgelegt (vgl. Kemmler 1976). Wenngleich die hier gewonnenen Ergebnisse aufgrund von Veränderungen im Schulsystem heute als überholt angesehen werden müssen (Bellenberg 1999), kann der methodische Ansatz der Studie nicht zuletzt deshalb als wegweisend betrachtet werden, weil hier mit der Verknüpfung von wichtigen Daten der Schullaufbahn (Einschulung, Wiederholen, Übergang in weiterführende Schulen oder Zeugnisnoten) mit Ergebnissen aus Schulleistungs- und Intelligenztests sowie mit Erhebungen zum Leistungs- und Sozialverhalten der Schüler und zum sozialen Status ihrer Eltern unterschiedliche Determinanten für den Schulerfolg miteinander in Beziehung gesetzt wurden.

Andere Untersuchungen bedienen sich - unter Umgehung des großen Zeitaufwands für einen echten Längsschnitt - eines retrospektiven methodischen An-

satzes, indem sie in einer einmaligen Untersuchung SchülerInnen am Ende ihrer Schulzeit zu ihrer Schullaufbahn befragen (z.B. Bofinger 1977 und 1985, Kemnade 1989 sowie Bellenberg 1999). Es liegt nahe, dass bei einer solchen Rekonstruktion der Schullaufbahn nur ein grobes Datenraster zur Anwendung kommen kann.

Will man die verschiedenen Facetten von Erfolg und Misserfolg und ihre Bedingungsfaktoren differenzierter erheben, ist es erforderlich, den individuellen Bildungsweg von Schülern kontinuierlich und auch unter Berücksichtigung ihrer eigenen Sichtweise zu begleiten.

1.2 Risiken und Belastungen aus der Sicht von Kindern und Eltern

Es gibt in der empirischen pädagogisch-psychologischen Forschung eine Fülle von Arbeiten zu den individuellen Voraussetzungen schulischen Lernens mit dem Interesse der Erklärung von interindividuellen Leistungsunterschieden sowie intraindividuellen Entwicklungen und deren Auswirkungen auf die Persönlichkeit. Der Betonung individueller Determinanten der Schulleistung liegt die Annahme zugrun-

de, dass es „... keinen vernünftigen Zweifel daran (gibt), dass der Lernende mit seinen dispositionalen Merkmalen und seinem aktuellen Verhalten die wichtigste dynamische Determinante der Schulleistungen und der Entstehung von Schulleistungsunterschieden darstellt“ (Helmke/Weinert 1997, S. 99).

Solche personalen Merkmale - sie reichen von Erbfaktoren über kognitive und metakognitive Kompetenzen bis zu Aspekten des Selbstkonzepts (vgl. u.a. Krapp, 1997) - wurden und werden mit unterschiedlichen Konstrukten und Instrumenten im Kontext zur schulischen Leistung untersucht. In einem zusammenfassenden Ergebnis stellen sich diese Merkmale als Netzwerk von Zusammenhängen dar, das sich prozesshaft auch in Abhängigkeit von Schulleistung entwickelt. „Es ist eine zu simple Vorstellung, in den Schulleistungen die abhängigen und in den Schulleistungsdeterminanten die unabhängigen Variablen zu sehen. Die Tatsache und die Wahrnehmung von Leistungen und Leistungsfortschritten wirken vielmehr auf viele kognitive, motivationale und soziale Einflussfaktoren zurück, so dass reziproke Effekte im Verhältnis zwischen Determinanten und Kriterien der Schulleistung nicht die Ausnahme, sondern die Regel sind“ (Helmke/Weinert 1997, S. 76).

Wie auch immer „Schulleistung“ definiert wird, ist sie immer an allgemein gültige und verbindliche Kriterien (z.B. definierte Lernziele) gekoppelt, nach denen Fähigkeiten und Merkmale gemessen oder bewertet werden.

Forschungsarbeiten zum Verhältnis von personalen Determinanten und schulischem Erfolg bzw. schulischer Leistung übernehmen deshalb in ihrem Ansatz eine institutionelle Perspektive, indem sie von der Frage ausgehen, welche Erfolgchancen und Misserfolgsrisiken Schülerinnen mit unterschiedlichen personalen Merkmalen haben, dem festgelegten Anforderungsprofil der Schule gerecht zu werden.

Mit der vorliegenden Studie wird ein Ansatz verfolgt, nach dem bei der Begleitung des schulischen Bildungsprozesses und der Entwicklung des Verhältnisses zur Schule die Perspektive des Schülers/der Schülerin in den Mittelpunkt gestellt wird. Dabei ist es selbstverständlich, dass gerade in der Grundschulzeit die Eltern als Informanten und auch als am Bildungsprozess ihres Kindes Beteiligte in die Erhebungen mit einbezogen werden. Mit diesem Ansatz, der die Schule selbst und ihre Anforderungen zum Gegenstand von Beurteilung und Bewertung aus der Sicht von Schülern und Eltern macht, verbindet sich die Option eines erweiterten Informationsgewinns über die individuellen Förderbedürfnisse von SchülerInnen. Der Ansatz kommt damit aktuellen bildungspolitische Forderungen nach einem verbesserten Umgang mit Disparitäten und einer Bekämpfung von Benachteiligungen entgegen, korrespondiert aber auch mit älteren bildungsreformerischen Bemühungen um Demokratisierung und Partizipation im Schulsystem.

Betrachtet man personale Bedingungsfaktoren im Kontext von schulischer Leistung und schulischem Erfolg aus der Sicht von Schülern und Eltern, so gewinnen insbesondere motivationale und emotionale Faktoren an Bedeutung, die das individuelle Verhältnis zur Schule bestimmen. Diese Aspekte werden in der vorliegenden Untersuchung mit den Begriffen „Schulfreude“ und „Interesse“ aufgegriffen. Schulfreude wird hier alltagssprachlich verstanden, wie gerne Kinder in die Schule gehen, wie wohl sie sich hier fühlen oder wie gerne sie an einem Unterricht teilnehmen. Der Interessenbegriff orientiert sich an der Münchner Pädagogischen Interessentheorie. Interesse wird verstanden als eine Form der intrinsischen Motivation, die vom subjektiven Verhältnis zum jeweiligen Gegenstand abhängt. „Die subjektive Repräsentation dieser Person-Gegenstands-Beziehung als Teil der

überdauernden kognitiven Struktur einer Person wird mit dem Begriff Interesse bezeichnet“ (U. Schiefele 1992, S. 89). Interesse äußert sich in der emotionalen Akzeptanz eines Gegenstands bzw. einer Tätigkeit und dem emotionalen Wohlbefinden bei der Beschäftigung mit dem Gegenstand bzw. der Tätigkeit, in einer wertenden Präferenz des Gegenstands/der Tätigkeit, in dem Streben nach kognitiver und tätigkeitsspezifischer Kompetenzerweiterung, der Bereitschaft, sich anzustrengen, und in der Freiwilligkeit der Beschäftigung mit einem Gegenstand bzw. der Ausübung der Tätigkeit (vgl. zusammenfassend Furtner-Kallmünzer/Hössl/Lipski, S. 12 und Furtner-Kallmünzer, S. 221 f. in Furtner-Kallmünzer). Wenn auch die einschlägigen Daten zum Zusammenhang zwischen motivationalen Faktoren und Schulleistung nicht immer eindeutig sind, ist doch hinreichend belegt, dass Schulfreude generell und das Interesse an einzelnen Fächern sich in Abhängigkeit von Erfolg und Misserfolg entwickeln (Deci/Ryan 1993). Diese Feststellung gewinnt an bildungspolitischer Brisanz, wenn die Entwicklung der letzten Jahrzehnte auf einen dramatischen Rückgang der Schulfreude hinweist, wie Fend in einer Zusammenfassung von Untersuchungen konstatiert (Fend, 1998 b).

Dieser bedrohlichen Tendenz entspricht auch eine quantitative Zunahme der Schulverweigerung und des sich Distanzierens, wie es sich schon in der Grundschulzeit in verschiedenen Formen anbahnt (z.B. geistige Abwesenheit bei körperlicher Anwesenheit, häufiges Zuspätkommen, „störendes“ Verhalten im Unterricht). Wie in vielen Untersuchungen belegt (vgl. zusammenfassend Krapp 1998) und auch im Projekt „Lebenswelten als Lernwelten“ (Furtner-Kallmünzer u.a. 2001) bestätigt wurde, sinkt das Interesse an den meisten Schulfächern im Verlauf der Schulzeit generell, also auch bei „besseren“ Schülerinnen. Bei der Auseinandersetzung mit den Zusammenhängen von Erfolg/Misserfolg und Interesse ist deshalb auch die Frage nach unterschiedlichen Fähigkeiten und Strategien von Bedeutung, mit denen Kinder und Jugendliche die Diskrepanz zwischen mangelndem Interesse und der Erfüllung schulischer Anforderungen bewältigen bzw. wie sie intrinsische und extrinsische motivationale Orientierungen integrieren können (Buff 2001) und welche Risiken und Belastungen sie bei solchen Balanceakten erfahren. Wenn auch die Kausalitäten des motivationalen Selbstkonzepts als Voraussetzung und Folge von Erfolg/Misserfolg keineswegs eindeutig sind und in der pädagogischen Psychologie kontrovers diskutiert werden (Krapp 1997), bleibt doch unbestritten, dass mangelndes Interesse am Gegenstand auf unterschiedlichen Ebenen des relativen schulischen Erfolgs zu Leistungseinbußen führen kann und dass sich gerade bei Schülerinnen, die aufgrund kognitiver und metakognitiver persönlicher Merkmale die Anforderungen der Schule ohnehin schwerer erfüllen können, durch Distanz und Desinteresse das Risiko des schulischen Misserfolgs und zusätzlicher Benachteiligungen erheblich erhöhen kann.

Damit ist die Schule zu kontinuierlichen Bemühungen zur Förderung der intrinsischen Motivation aufgerufen. Es reicht auf Dauer nicht aus, wenn sich die Schule auf extrinsische Motivationen beruft, die sie aufgrund ihrer Machtstellung als Lernziele definierende und als selektive und benotende Instanz mit Appellen an die Anstrengungsbereitschaft, die Anpassungsbereitschaft oder den konkurrenzbetonten Ehrgeiz einfordert.

2 Die Bedeutung der beiden ersten Jahre für die Schulkarriere

Die Bedeutung der ersten Schuljahre für den schulischen Bildungsverlauf wird in der vorliegenden Studie unter dem Aspekt der Wahrnehmungen von Leistungsrückmeldungen thematisiert, und zwar unter besonderer Berücksichtigung der damit verbundenen, subjektiv erfahrenen Misserfolgserlebnisse und Belastungen. Der Begriff „Leistungsrückmeldungen“ subsumiert die verschiedenen Botschaften der Lehrkraft, der Klasse und der Familie an das Kind, was in seinem schulischen Leben von ihm erwartet und wie es bewertet wird.

2.1 Festlegung der Schulkarriere in den ersten Jahren?

In der öffentlichen Bildungsdiskussion um Schulleistungen wird immer wieder die These vertreten, die Risiken von Misserfolg und Belastungen zu Beginn der Schulzeit seien vor allem darin begründet, dass die ersten Schuljahre bereits entscheidend für den weiteren Bildungsweg seien, dass aber gleichzeitig die Kompetenz- und Leistungsentwicklung in dieser Zeit den betroffenen Kindern und Eltern oft nicht deutlich wird.

Vor allem für die anfangs schwächeren Schüler verbindet sich damit die Drohung einer schlechten Prognose für die weitere Schullaufbahn. Ebenso wird auf das Risiko hingewiesen, anfängliche Fehlentwicklungen nicht zu erkennen, die dann später zu irreversiblen Beeinträchtigungen des Schulerfolgs führen können.

Für eine frühe Determiniertheit der Schulkarrieren finden sich zwei grundsätzlich unterschiedliche Erklärungsmuster, die aber im konkreten Einzelfall beide eine Rolle spielen können.

- Bereits im frühkindlichen bzw. vorschulischen Entwicklungsprozess bilden sich bei einem Kind Dispositionen heraus, die von Schulbeginn an die unterschiedlichen Fähigkeiten sichtbar machen und auch die späteren schulischen Erfolge entscheidend beeinflussen. So weist z.B. Schiefele (1971, S. 55) auf die Bedeutung frühkindlicher Erziehung hin: „Bereits Schulanfänger haben eine Lerngeschichte, deren Folgen nicht beliebig zu verändern sind“.
- Die entscheidenden Grundlagen für den späteren Schulerfolg werden in den ersten Schuljahren gelegt. Im Wechsel von Rückmeldung und Wahrnehmung, durch die erfahrenen Erfolge und Misserfolge entwickelt das Kind frühzeitig ein spezifisches leistungsbezogenes Selbstbild bzw. ein Verhältnis zur Schule und zum schulischen Lernen, die auch für den weiteren Schulerfolg prägend sind. Stigmatisierungen durch eine frühzeitig gefestigte Beurteilung durch die Lehrerin/den Lehrer können für die weitere Schullaufbahn ebenfalls eine Rolle spielen.

Die Forschung hat bisher - schon wegen des Mangels an geeigneten Längsschnittuntersuchungen - kein differenziertes Bild über den Zusammenhang von frühkindlicher Lernentwicklung im vorschulischen Alter oder der Schulleistung in den ersten Klassen und dem späteren Schulerfolg vermitteln können. Gleichwohl gibt es Ergebnisse, die auf eine frühe Determiniertheit des Schulerfolgs hinweisen. So

zeigen Kemmler bzw. Pittino auf, dass die Ergebnisse von Schulreife-tests (bei der Einschulung) „auch neun Schuljahre nach der Durchführung eine erstaunlich hohe Übereinstimmung mit dem durch Noten geprüften Schulerfolg zeigen“ (in Kemmler, 1976, S. 156-163). Ähnlich kommt Bellenberg zu dem Ergebnis, dass eine (wegen mangelnder Schulreife empfohlene) Spätereinschulung „ein Indikator dafür ist, dass bei mehreren möglichen zu erreichenden Bildungsabschlüssen eher der jeweils niedrigste erreicht wird“ (Bellenberg, 1999, S. 270).

Angesichts der Herausforderung, den ungleichen Voraussetzungen ihres Klientels bei der Einschulung gerecht zu werden und die scheinbar vorherbestimmte Chancenverteilung zu durchbrechen, hat die Schule in den letzten drei Jahrzehnten zweifellos vielfältige einschlägige Bemühungen unternommen. Dazu gehören gerade zu Beginn der Schulzeit kompensatorische Maßnahmen wie Förderunterricht, binnendifferenzierende Maßnahmen im Sinne eines individualisierten Unterrichts oder pädagogische Richtlinien zur Unterstützung der Lernmotivation. Dennoch gilt es auch in der gegenwärtigen Schulpraxis strukturell und pädagogisch bedingten Prozessen nach zu gehen, die zu einer schnellen und unumkehrbaren Festlegung der Schullaufbahn schon in den ersten Jahren führen können.

Ungeachtet der sehr unterschiedlichen Voraussetzungen, mit der Kinder entsprechend ihrer vorschulischen Biographie und ihrem sozialen Milieu in die Schule kommen, müssen sie sich jedoch alle den Anforderungen, die die Schule in Bezug auf Sozial-, Arbeits- und Lernverhalten sowie an die Fächerleistung stellt, möglichst schnell anpassen. Andererseits ist aber davon auszugehen, dass Kinder zu Beginn der Schulzeit in Bezug auf viele schulische Anforderungen noch keine eigenen Maßstäbe oder Gütekriterien haben können oder welche haben, die den Anforderungen der Erwachsenen nicht entsprechen. Was ist wichtig, was unwichtig - sozialer Erfolg, eine Lernzielkontrolle? Was ist ein Fehler und warum? Anders als bei vielen vorschulischen und außerschulischen Lernprozessen gibt die Sache selbst bei schulischen Lernprozessen das Gelingen oft nicht vor. Die Maßstäbe und Gütekriterien müssen - über die jeweilige Rückmeldung - erst gelernt werden. Kinder wollen und brauchen also Rückmeldungen darüber, ob sie etwas gut und richtig gemacht haben oder nicht. Die Anforderungen der Schule zu kennen, muss also nicht nur als wichtige Voraussetzung, sondern vermutlich sogar als Bestandteil des Schulerfolgs angesehen werden.

2.2 Verbalbeurteilung als Kriterium für Prinzipien der Rückmeldung

In den gegenwärtigen Regelschulen wird die Aufgabe, Kinder zur „Schulfähigkeit“ zu führen, in einem gewissen Ausmaß akzeptiert, wobei je nach Lehrkraft und sozialem Milieu der Schule jedoch unterschiedliche Mindeststandards vorausgesetzt werden. Nach den Lehrplänen und Lernzielvorgaben haben Lehrkräfte zeitliche Möglichkeiten, in ihrer Klasse ein lernförderliches soziales Klima zu schaffen, die Kinder an das Arbeits- und Lernverhalten, das sie für ihren Unterricht erwarten, heranzuführen. Dabei steht bei den Zielvorgaben aber mehr das Klassenkollektiv als das einzelne Kind im Vordergrund.

Bei der Förderung des Eingewöhnungsprozesses und des Heranführens an das schulische Anforderungsprofil spielen Motivation und positive Verstärkung als pädagogische Prinzipien eine tragende Rolle. „Ermütigung“ ist eine pädagogische Maxime in den ersten Grundschuljahren, andererseits sehen

sich die Lehrkräfte aber auch der Notwendigkeit gegenüber, unterschiedliche Leistungen in der Klasse in irgendeiner Weise feststellen, beurteilen und den Kindern und auch ihren Eltern rückmelden zu müssen.

Das Spannungsverhältnis zwischen positiver Verstärkung und vergleichender, leistungsadäquater Beurteilung drückt sich symbolhaft in der Diskussion um die Zensuren aus, die in den beiden ersten Klassen üblicherweise als Wortgutachten (Verbal- oder Berichtszeugnis) oder in verschlüsselter Form (Kommentare, Punkte bei Lernzielkontrollen) gegeben werden.

Reformpädagogische Bemühungen, in deren Zuge bereits seit den 50-er Jahren die Abschaffung von Noten gefordert wurde (z.B. Simoneit ,1952: Fort mit der Schulzensur!), haben dazu geführt, dass in den 70-er Jahren im Primarbereich Berichtszeugnisse eingeführt wurden. In den meisten Bundesländern ersetzen sie allerdings nur in den beiden ersten Grundschuljahren das Ziffernzeugnis komplett (vgl. Ziegenspeck, 1999, S. 83). Bei einer Zusammenfassung der in der öffentlichen Bildungsdiskussion vorgebrachten Argumente *für* eine Wortbeurteilung (ebd., S. 277) werden neben Aspekten der Angemessenheit und Gerechtigkeit vor allem motivationspsychologische Aspekte vorgetragen, die vor allem der Situation in den ersten Klassen entgegen kommen und insbesondere die Chancengleichheit für schwächere Kinder verbessern sollen. Unter anderem wird in der Diskussion vorgebracht:

- Mit der Vermeidung des Vergleichs zwischen den Schülern wird ein konkurrierendes Verhalten der Schüler untereinander eingegrenzt. Dem lernschwächeren Schüler wird geholfen, „das Gesicht zu wahren“ und ohne Angst vor Misserfolgen und deren sozialen Folgen mit stärkerer Leistungszuversicht zu lernen.
- Mit dem Verzicht auf Noten bietet sich die Möglichkeit der Erhaltung sachbezogener (intrinsischer) Motivation, während es durch die Ziffernnote frühzeitig zu einer (extrinsisch motivierten) „Notenmentalität“ kommen kann, die Inhalte zweitrangig erscheinen lassen. In Verbindung damit kann es auch über den durch Noten bestätigten Misserfolg leicht zu negativen Entwicklungen im - zu Schulbeginn noch labilen - Fähigkeitsselbstbild des Kindes kommen, die zu früher Resignation führen („das kann ich eh nicht“) und dem Kind die Freude am Lerngegenstand nehmen können.

Argumente *gegen* eine verbale Beurteilungspraxis beziehen sich - soweit sie den Kontext von Rückmeldung und Wahrnehmung betreffen - vor allem auf unerwünschte Nebeneffekte der Ermutigungsfunktion von Verbalbeurteilungen. Sie lässt differenzierte Angaben zu Lernzielerreichung, insbesondere zu nicht erreichten Lernzielen kaum zu und wirkt dann beschönigend. Bei Eltern kann es zu Missverständnissen über das Anforderungs- und das Leistungsniveau kommen oder bei Kindern tatsächlich zu Standards, die den Lehrplanvorgaben nicht mehr entsprechen. „Kinder mit Verbalbeurteilung weisen schlechtere Schulleistungen auf. Sie lernen weniger, da der Zensurendruck wegfällt“ (Zitierte Hypothese bei Valtin, 2002, S. 114).

Neuere empirische Befunde relativieren die Argumente sowohl für als auch gegen eine Verbalbeurteilung. NOVARA kommt dabei u.a. zu folgenden Ergebnissen.³

³ Das Projekt NOVARA (Noten oder Verbalbeurteilung: Akzeptanz, Realisierung, Auswirkungen) hat u.a. Kinder vom 2. bis zum 4. Schuljahr verglichen, die ab der 2. Klasse Notenzugnisse und Verbalzeugnisse bekamen (In der Unter-

- Durch eindimensionale und informationsarme Rückmeldungen wird das ermutigende und förderdiagnostische Potenzial des Verbalzeugnisses nicht genutzt.
- Die Ausbeute an statistisch bedeutsamen Unterschieden bei den Vergleichen von Kindern mit Notengebung und verbaler Beurteilung ist insgesamt „recht bescheiden“. So wirkt sich die Bewertungsform nur unwesentlich auf die Schulfreude und die Lernfreude in den einzelnen Fächern aus. Bei gering signifikanten Unterschieden weisen Notenkinder entgegen der oben angeführten Hypothese sogar höhere Fähigkeitsselbstkonzepte auf als verbal Beurteilte (Valtin, 2002, S. 136).
- Die Befürchtung, Kinder aus verbal beurteilten Klassen würden wegen des fehlenden Druckmittels „Note“ weniger lernen und schlechtere Schulleistungen aufweisen, erweist sich als unbegründet (ebd., S. 135).

Während die Verbalzeugnisse im ersten Schuljahr weitgehend unumstritten sind, erfährt die Kritik an der verbalen Beurteilung, sie hätte die Absichten der Zeugnisreform verfehlt (wirkliche Ermutigung, Individualität und Förderdiagnostik) für die zweite Klasse neue Brisanz mit der Ankündigung der Bayerischen Staatsregierung, in der zweiten Klasse wieder Noten einzuführen (vgl. Süddeutsche Zeitung Nr. 24, 30. Januar 2003, S. 46). Die neuerliche Veränderung des Bewertungssystems wird vor allem mit den Interessen der Eltern begründet, die schon früher als bisher klare Informationen über den Leistungsstand ihres Kindes auch im Klassenvergleich haben wollen.

Das Spannungsverhältnis zwischen den pädagogischen Prinzipien der Ermutigung und der Individualität beim Heranführen an die schulischen Anforderungen auf der einen Seite und den Zwängen einer vergleichenden und realitätsgerechten Beurteilung auf der anderen Seite ist im selektiven und an Lehrplänen fixierten System der Grundschule verankert und relativiert Reformansätze wie die Verbalbeurteilung u.a. auch deshalb, weil es als Konflikt ebenso im Rückmeldesystem der täglichen Unterrichtspraxis auftaucht. Bemühungen der Lehrkräfte, Kinder durch ihre Botschaften und Rückmeldungen nicht zu entmutigen, sie in ihrer Leistungsbereitschaft positiv zu bestärken und sie vor Misserfolgserlebnissen und deren Konsequenzen zu schützen, werden durch Kommunikationsprozesse, die durch Unterrichts- und Gruppenstrukturen bedingt sind, konterkariert. So stellen schließlich die Kinder auch selbst in der Klasse Vergleiche an und erhalten Rückmeldungen in der Klassenöffentlichkeit.

2.3 Unterrichtsstrukturen und ihre sozialen Bezüge im Rückmelde- und Wahrnehmungsprozess

Soziale Beziehungen zwischen den Kindern haben von Schulbeginn an einen wichtigen Stellenwert für die Entwicklung des Selbstbildes, der Schulzufriedenheit und der schulischen Belastungen.

Nach Petillon (1991) und Beck/Scholz (1995) ist für Kinder in den ersten beiden Grundschuljahren das beherrschende Thema „der Umgang miteinander“. Wie wird in dieses vorrangige Interesse der Kinder an den sozialen Beziehungen, an ihren Mitschülern die schulische Leistung integriert?

Dass Schulerfolg und sozialer Erfolg in der Klasse über die gesamte Schulzeit hinweg zusammen hängen, ist in der Literatur unbestritten (Ulrich/Jerusalem 1996). Die Variablen Schulerfolg, Sozialerfolg

suchungsregion Berlin ist das Verbalzeugnis nur in der ersten Klasse obligatorisch, in der 2. Klasse können Eltern

in der Schülergruppe und Konformität gegenüber schulischen Erwartungen weisen nicht nur eine hohe zeitliche Stabilität auf, sie sind gleichzeitig auch untereinander verknüpft.

„Schon in den ersten Wochen des Schulanfangs werden Einfluss und Außenseitertum in der Klasse geregelt und bleiben danach bemerkenswert stabil“ (ebd.).

Die Prozesse, in denen sich „Schulleistung“ in die sozialen Beziehungen zwischen Kindern sozusagen einschleicht, sind vor dem Hintergrund der Klasse als öffentlichem Raum (Combe/Helsper 1994; Breidenstein/Kelle 1998) zu sehen. Von der Lehrkraft anerkannte oder kritisierte Leistungen werden im Klassenverband öffentlich, auch wenn sich die Lehrkräfte bemühen, Bloßstellungen von Kindern zu vermeiden. Schulklassen stellen eine Form von Öffentlichkeit dar. Ihre Mitglieder stehen auf den Verlauf des Schultages gesehen immer wieder unter wechselseitiger Beobachtung. Die Schulklasse ist eine Bühne. Wenn zwei Kinder in der Pause miteinander reden oder spielen, gibt es häufig noch weitere Klassenangehörige, die die Rolle von Zuschauern übernehmen. Wenn die ganze Klasse im Unterricht versammelt ist, dann ist die Szene in der Regel dadurch gekennzeichnet, dass sich alle Beteiligten wechselseitig hören und, je nach Sitzordnung, manchmal auch sehen können. „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). Situationen, die die Leistungen zu einer sozialen Angelegenheit in der Klassenöffentlichkeit werden lassen, werden besonders bei Formen des gleichschrittigen Unterrichts (auch als Frontalunterricht oder Klassengespräch bezeichnet) provoziert. Combe/Helsper (1994) beschreiben und analysieren hier z.B. die *Situation des Wartens* auf einzelne Schüler als öffentliche Bloßstellung: Ein Junge findet die richtige Seite im Buch nicht, die Lehrerin und andere Kinder korrigieren ihn, weisen ihn auf die richtige Seite hin. Der Junge wird zunehmend verwirrt und beschämt, die Lehrerin und die anderen Kinder warten ungeduldig („Dirk ist immer noch nicht so weit“), (ebd. S. 28). Auch Situationen des *Meldens und Aufrufens* oder *des lauten Vorlesens*, wo die Lehrkräfte die Lernfortschritte am lauten Vortrag in der Klassenöffentlichkeit kontrollieren, können zu Rückmeldungen aus der Klasse führen, die dem einzelnen Kind Ungeduld, Herabsetzung und Bloßstellung signalisieren und bei ihm Beschämung und Selbstzweifel hervorrufen können.

Wettbewerb-Spiele beim Rechnen teilen die Klasse in Sieger und Verlierer, fördern Konkurrenzdenken mit den möglichen Folgen des chronischen Misserfolgslebnisses bei den Schwächeren.

Klassengespräch bzw. Frontalunterricht birgt jedoch nicht nur aus der Sicht der schwächeren Kinder ein erhebliches Frustrationspotenzial in sich. Sacher (1995) charakterisiert die Melde- und Aufrufe-Situation folgendermaßen: „Die ungebrochene Dominanz des Frontalunterrichts in unseren Schulen bringt es mit sich, dass längst nicht immer jeder Schüler, der etwas zum Unterricht beitragen möchte, Gelegenheit erhalten kann, dies auch wirklich zu tun. In der Regel muss zunächst durch eine Meldung die Bereitschaft angezeigt werden, sich zu äußern. Und dann hat der Schüler zu warten, bis er durch einen Aufruf Sprecherlaubnis erhält. (...). Die durch Melde- und Aufrufe-Rituale geschaffene Situation hat etwas zutiefst Unnatürliches: Schüler bekommen eine Aufgabe oder werden etwas

zwischen Verbal- und Notenbeurteilung wählen)

gefragt und dürfen dennoch nicht ohne weiteres zeigen, daß sie im Besitze der Lösung sind, sondern sie müssen sich zunächst einmal eine Sprechhemmung auferlegen, ein Handzeichen geben und abwarten, ob die Wahl der Lehrkraft auf sie fällt, sie infolgedessen ihre Kompetenz vor der Klassenöffentlichkeit unter Beweis stellen und die entsprechende Anerkennung für sich verbuchen dürfen“ (ebd. S. 1).

Mit *binnendifferenzierten Unterrichtsformen* wie Gruppen-, Partner-, Frei- oder Wochenplanarbeit verbindet sich u.a. die Intention, die sozialen Folgen von Leistungsdisparitäten zu mindern, d.h. Situationen des Wartens, der Langeweile für die guten Schüler und der Bloßstellung der schlechteren Schüler zu vermeiden. Dennoch bergen auch solche „fortschrittlichen“ Unterrichtsformen gerade für die leistungsschwächeren Kinder Risiken von Misserfolgserlebnissen und Benachteiligungen. Kinder realisieren, dass andere schneller fertig sind, sich dann mit interessanteren Tätigkeiten ihrer Wahl, etwa dem Computer, beschäftigen dürfen oder „besseren“ Leistungsgruppen zugeordnet werden.

Mit der Gruppen- und Partnerarbeit ergeben sich *Helfersituationen*, die von Lehrkräften zur Förderung der Kooperationsfähigkeit und der sozialen Kompetenz gezielt herbeigeführt werden; und auch bei der Beurteilung des Sozialverhaltens (z.B. im Zeugnis) spielt dann die Hilfsbereitschaft eine Rolle. Logischerweise befinden sich aber leistungsstarke oder schnelle Schüler häufiger in der Rolle des Helfers als leistungsschwache oder langsame. Helfen wird - entgegen der Ansichten von Lehrkräften oder Lehrplangestaltern, die Helfen als altruistischen Akt begreifen - in der Literatur eher ambivalent gesehen. Gerade die Aufforderung zu „helfen“ erweist sich als klare Beschönigung: „Sie ist viel eher, je nach der Sicht der Mitschüler, ein Angebot oder ein Befehl, dem anderen eine Niederlage beizubringen“ (Ulich 2001, S. 46). Krappmann/Oswald (1995) beschreiben Hilfesituationen als solche mit ungleichen Einflusschancen. Da die Gleichaltrigenkultur gekennzeichnet ist durch den Anspruch der Gleichrangigkeit der Interaktionspartner und die Symmetrie der Beziehungen, ist das Helfen ambivalent. „Derjenige, der Hilfe benötigt, macht sich vom anderen abhängig“ (ebd. S. 145). Demgemäß beobachteten die Autoren (in höheren Klassen), dass ungebetene Hilfe von Seiten leistungsschwächerer oder statusniedrigerer Schüler oft zurückgewiesen, ignoriert oder mit Beleidigungen beantwortet wurde. Hilfe wurde von den Kindern am ehesten bei denjenigen gesucht, zu denen sie gute Beziehungen hatten, und Kinder, die einen gesicherten Platz in der sozialen Welt der Kinder hatten, erhielten am leichtesten Hilfe. Von den Lehrkräften angeordnete Hilfe führte nur selten zu Kooperationen ohne größere Spannungen (ebd. S. 146).

Vor dem Hintergrund der reformpädagogischen Forderungen nach konkurrenzfreiem und nicht vergleichendem Lernen müssen schließlich auch die in der Unterrichtspraxis der ersten Schuljahre verbreiteten nonverbalen Rückmeldungen für geleistete Arbeiten in Form von Sternchen, Stempeln und Lachgesichtern kritisch betrachtet werden. Sie sind in ihrem vereinfachten Symbolgehalt geeignet, dem Kind seinen relativen Leistungsstand nach den alterstypischen Beurteilungskategorien „gut“ und „schlecht“ zu vermitteln (vgl. auch Schmude, Valtin in Valtin, 2002, S. 18) und bilden somit eine Art Ersatz für die (besonders in der ersten Klasse) bewusst vermiedene Notengebung mit ihren möglichen Folgen des Konkurrenzdenkens und extrinsisch begründeter Lernmotivation.

Ein Resümee über die spezifischen strukturellen und pädagogischen Merkmale der ersten Klassen zeigt, dass Kinder ungeachtet ihrer mitgebrachten Voraussetzungen von Schulbeginn an einem Anforderungsprofil mit selektivem Charakter ausgesetzt sind und dass die integrierenden pädagogischen

Ansprüche auf individualisierte Förderung und Ermutigung in der Unterrichtspraxis nur schwer konsequent umsetzbar erscheinen.

Die von Anfang an allgemein verbindliche Normierung von Lern- und Leistungsanforderungen und ihre Durchsetzung werden belegt durch den relativ hohen Anteil von Kindern, die bereits in den ersten Klassen mit selektiven Maßnahmen konfrontiert werden. Nach den nordrhein-westfälischen Schulstatistiken von 1996 wird jeder zehnte Schulneuling für ein oder mehrere Jahre vom Schulbesuch zurückgestellt, bereits in der ersten Klasse finden sich trotz der hier vorgesehenen Regelversetzung mehr Wiederholer als in der dritten Jahrgangsstufe und die höchste Repetentenquote in der Grundschule hat die 2. Klasse (2,8 %) zu verzeichnen (Bellenberg 1999, S. 71).

Betrachtet man diese institutionell bestätigten Formen des Schulversagens als „Spitze eines Eisbergs“, lässt sich schon in den ersten Schuljahren ein erschreckendes Ausmaß an schulischem Misserfolg erahnen.

2.4 Das familiäre Unterstützungssystem und Belastungen von Eltern

Dass Erfolgs- und Misserfolgserlebnisse in der Schule wesentlich über die Familie vermittelt werden, ist allgemein anerkannter Forschungsstand. „Hinter den Schülern stehen Eltern, die als ‚Coach‘ ihrer Kinder tagtäglich mehr oder weniger erfolgreich bemüht sind, die Schularbeit und die Schullaufbahnen ihrer Kinder zu ‚managen‘ und sie auf gute Wege zu bringen. Wie Schule erlebt, verarbeitet und bewältigt wird, hängt wesentlich davon ab, wie dieses Management-System zuhause aussieht“ (Fend 1991, S. 28). Das Beziehungsdreieck Kind - Schule - Familie ist besonders im Rückmeldungs- und Wahrnehmungsprozess in den ersten Schuljahren sehr eng, wenn die Schule z.B. bei Verbalzeugnissen oder Hausaufgaben den Eltern Informations- und Vermittlungsfunktionen überträgt.

Die Vielfalt von Forschungsergebnissen zum Einfluss der familiären Bedingungen auf den Bildungsweg zeigt ein „... komplexes Gefüge ineinandergreifender, sich überlagernder und zum Teil auch konkurrierender Einflussfaktoren, die für den Anregungsgehalt der familialen Interaktion und somit auch für die Fähigkeit der Familie, bildungsförderliche Kompetenzen in den Kindern hervorzubringen, relevant sind“ (Grundmann u.a. 1994, S. 80). Status- und Strukturvariablen (wie Schicht, Familienkonstellation, Berufstätigkeit der Mutter) haben z.B. nur einen indirekten Einfluss auf Schulleistung. „Die eigentlichen Wirkvariablen sind in schulleistungsrelevanten Merkmalen des Erziehungsstils oder der familiären Lernumwelt zu sehen ...“ (Helmke/Schrader 2001, S. 84). Nicht eine bestimmte Familienkonstellation an sich, sondern das Zusammentreffen mehrerer Belastungen (insbesondere ökonomische Probleme und eine gestörte innerfamiliäre Kommunikation) kann die schulische Entwicklung von Kindern beeinträchtigen. Aber selbst solche Belastungen können durch soziale Netzwerke kompensiert werden (Grundmann u.a. 1994, S. 85).

Erziehungsstil bzw. Familienklima

Die psychologische Forschung betont das elterliche Erziehungsklima - z.B. eher akzeptierend und unterstützend oder eher restriktiv und desinteressiert - als vermittelnde Variable (Helmke/Schrader

1998, S. 62 f.). Eltern beeinflussen durch Stimulation (anregende, aktivierende Umwelt), Instruktion (Hilfe zur Selbsthilfe, Strategieförderung, Vertrauen etc.), sie beeinflussen die Motivation (Motive, Einstellungen, Selbstkonzepte, Orientierungen) durch ihre Erwartungen, Einschätzungen des Kindes und Sanktionen; sie haben weiterhin Modellfunktion (Helmke/Schrader 2001, S. 85). „Was die Kinder und Jugendlichen in der Schule lernen, hängt in einem oft unterschätzten Ausmaß davon ab, wie Eltern schulisches Lernen indirekt oder direkt unterstützen oder behindern“ (Krumm 2001, S. 109).

Der Erziehungsstil bzw. das Familienklima ist insbesondere bei Belastungen der Kinder durch schulischen Misserfolg wichtig. Belastend für die Kinder (vgl. Fend 1991, S. 28) sind: Zusätzliche negative Sanktionen, ein wenig vertrauensvolles und instabiles Eltern-Kind-Verhältnis, Strenge. Die objektive Belastung durch Misserfolg klärte in den Konstanzer Untersuchungen weit weniger Varianz auf als die Art und Weise der Verarbeitung in der Familie.

Verhältnis der Eltern zur Schule

Ulich (1993) geht davon aus, dass das Verhältnis Schule - Familie ein bislang nicht ausreichend erforschtes ist. Zentrale Merkmale des Verhältnisses Schule-Eltern sind: Ein Machtgefälle zwischen Lehrern und Eltern; eine verbreitete skeptische, kritische, distanzierte, jedoch anpassungsbereite Haltung gegenüber der Schule (allerdings differenziert nach Schicht; Eltern unterer Schichten sind relativ zufriedener, was auch Ausdruck von Hilflosigkeit sein kann); Ungleichheit der Häufigkeit und der Art der Kontakte zwischen Eltern und Schule in Abhängigkeit vom Ausmaß der sozialen Distanz zwischen Eltern und Lehrern. Gudjons (1992) unterscheidet folgende Typen von Eltern: die „Schulfrommen“, die die Lehrer respektieren und kaum Widerspruch äußern; die „späten 68-er“, die Kritik äußern, eine kindorientierte Erziehung fordern; die „Aufstiegsorientierten“; die Eltern mit „Behördenkomplex“.

Nach den neueren IFS-Umfragen ist das Verhältnis der Eltern zur Schule im Verlauf des letzten Jahrzehnts distanzierter und kritischer geworden: Einerseits sind die Erwartungen an die Schule gestiegen, andererseits wird sie schlechter bewertet. (Kanders 2000, S. 23). Besonders zurückgegangen sind die Werte bei Grundschulen und Realschulen (im Westen) und bei Eltern, deren Kind nicht in das Gymnasium geht (im Osten). Gleichzeitig bemängelt ein zunehmender Anteil der Eltern zu niedrige Leistungsanforderungen.

Die konkrete Eltern-Lehrer-Interaktion beschränkt sich nach wie vor auf Problemsituationen, auf Informationen über Leistung und Verhalten, kaum oder überhaupt nicht auf pädagogische Kooperation. „Das Interesse der Lehrer an Kooperation konzentriert sich auf Mitarbeit der Eltern in der Schule, weniger auf die Lösung von Lernproblemen ihrer Schüler (...) und fast gar nicht auf die Erziehungsnot, die Eltern mit ihren Kindern daheim haben“ (Krumm 2001, S. 110),

Ulich (1993) führt aus, dass Eltern und Lehrer in einem Kompetenzkonflikt über die Erziehung des Kindes stehen, der vor allem dann manifest wird, wenn das Kind Leistungs- und Verhaltensauffälligkeiten zeigt. Dieser Konflikt wird oft mit gegenseitigen Schuldzuschreibungen gelöst; manchmal übernehmen die Eltern die Interpretation der Lehrer, was die Probleme der Kinder verstärkt. Bei sozial unterprivilegierten Eltern kann die Angst vor den Lehrern eher zu Vermeidungsverhalten führen (z.B. nicht in die Sprechstunde gehen). Allerdings zieht es die *meisten* Eltern nicht in die Sprechstunde,

denn sie wird von vielen als eine ritualisierte Situation mit einseitiger Machtverteilung erfahren, in der die Eltern in der Verteidigungsposition sind, sofern die Kinder irgendwie nicht „funktionieren“ (ebd. S. 71 ff.).

Versuche praktischer Unterstützung der Kinder – Problembereich Hausaufgaben

Das praktische Unterstützungspotenzial der Kinder der Eltern in Bezug auf den Schulerfolg ist vielfältig. Es reicht von der Förderung der sozialen Position in der Klasse (z.B. durch Kontaktpflege zu anderen Eltern und Kindern) bis zur Unterstützung des schulischen Lern- und Arbeitsverhalten des Kindes durch eine geeignete Struktur im häuslichen Alltag und durch ein förderliches Kommunikationsklima. Häufig ist die elterliche Unterstützung durch die Erwartungen der Schule intendiert, sei es, dass sie von den Eltern über ihr eigenes Wahrnehmungsbild selbst vorweggenommen werden (auch mit dem Risiko des falschen Verstehens) oder dass sie durch die jeweilige Lehrkraft direkt damit konfrontiert werden.

In den beiden ersten Schuljahren richtet sich die Schule mit zwei spezifischen Erwartungen unmittelbar an die Eltern:

Sie erwartet von ihnen, dass sie das Verbalzeugnis dem Kind in geeigneter Weise übersetzen und vermitteln. Abgesehen von möglichen eigenen Verständigungsschwierigkeiten stehen sie damit gegebenenfalls vor dem gleichen Konflikt zwischen Ermutigung und warnender Bewertung wie auch die Lehrerin bei ihren Rückmeldungen im Unterricht.

Eine andere Erwartung richtet sich auf die Erledigung der Hausaufgaben, für die ein Kind in diesem Alter noch nicht selbst verantwortlich gemacht werden kann.

Bei Hausaufgaben, einschließlich zusätzlichem Lernen und Üben vor Lernzielkontrollen oder bei Leistungsproblemen ergibt sich das Risiko einer durchaus widersprüchlichen Form der Unterstützung: Von den Eltern wird erwartet, dass sie dafür sorgen, dass das Kind die Hausaufgaben macht. In der Forschung ist der Sinn von Hausaufgaben umstritten (Nilshon 1999). Die Beharrlichkeit, mit der sich Hausaufgaben trotz ihrer ungeklärten Wirkung in Bezug auf Leistungsfortschritte halten und die Überzeugung von Eltern und Lehrern, dass Hausaufgaben sinnvoll sind, sind möglicherweise darauf zurückzuführen, dass sie eine Form der symbolischen Anerkennung der Bedeutung schulischen Lernens sind, den Lehrer erwarten und Eltern und Schüler erbringen. Fehlende Hausaufgaben werden von Lehrern als Desinteresse an der Schule (der Kinder und der Eltern, die ihre Kinder nicht dazu anhalten) interpretiert. Von Seiten der Eltern aus könnte hinzu kommen, dass Hausaufgaben oft die einzige Informationsquelle sind über das, was das Kind gerade in der Schule lernt (viele Kinder erzählen zu Hause wenig über Lerninhalte, die Informationen der Lehrkräfte sind in der Regel auf die seltenen Elternabende beschränkt).

Hausaufgaben bilden einen der häufigsten Konfliktanlässe in der Beziehung zwischen Kindern und Eltern; sie können zu Entfremdungstendenzen zwischen Kindern und Eltern führen (z.B. weil die Eltern anderes gelernt haben als die Kinder). Die Zeit, die Eltern für die Hausaufgabenhilfe aufwenden, scheint im historischen Prozess zugenommen zu haben. Das elterliche Verhalten bezieht sich vor allem auf Kontrolle (ob sie gemacht wurden, ob sie Fehler haben), auf die zeitliche Regelung, das Achten auf saubere Schrift, Abhören usw. (vgl. insgesamt Ulich 1993) und es kann überdies kontraproduktiv sein. „Sowohl die aktuelle Lerneffizienz als auch die überdauernde Leistungsmotivation scheint ungünstig beeinflusst zu werden, wenn die eigenständige Auseinandersetzung des Kindes mit

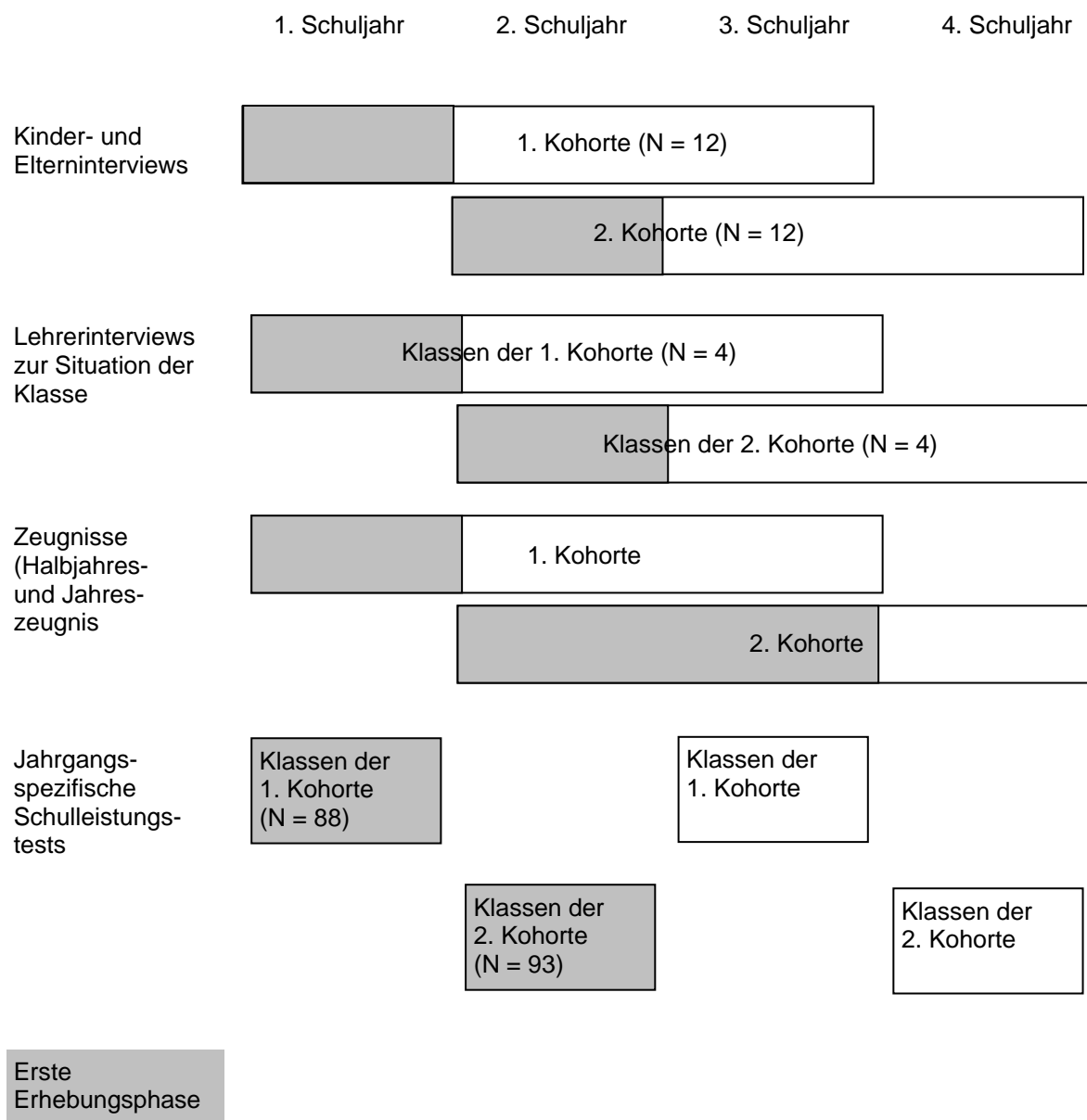
den Leistungsanforderungen in der Hausaufgabensituation chronisch behindert wird“ (Trudewind/Windel 1991, S. 147). Letzteres erklärt sich dadurch, dass Eltern dieses Verhalten besonders dann zeigen, wenn sie mit den Leistungen der Kinder unzufrieden sind, bei den Kindern deshalb die leistungshemmende Furcht vor Misserfolg steigen kann, sich also ein „Teufelskreis“ einstellen kann.

II Die Studie und ihre Ergebnisse

1 Fragestellungen und Design der Studie

Die im Folgenden dargestellten Ergebnisse zu Wahrnehmungen von Leistungsrückmeldungen in den ersten Grundschuljahren sind als Bestandteil eines qualitativen Längsschnitts zur individuellen Schullaufbahn zu sehen, der nach den bisherigen Planungen bis zur vierten Grundschulklasse geführt wird. Im Sinne einer echten Schullaufbahnuntersuchung ist eine Weiterführung über den Primarbereich hinaus wünschenswert.

Schema des qualitativen Längsschnitts in der Grundschulzeit



Kinder nicht nur selbst und zusätzlich ihre Eltern befragt werden, sondern dass die subjektive Wahr-

nehmung und Einschätzung des Kindes von Schule bzw. sein Selbstbild im Verhältnis zur Schule in Verbindung mit Informationen über das Kind und über seine unmittelbaren Bezugspersonen Familie und Klasse gebracht wird. Es galt also der Frage nachzugehen, in welchem Verhältnis Leistungsbewertungen der Lehrkräfte, unabhängige Leistungsmessungen und subjektive Wahrnehmungen zueinander stehen.

Im Zusammenhang mit den Rückmeldungen durch die Lehrkräfte und den Wahrnehmungen und Bewertungen durch Kinder und Eltern ergeben sich folgende Fragestellungen:

- Welche Formen von Leistungsrückmeldungen erhalten Kinder und Eltern in den ersten Grundschuljahren und wie nehmen sie sie wahr?
- Was betrachten Grundschul Kinder selbst als Erfolgs- und Misserfolgserlebnisse in der Schule?
- Von welchen Belastungen durch Misserfolge berichten Kinder und Eltern?
- Welches „strategisch“ wichtige Wissen zum Umgang mit schulischen Anforderungen haben Kinder und Eltern in den ersten Grundschuljahren?
- Welche tatsächlichen Leistungsfortschritte machen Kinder in den ersten beiden Schuljahren und in welchem Verhältnis stehen sie zu der Bewertung durch die Lehrkräfte und zu den subjektiven Wahrnehmungen von Kindern und Eltern?

Über diese Fragestellungen hinaus war es auch Anliegen der als Pilotstudie konzipierten Untersuchung, methodische Hinweise zu inhaltlichen Gestaltungsmöglichkeiten von geeigneten Erhebungsinstrumenten für Schulanfänger zu bekommen. Einschlägige Erfahrungen im Hinblick auf mögliche standardisierte Erhebungsverfahren vermitteln hier NOVARA und SCHOLASTIK, wo Kinder von Beginn der zweiten Klasse an zu schulischen Themen befragt wurden, sowie eine Studie des DJI (Hössl, Kellermann, Lipski, Pelzer, 1999), wo u.a. Kinder des ersten und zweiten Schuljahrgangs zu ihren Meinungen und Erfahrungen zum Hortaufenthalt befragt wurden. In der vorliegenden Studie geht es vor allem darum, die Risiken von möglichen Missverständnissen und Verfälschungen aufzuzeigen und damit Anhaltspunkte für eine Verbesserung der inhaltlichen Verlässlichkeit von themenspezifischen Kinderaussagen zu bekommen.

Der Zugang zu den befragten Kindern, Eltern und LehrerInnen erfolgte über ausgewählte Grundschulen. Lehrerinnen wurden gebeten, aus ihrer Klasse Kinder zu benennen, deren Leistungen sie unterschiedlich einschätzen, wobei das Beurteilungskriterium an Roßbach/Tietze (1996) angelehnt war (Das Kind hat die Lernziele in einzelnen Lernbereichen „nicht erreicht“, „erreicht“, „übertroffen“). Alle Lehrkräfte hatten mit der Anforderung, in ihrer Klasse jeweils ein Kind mit „gutem“, „mittlerem“ und „schlechtem“ Leistungsstand zu benennen, kein Problem, auch die Erstklass-Lehrer, die die Kinder erst ein halbes Jahr kannten. Grundsätzliche Bedenken gegen die Auswahl bestimmter Kinder für die Teilnahme an einer Untersuchung wurden allerdings von einer Lehrkraft wegen möglicher unerwünschter Wirkungen auf das soziale Klima in der Klasse formuliert (warum wird wer ausgewählt).

Die beteiligten Lehrkräfte haben Kinder in ihrer Klasse für die Teilnahme an der Untersuchung auch nach dem Kriterium der Eignung ihrer Eltern vorgeschlagen. Zum einen erforderte die Untersuchungsanlage entsprechende Deutschkenntnisse, zum anderen sollten auch ausländische Kinder berücksichtigt werden. Ebenso wurden nur solche Eltern angesprochen, von denen aufgrund ihres Interesses an schulischen Fragen eine Bereitschaft zur Kooperation erwartet wurde. Damit war der Zugang zu Kindern eingeschränkt, die aufgrund defizitärer Familienstrukturen in ihren Bildungschancen benachteiligt sind. Gleichzeitig war in den Klassen eine konsequente Auswahl nach schlechtem, mittlerem und gutem Leistungsstand nicht mehr überall möglich. Dennoch konnten insgesamt jedoch Kinder sehr unterschiedlichen Leistungsstands in die Untersuchung einbezogen werden.

Es wurden 24 Kinder, jeweils ein Elternteil sowie acht Lehrkräfte an vier verschiedenen Grundschulen befragt. In den Klassen wurden Leistungstests in den Bereichen Lesen, Schreiben und Mathematik durchgeführt (vgl. Katic, 2002).

*Die verwendeten Leistungstests*⁴

DEMAT 1+ (Deutscher Mathematiktest für erste Klassen) 36 Aufgaben zu 9 Inhaltsschwerpunkten zur Messung der mathematischen Kompetenz gegen Ende des 1. Schuljahres.
AST 2 (Allgemeiner Schulleistungstest für 2. Klassen) Der Teilttest „Mathematik“ erfasst den spezifischen Leistungsstand in den letzten drei Monaten des 2. Schuljahres mit den Untertests Zahlenrechnen (25 Aufgaben) und Textaufgaben (15 Aufgaben). Den ermittelten Rohwerten können aus den entsprechenden Normentabellen <i>Prozentränge</i> und <i>T-Werte</i> für die Untertests und für Gesamt zugeordnet werden.
WLLP (Würzburger Leise Leseprobe) Der Test dient zur Überprüfung der Lesegeschwindigkeit beim leisen Lesen und bildet damit besonders die alltags- und schulalltagsrelevanten Lesefertigkeit ab. Die Konstruktion des Tests erlaubt seinen Einsatz vom 1. bis zum 4. Grundschuljahr.
HSP 1+/HSP 2 (Hamburger Schreib-Probe) Die Tests stellen ein umfassendes Konzept zur Diagnose der Rechtschreibentwicklung in den Schuljahrgängen 1 und 2 dar. HSP 1 beinhaltet acht Einzelwörter und einen Satz und HSP 2 fünfzehn Einzelwörter und drei Sätze, jeweils unterstützt und verdeutlicht durch Bilder. Bei der Auswertung werden sowohl richtig geschriebene Wörter als auch die lautgetreue Schreibung (Graphemtreffer) berücksichtigt.

⁴ Verwendete Leistungstests (Katic 2002)

2 Die Ausgangssituation an den Schulen, in den Klassen und bei den befragten Kindern und Eltern

2.1 Die Schulen

Da die qualitative Anlage des Projekts eine repräsentative Auswahl der Zielgruppen gegenstandslos machte, konnten die Erhebungen aus untersuchungsökonomischen Gründen auf Schulen in Bayern beschränkt werden.

Die bayerischen Grundschulen haben im bundesweiten Vergleich Besonderheiten. Zum einen ist die Zurückstellungsquote in Bayern bundesweit am niedrigsten (was mit dem Angebot an Vorklassen- bzw. Schulkindergartenplätzen zusammenhängen kann). Zum anderen gibt es in Bayern in Regelschulen bislang keine Modellversuche zur organisatorischen Neustrukturierung der Eingangsstufe. Reformpädagogische Ansätze für die ersten Klassen waren jedoch durch den neuen Grundschullehrplan gegeben, der im Schuljahr 2002/2003 erstmals für die erfassten ersten Klassen zur Anwendung kam und eine Reihe von pädagogischen Neuerungen enthält, u.a. Maßnahmen zur Binnendifferenzierung des Unterrichts.

Die vier Schulen, aus denen die Befragten ermittelt wurden, wurden nach unterschiedlichen sozialen Milieus ausgewählt und weisen folgende sozialstrukturellen Merkmale auf:

Schule A (Grundschule und Teilhauptschule)

Die Schule befindet sich in einem Vorort einer Großstadt und hatte im Untersuchungsschuljahr 325 Schüler. Sie ist bis zur vierten Klasse dreizügig mit einer durchschnittlichen Klassenstärke von 22 bis 28 Kindern, die fünfte und sechste Klasse (Teilhauptschule) je einzügig. Neben dem Unterricht werden angeboten: Mittagsbetreuung, Hort mit Hausaufgabenbetreuung, Förderunterricht für lese-rechtschreibschwache und für ausländische Kinder sowie einige Arbeitsgemeinschaften (Orff, Schulspiel, Computer, Schulschlichter). Die Sozialstruktur der Elternschaft wird von der Schulleitung folgendermaßen charakterisiert: „Im Schnitt gut bürgerlich. Insgesamt sehr engagierte, aber auch kritische bis ‚fordernde‘ Elternschaft mit großem Interesse an allen schulischen Angelegenheiten“.

Die Übertrittsquoten betragen in der Untersuchung im vorangehenden Schuljahr für die Hauptschule ca. 20%, das Gymnasium ca. 45%, die Realschule ca. 35%. Der relativ hohe Anteil von Kindern, die in die Realschule wechselten, könnte dadurch bedingt sein, dass eine Realschule im Nachbarort viele Kinder trotz ungenügendem Notendurchschnitt bzw. entgegen der Empfehlung der Grundschule nach einer Aufnahmeprüfung angenommen hat (Eltern sich also der Beurteilung ihrer Kinder nicht ohne Widerstand beugten). Die Selektionspolitik der Schule während der Grundschulzeit ist zurückhaltend: Im letzten Schuljahr gab es nur eine Sonderschulüberweisung, nur zwei Wiederholer bzw. freiwillige Wiederholer (in der zweiten Klasse) und trotz der Existenz eines Schulkindergartens in der Nähe der Schule keine Zurückstellungen.

Grundschule B

Die Schule (218 Schüler) befindet sich im ländlichen Raum in der Nähe einer mittleren Stadt. Sie ist zweizügig und hat - mit Ausnahme der dritten Klassen - jeweils eine durchschnittliche Klassenstärke von 28 bis 29,5 Kindern. Es gibt eine Mittagsbetreuung, ansonsten keine weiteren Angebote. Ein Hort ist für das nächste Schuljahr in Planung. Die Sozialstruktur der Elternschaft wird als „weitgehend Mittelschicht-orientiert“ beschrieben, auch gibt es kaum Kinder von zugewanderten Eltern und nur wenige Kinder von Aussiedlern.

Die Übertrittsquoten betragen im letzten Schuljahr: ca. 32% Hauptschule, ca. 44% Gymnasium und ca. 24% Realschule. Trotz der Existenz eines Schulkindergartens in der Nähe der Schule und der Klassengrößen wurde im Untersuchungsschuljahr kein Kind zurückgestellt. Auch gab es im letzten Schuljahr jeweils nur ein Kind, das an die Sonderschule überwiesen wurde bzw. eine Klasse wiederholte.

Grundschule C

Diese Schule liegt im an die Innenstadt anschließenden Gürtel einer Großstadt, sie hatte 386 Schüler, war durchgehend vierzügig (durchschnittliche Klassenstärke 19 bis 25 Kinder). Im Schulhaus befindet sich ein Hort, es gibt eine Mittagsbetreuung mit Hausaufgabenbetreuung, Förderunterricht in Deutsch und zwei Arbeitsgemeinschaften (Chor und Theater). Die Sozialstruktur der Elternschaft wird beschrieben als „überwiegend Arbeiterschicht, viele Alleinerziehende; das Viertel hat die höchste Arbeitslosenquote der Stadt“.

Die Übertrittsquoten betragen im letzten Schuljahr: Hauptschule ca. 42% (eine im Vergleich sehr hohe Quote), Gymnasium ca. 36%, Realschule ca. 22%. In die Sonderschule überwiesen wurde ein Kind, wiederholen mussten fünf Kinder in der ersten und vier Kinder in der zweiten Klasse. Sehr hoch ist im Vergleich die Anzahl der vor Schuleintritt zurückgestellten Kinder (18 Kinder); es gibt einen Schulkindergarten in der Nähe der Schule.

Grundschule D

Diese Schule befindet sich im Innenstadtbereich einer Großstadt und ist mit 177 Schülern relativ klein. Es gibt zwei erste Klassen (durchschnittliche Klassenstärke 19 Kinder), eine zweite Klasse mit 25 Kindern sowie je drei dritte und vierte Klassen (durchschnittliche Klassenstärke 21 bzw. 17 Kinder). Angeboten werden eine Hausaufgabenbetreuung, ein Hort, Förderunterricht für ausländische Kinder, Arbeitsgemeinschaften für Sport, Englisch und Kunsterziehung sowie die „Schule der Phantasie“. Die Sozialstruktur der Elternschaft ist nach Angaben des Schulleiters charakterisiert durch „einen hohen Ausländeranteil, eine weitgehend intakte Familienstruktur und wenig Alleinerziehende“. Im Einzugsbereich der Schule liegt auch eine sog. Unterkunft, in der Asylbewerber mit unsicherem Aufenthaltsstatus wohnen. Es gibt jedoch auch Straßenzüge im Einzugsbereich, die durch großstädtische Bürgerhäuser mit vielen Kanzleien, Praxen etc. charakterisiert sind. Die zugewanderten Eltern der Kinder an dieser Schule kommen hauptsächlich aus dem europäischen Ausland, vereinzelt auch von anderen Kontinenten.

Die Übertrittsquoten betragen im letzten Schuljahr: Hauptschule ca. 34%, Gymnasium ca. 51%, Realschule ca. 15%. Die überraschend hohe Übertrittsquote ans Gymnasium sei jedoch eine Ausnahme gewesen, sie wird damit erklärt, dass die Kinder dieses Jahrgangs sehr intelligent und deshalb trotz oft mangelnder häuslicher Förderung in der Schule erfolgreich gewesen seien. Auch in dieser Schule ist die Selektionspolitik zurückhaltend, im letzten Schuljahr gab es keine Sonderschulüberweisungen, zurückgestellt wurde ein Kind (es gibt auch keinen Schulkindergarten in der Nähe), allerdings mussten zwei Kinder die erste Klasse wiederholen.

2.2 Die Klassen und ihre Lehrkräfte

Die Lehrkräfte wurden um einige wenige Angaben zu formalen Merkmalen ihrer Klasse gebeten.

Tabelle 1 zeigt, wie unterschiedlich die Klassen sind bzw. wie unterschiedlich die Lehrkräfte die Kinder ihrer Klasse einschätzen.

Tabelle 1: Die Klassen (Angaben der Lehrkräfte)

1. Klassen:	Schülerzahl	davon Mädchen	Kinder mit Verhaltensproblemen	ausländische Kinder	Kinder mit Deutschproblemen	bei der Einschulung zurückgestellte Kinder
Schule A	23	12	5 (22%)	8	1	0
Schule B	29	11	3 (10%)	1	1	0
Schule C	23	14	4 (17%)	13 (bei 5 nur ein Elternteil)	4	2
Schule D	20	12	6 (30%)	17	fast alle, sehr stark 6	1
2. Klassen:						
Schule A	25	13	5 (20%)	0	0	1
Schule B	30	16	3 (10%)	1	1	0
Schule C	26	13	11 (42%)	8 (davon 5 nur ein Elternteil)	4	1
Schule D	25	13	5 (20%)	19	20	0

Die Schülerzahl schwankt von 20 bis 30 Kindern; Schule B ist hier mit 30 Kindern in der ersten und 29 Kindern in der zweiten Klasse am stärksten belastet.

Die Verteilung der Geschlechter zeigt, dass in den Schulen meist versucht wird, Mädchen und Jungen gleichmäßig auf die Klassen zu verteilen.

Die Frage nach der Anzahl der Kinder mit Verhaltensproblemen in der Klasse

- sie war als grobe Annäherung an die Einschätzung der Lehrkräfte bezüglich des „Schwierigkeitsgrades“ ihrer Klasse gedacht - zeigt eine Spannweite von 10% bis zu 42% in den einzelnen Klassen. Auf der Basis unserer Daten lässt sich nicht entscheiden, ob diese extremen Unterschiede durch den Begriff der jeweiligen Lehrkraft von „Verhaltensproblemen“ oder durch die Zusammensetzung der Klasse bedingt ist. Deutlich wird jedoch, wie unterschiedlich schwierig die jeweiligen Lehrkräfte ihre Klasse empfinden.

Der Anteil der Kinder von Zuwanderern schwankt - bedingt durch die Auswahl der Schulen - von Null bis fast zur gesamten Klasse. Den höchsten Anteil von Zuwandererkindern hat Schule D. In den beiden Klassen, in denen die Befragung stattfand, befinden sich bei einer Klassenstärke von 20 bzw. 25 Kindern nur drei bzw. sechs deutsche Kinder.

Entsprechend verhält es sich mit dem Anteil der Kinder, die Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache haben, in der sie ja unterrichtet werden. Schule D weist hier den höchsten Anteil auf, in

den beiden untersuchten Klassen haben fast alle Kinder Deutschschwierigkeiten. Bemerkenswert ist, dass in Schule C, in der der Anteil von Zuwandererkindern in beiden Klassen hoch ist (über die Hälfte in der ersten Klasse, in der zweiten ca. ein Drittel), der Anteil der Kinder mit Deutschschwierigkeiten wesentlich geringer als der Ausländeranteil eingeschätzt wird. Dies könnte dadurch bedingt sein, dass ein Teil der Kinder aus Familien mit nur einem Elternteil ausländischer Herkunft kommt. Vor der Einschulung zurückgestellte Kinder gibt es in allen Klassen entweder gar nicht oder ihr Anteil ist gering.

Für die Zusammensetzung der Klassen spielten sowohl organisatorische (Stundenplan, Organisation der Mittagsbetreuung etc.) als auch pädagogische und soziale Gesichtspunkte (Erleichterung des Schulanfangs durch die Berücksichtigung von bestehenden Freundschaften) eine Rolle. Im einzelnen wurden von den befragten Lehrkräften folgende Kriterien genannt:

- Geschlecht, Hortzugehörigkeit, Religionszugehörigkeit (Letzteres wird mit der Stundenplanorganisation begründet);
- Wohngebiete: Gemeindeteile, Kinder, die sich aus dem Kindergarten kennen; Fahrschüler;
- Einteilung nach Hortgruppen und Mittagsbetreuung;
- Geschlecht, Hortzugehörigkeit, gleiche Verteilung der Kinder von Deutschen und Zuwanderern.

Von den acht befragten Lehrkräften waren sieben weiblich. Zwei Lehrerinnen befinden sich am Beginn ihrer Berufslaufbahn (27 und 30 Jahre alt), die anderen Lehrkräfte sind zwischen 40 und 54 Jahren. Die beiden jungen Lehrerinnen haben keine eigenen Kinder, alle anderen Lehrkräfte haben Kinder, mit einer Ausnahme sind diese bereits Jugendliche bzw. junge Erwachsene. Fünf der Befragten arbeiten Vollzeit, drei Teilzeit.

In zwei kurzen Fragen wurde versucht, die Art und Weise, wie die Lehrkräfte unterrichten und die innere Differenzierung, die sie praktizieren, zu erfassen.

Die Angaben der befragten Lehrkräfte zu den von ihnen praktizierten Unterrichtsformen zeigen, dass sie den Frontalunterricht bzw. das Klassengespräch nach wie vor als unverzichtbaren Bestandteil des Lehrbetriebs ansehen, dass aber auch gleichzeitig sowohl die Gruppen- und Partnerarbeit als auch Freiarbeit, Wochenplan und Projektunterricht in allen erfassten Klassen ihren Platz im Unterrichtsgeschehen haben.

Tabelle 2: Welche Unterrichtsmethoden praktizieren Sie?

	selten manchmal	häufig, sehr häufig
Frontalunterricht (Klassengespräch)	2	6
Gruppenunterricht	5	3
Partnerarbeit	2	6
Freiarbeit, Wochenplan, Stationenarbeit	3	5
Projektunterricht	6	2

Die Formen der inneren Differenzierung im Zusammenhang mit den verschiedenen Unterrichtsformen, die in Stichpunkten angegeben wurden, betrafen:

- Aufgabendifferenzierung nach Schwierigkeitsgrad und Menge der Aufgaben (z.B. bei Arbeitsblättern, bei der Freiarbeit bzw. dem Wochenplan);
- die zeitweise Bildung leistungshomogener Gruppen;
- individuelle Hilfestellungen;
- Förderunterricht für einzelne Kinder bzw. für Gruppen von Kindern durch Förderlehrer oder mobile Dienste.

2.3 Allgemeine Daten zur Familiensituation der Kinder

Interviewt wurden zwölf Kinder der ersten und zwölf Kinder der zweiten Klasse, Jungen und Mädchen jeweils gleichverteilt. In beiden Jahrgangsstufen betrug der Altersunterschied zwischen den befragten Kindern - entsprechend der Einschulungsregelung - jeweils fast ein Jahr.

Alle Kinder hatten vor der Schule den Kindergarten - meist drei Jahre lang - besucht. Mit Ausnahme der Kinder der Schule im ländlichen Raum besuchen die meisten der befragten Kinder einen Hort oder nutzen das vorhandene Angebot der Mittagsbetreuung.

Meist gaben die Mütter das Interview (20 Mütter), in drei Fällen waren beide Elternteile bereit, das Gespräch zu führen, in einem Fall der Vater.

In der überwiegenden Mehrzahl sind die Familien vollständig. Die Mehrzahl der Kinder wächst in Familien mit Geschwistern auf; 15 Kinder haben eine Schwester bzw. einen Bruder, drei Kinder haben zwei Geschwister, nur sechs Kinder haben keine Geschwister. Insgesamt zeigt sich ein deutliches Übergewicht der „Normalfamilie“. Das Alter der Eltern liegt zwischen 26 und 45 Jahren. In der Mehrzahl der Familien (17 Familien) sind beide Eltern deutscher Herkunft, es gelang jedoch, auch Kinder mit zugewanderten Eltern bzw. einem zugewanderten Elternteil zu befragen.

Die Auswahlkriterien, nach denen die Interviewpartner ausgewählt wurden, führten dazu, dass unser Klientel hinsichtlich seiner sozialen Merkmale nicht immer der sozialen Zusammensetzung der Familien im Schulsprengel entspricht. So mussten die für die qualitativen Elterninterviews notwendigen Deutschkenntnisse vor allem an der Schule D vorab zum Ausschluss eines Teils der Eltern führen. Zudem wählten die Lehrkräfte die zu beteiligenden Kinder auch danach aus, ob sie ihre Eltern als Interviewpartner für geeignet hielten. Vermutete Bereitschaft zum Mitmachen, Interesse und Beteiligung am Schulleben des Kindes waren dabei die ausschlaggebenden Kriterien. Dies führte auf der einen Seite zu einem hohen Maß an inhaltlicher Ergiebigkeit der Elterninterviews, zum anderen konnte im Rahmen unserer Studie dem Problem der Vernachlässigung als Risikofaktor für den Schulerfolg nicht näher nachgegangen werden. Trotz der Einbeziehung von „Brennpunktschulen“ finden sich bei unseren Interviewpartnern keine Kinder, die durch soziale Deprivation in der Familie einer eindeutigen Gefährdung ausgesetzt wären. Sowohl bei den Schulabschlüssen als auch bei den Berufen der

Eltern lässt sich eine deutliche Mittelschichtorientierung mit dem Trend zum Abitur ausmachen, die bei den Vätern noch deutlicher ausgebildet ist als bei den Müttern.

Tabelle 3: Schulabschlüsse der Eltern

	Mutter	Vater
Hauptschule	4	2
Qualif. Hauptschulabschluss	5	5
Realschule/mittlere Reife	6	5
Abitur	9	12

2.4 Kinder in den ersten Schuljahren als verlässliche Interviewpartner?

Den einzelnen Schritten des Frage-Antwort-Prozesses entsprechend (Borgers u.a. 2000) lassen sich die potentiellen Hindernisse bei der Kinderbefragung gliedern nach:

- Verstehen der Frage - Sind die Kinder aufgrund ihres sprachlichen Entwicklungsstandes in der Lage, bei der Befragung verwendete Ausdrücke zu verstehen und sich sprachlich adäquat zu äußern?
- Aktualisierung relevanter Informationen - Welchen Zeitraum fassen Kinder für die Beantwortung der Frage ins Auge? Gelingt es ihnen, für das Thema relevante Erinnerungen aus einem längeren Zeitraum (bisherige Schulzeit) einzubeziehen?
- Soziale Erwünschtheit und situative Angemessenheit - Inwieweit wollen Kinder eine „richtige“ Antwort im Sinne der Meinungen und Normen der Erwachsenen geben?

Bei unseren Kinderinterviews machten wir folgende Erfahrungen:

Kinder der ersten und zweiten Klasse sind sprachlich durchaus fähig, ihre Erfahrungen mit der Schule zu formulieren. Hilfsmittel wie „die Kinder am Anfang malen zu lassen“, Bilder, Lehrer-Schüler-Karten, Männchen usw. sind nicht nötig.

Es sind - ohne die Kinder zu ermüden - Interviews von ca. 30 Minuten (kürzeste Befragungsdauer) bis zu ca. einer Stunde möglich.

Interviews im häuslichen Kontext sind auch zu Schulthemen ergiebig. Die Befürchtung, Kinder erinnerten Schulerfahrungen und -ereignisse nur im schulischen Kontext, erwies sich als unbegründet.⁵

Eine Einzelbefragung von Kindern - ohne Beisein der Eltern - ist (auch bei ausländischen Kindern) möglich. Sie erfordert jedoch den vorherigen Vertrauensaufbau der Eltern durch den Interviewer.

Dieser gelang zum einen dadurch, dass die jeweiligen Lehrkräfte und Schulleiter die Untersuchung befürworteten. Zum anderen war es sinnvoll, die Elternbefragung vor der Kinderbefragung durchzuführen.

⁵ Im Rahmen des vom Projekt durchgeführten Expertenhearings vom 21.02.2002 wurde die Empfehlung vorgebracht, die Interviews mit den Kindern wegen der thematischen Nähe in der Schule durchzuführen.

ren und so das Vertrauen der Eltern zu erlangen. Hilfreich - so vermuten wir - war auch die Tatsache, dass die Kinder (über die Eltern und über die Klassenkasse) für die Beteiligung eine Entlohnung erhielten und die Bedingung, dass die Kinder alleine befragt werden können, ganz klar gestellt wurde.

Die Unterschiede in der Ergiebigkeit der einzelnen Interviews haben sich in unserer Studie als unabhängig von der Jahrgangstufe (1. oder 2. Klasse) und auch weitgehend vom jeweiligen Leistungsstand eines Kindes erwiesen, sondern erklären sich vor allem aus individuellen Persönlichkeitsmerkmalen und Befindlichkeiten der Kinder und aus dem Zusammenspiel der Kommunikation zwischen Interviewer und Kind.

In den Interviews haben sich bei der Beantwortung der Fragen zum Schulleben die erinnerten Zeiträume erwartungsgemäß als abhängig von der subjektiven Bedeutung der jeweiligen Ereignisse erwiesen. Wir haben Beispiele dafür gefunden, dass sich Kinder an wichtige Ereignisse lange erinnern und diese thematisieren. Etwa wurde bei einem Interview im April ein Nikolaus-Ereignis, bei einem anderen eine missglückte Lernzielkontrolle vor Weihnachten erwähnt. Kinder der zweiten Klasse bezogen sich in ihren Antworten verschiedentlich auch auf Ereignisse aus dem ersten Schuljahr.

Ging es in den Interviews um die Quantifizierung von Ereignissen, wurden von den Kindern für sie selbst problematische Situationen gerne als singuläre Ereignisse dargestellt (*„Einmal hat mich die Lehrerin geschimpft“*; *„Das ist mir einmal passiert“*), obwohl der Gesamtkontext vermuten lässt, dass solche Situationen häufiger vorkommen.

Bei abstrakteren Vergleichen wie „was ist wichtiger?“ sind die Fähigkeiten der Kinder, solche anzustellen, unterschiedlich. Durchgängig wurden jedoch präzise Antworten auf die Frage „Was ist dir am liebsten?“ gegeben.

Die in den Interviews verwendeten Begriffe wurden in ihrem Sinngehalt in der Regel verstanden oder konnten im Zweifelsfall durch Nachfragen der Kinder erklärt werden, so dass Antwortverfälschungen aufgrund von Missverständnissen weitgehend ausgeschlossen werden konnten. Absicherungen im Gespräch oder Zusatzklärungen, die der Vermeidung von Missverständnissen dienten, waren vor allem bei unterrichtsspezifischen Fachausdrücken wie „Lernzielkontrolle“, „Klassengespräch“ oder „Wochenplan“ erforderlich. Problematische Erfahrungen thematisieren Kinder häufig in der Form des „Redens über andere“ (einem anderen Kind ist dies oder jenes passiert).

Eher als durch Missverständnisse wurde in unserer Studie die Validität von Kinderaussagen durch Antworten beeinträchtigt, die Kinder für sozial erwünscht halten. Von Interviewerseite ließ sich oft nur schwer vermitteln, dass die Fragen und Erzählaufforderungen nicht einer Bewertung im Sinn von Lehrer- oder Elternwartungen dienten. Immer wieder entstand in den Interviews der Eindruck, dass Kinder bei den Themen Leistung, Arbeitsverhalten oder Sozialverhalten gerne die Position ihrer erwachsenen Bezugspersonen einnehmen bzw. vertreten. Zum Beispiel verurteilen sie das von den Lehrkräften strikt verpönte Auslachen eines Kindes (z.B. bei einer falschen Antwort beim Klassengespräch) oder sie geben den Standpunkt der Lehrerin wieder, die (oft erfolglos) versucht, Vergleiche bei erreichten Punkten und gesammelten Sternchen zu vermeiden oder die Neigung zu unterbinden, sich gegenseitig übertrumpfen zu wollen. (z.B.: „Dann wird das Kind, das viele Fehler hat, traurig“; „Das ist doch nicht so schlimm, wenn man nicht viele Punkte hat“).

Pauschale und allgemeine Fragen zur Schulfreude - so haben die Erfahrungen in den Interviews gezeigt - provozieren „positive“ Antworten und machen deshalb wenig Sinn. So betonen zunächst einmal alle von uns befragten Kinder, dass sie gerne in die Schule gehen, auch wenn dann im weiteren Gespräch (auch von den Eltern) Beispiele von massiver Belastung durch die Schule genannt werden. Fragen nach der Schulfreude und nach der Befindlichkeit der Kinder in der Schule haben sich als wesentlich ergiebiger erwiesen, wenn sie anhand konkreter Operationalisierungsbeispiele gestellt werden, ebenso Fragen zur Beziehung zur Lehrerin oder zum Lehrer.

Die bei den Kindern beobachtete Tendenz, erfahrene Belastungen und Probleme herunterzuspielen oder im Gespräch auszuklammern, findet bei unseren Interviews mit den Eltern keine Entsprechung. Mit ihren oft anschaulichen und ausführlichen Problemschilderungen haben sich die Eltern für die Zielgruppe der Schulanfänger und für die vorgegebene problemorientierte Thematik der Studie als unverzichtbare, zusätzliche Informanten erwiesen. Die befragten Eltern bestätigen zwar in der Regel die Aussagen ihres Kindes bezüglich der inhaltlichen Grundlinien weitgehend, liefern aber oft ergänzende oder präzisierende Hinweise zum jeweiligen Sachverhalt und gehen auf Ereignisse ein, die das Kind selbst nicht erwähnt oder deren Erwähnung von ihm auch gar nicht erwartet werden kann.

Beispiel: Ferdinand (Schule B, 1. Klasse) sagt im Gespräch, er habe oft Langeweile: *„Wenn ich daheim bin und kein Freund kommt oder wenn keiner mit mir spielen mag“*. Seine Mutter berichtet dazu, das bisher für ihn schlimmste erlebte Schultrauma sei gewesen, als er einmal weinend von der Schule nach Hause kam, weil man ihn in der Pause nicht mitspielen ließ, auch nicht seine guten Freunde. Sie sagt auch, sie kenne das schon vom Kindergarten her, dass er sich in einer neuen Umgebung zunächst nur sehr schwer einbringen könne, sich sehr schüchtern verhalte und deshalb von den andern oft ignoriert werde.

2.5 Daten zum Leistungsstand in den Klassen

Als Bewertungsdokumente zu den Fächerleistungen der befragten Kinder liegen uns Zeugnisse und die Ergebnisse der Leistungstests vor. Vorab ist aber anzumerken, dass Verbalzeugnisse und Testergebnisse keinen unmittelbaren Vergleich zulassen, weil Erstere nicht in Noten umsetzbar sind, Letztere aber Noten als Orientierungsmaßstab haben.

Testergebnisse können - nicht nur wegen des „Äpfel/Birnen-Effekts“ - in keinem Fall als Maßstab für die Richtigkeit oder Angemessenheit einschlägiger Zeugnisbemerkungen herangezogen werden. Sie sind Momentaufnahmen, die ganz unterschiedlichen Verzerrungen unterliegen können und damit im Einzelfall kein objektiveres Leistungsbild erbringen müssen als eine Zeugnisbemerkung, die sich immerhin auf eine Vielzahl von Beobachtungen stützt.

Bei einer Gegenüberstellung von Zeugnis und Test können auffällige Abweichungen im Einzelfall deshalb vor allem als Aufforderung für eine nähere Auseinandersetzung mit dem Sachverhalt im möglichen Förderinteresse des Kindes verstanden werden.

Testergebnisse haben in ihrem Verhältnis zum Verbalzeugnis eine informationsergänzende Funktion, weil sie - anders als das einzelne Zeugnis - zuverlässige Anhaltspunkte über das jeweilige Leistungsniveau einer Klasse geben können und auch - mit dem entsprechenden Vorbehalt des mögli-

chen Irrtums - einen Hinweis auf den relativen Leistungsstand eines Kindes innerhalb seiner Klasse zu geben vermögen.

Die Gegenüberstellung von Testergebnissen und Zeugnisbewertungen zeigen nach einem vorläufigen Auswertungsschritt im Gesamttrend ein deutliches Maß an Übereinstimmungen. Damit spiegeln sich auch die von den Eltern getroffenen Bewertungen und die Selbsteinschätzung der Kinder, die sich ja an den Zeugnissen orientieren, in den Testergebnissen wieder. Dennoch sind in einer Reihe von Fällen Überraschungen zu verzeichnen und Differenzen auszumachen, die Anlass zu einer näheren Betrachtung sein können. Festgestellte Abweichungen lassen jedoch vorerst keinen systematischen Trend erkennen.

Die Testergebnisse weisen zum Teil auf erhebliche Unterschiede im Leistungsniveau der untersuchten Klassen hin (siehe Tabelle 4). Sie finden ihre plausible Erklärung in der jeweiligen sozialen Zusammensetzung, wobei der Anteil der Kinder mit ethnisch bedingten Sprachschwierigkeiten das Leistungsgefälle gerade zu Beginn der Schulzeit offenbar am deutlichsten beeinflusst. So führen in der ersten Klasse der Schule D die mit Abstand umfangreichsten Sprachprobleme zwangsläufig zu den mit Abstand schlechtesten Testergebnissen, nicht nur in den Schreib- und Lesetests, sondern auch im Mathetest. Die Lehrerin ist offenbar im Lauf des ersten Schuljahrs gezwungen, ihren Unterricht so auf die Herstellung einer hinreichenden sprachlichen Verständigungsbasis zu konzentrieren, dass an eine in anderen Klassen übliche Umsetzung eines Mathe-Curriculums zunächst nicht zu denken ist. So wies die Lehrerin bereits vor Beginn der Testdurchführung darauf hin, dass bestimmte Themenbereiche noch nicht besprochen wurden und so die Grundlagen für eine Bearbeitung fehlten (Katic, S. 25).

Nach den vorliegenden Angaben ist davon auszugehen, dass für die erfasste zweite Klasse derselben Schule im ersten Schuljahr ganz ähnliche Ausgangsbedingungen zu bewältigen waren. Auch diese Klasse weist hinsichtlich ihrer durchschnittlichen Testergebnisse gegenüber den anderen jahrgangsgleichen Klassen ebenfalls ein, wenngleich deutlich geringeres Gefälle auf. Dieser Befund beinhaltet einen vorläufigen Hinweis darauf, dass sprachlich bedingte Benachteiligungen von Anfang im weiteren Verlauf der Schulentwicklung durchaus kompensierbar sein können. Systematischer Sprachförderunterricht, Reduzierung der Klassenstärke, kleine Klassen und die im Allgemeinen rasche sprachliche Lernfähigkeit bei Kindern können sich hier unterstützend auswirken.

Gravierende Unterschiede im Leistungsniveau lassen sich nicht nur im Klassenvergleich, sondern fast überall auch innerhalb einer Klasse belegen. Zwischen einzelnen Kindern liegen hier Welten in der erbrachten Leistung, die einen gleichschrittigen Unterricht unvorstellbar erscheinen lassen. Die einschlägigen Testergebnisse unterstützen die These, dass Schüler gerade zu Beginn der Schulzeit zum Teil ein völlig heterogenes Leistungsprofil aufweisen, wie es im späteren Verlauf eines selektiven Schulsystems nicht mehr denkbar ist. Gleichzeitig stellen sie die in den Lehrplänen festgelegte Lernzielgleichheit in Frage, die im Sinne einer gerechten Chancenverteilung im Prinzip auch davon ausgeht, dass alle Kinder in etwa bei Null anfangen, wenn sie in die Schule kommen.

Tabelle 4: Ergebnisse der Leistungstests in den Klassen ⁶

	Schule A		Schule B		Schule C		Schule D	
	1. Klasse	2. Klasse	1. Klasse	2. Klasse	1. Klasse	2. Klasse	1. Klasse	2. Klasse
Demat 1 (Deutscher Mathematiktest) 1 (Rohwert = 0 – 36)								
∅ RW	27		27		24		13	
∅ PR	54		54		39		7	
AST 2 (Allgemeiner Schulleistungstest) 2 Mathe: max. Rohwert Zahlenrechnen = 25, Textaufgaben = 15								
∅ RW Zahlenrechnen/ Textaufgaben		16 / 8		16 / 9		11 / 6		7 / 5
∅ PR Zahlenrechnen/ Textaufgaben		69 / 62		69 / 69		47 / 46		29 / 39
WLLP (Würzburger Leise Leseprobe) (Rohwert = 0 bis -)								
∅ RW Mädchen/Jungen	37 / 38	71 / 77	58 / 44	67 / 61	40 / 37	62 / 54	24 / 15	55 / 41
∅ PR Mädchen/Jungen	32 / 46	45 / 59	81 / 58	38 / 32	40 / 43	29 / 23	10 / 5	17 / 8
HSP 1 (Hamburger Schreibprobe) : Rohwert = max. 14 bei richtigen Wörtern und 61 bei Graphemtreffern								
∅ RW wichtige Wörter/ Graphemtreffer	7 / 50		9 / 53		8 / 50		5 / 41	
∅ PR wichtige Wörter/ Graphemtreffer	45 / 51		80 / 73		63 / 51		22 / 16	
HSP 2 (Hamburger Schreibprobe) : Rohwert = max. 30 bei richtigen Wörtern und 148 bei Graphemtreffern								
∅ RW wichtige Wörter/ Graphemtreffer		22 / 138		24 / 141		18 / 132		17 / 13
∅ PR wichtige Wörter/ Graphemtreffer		71 / 70		81 / 82		48 / 47		42 / 44

RW = Rohwert (erreichte Punktzahl)
 PR = Prozentrang (Position der erzielten Leistung innerhalb einer geeichten Stichproben haben in Demat 1 gleich viele oder weniger Punkte erreicht als die Kinder der 1. Klasse (Schule A) im Durchschnitt (vgl. auch Katic, S. 12).

⁶ Katic (2002).

3 Leistungsrückmeldungen und ihre Wahrnehmung

Für die Wahrnehmungsprozesse von Kindern in den ersten Schuljahren, der Entwicklung ihrer Vorstellungen von Leistungsanforderungen und der Prägung ihres Selbstbildes können grundsätzlich folgende Botschaften und Rückmeldungen wirksam werden:

- die direkte Rückmeldung durch die Lehrkraft, die Eltern und Mitschüler;
- die indirekte Rückmeldung durch die von den erwachsenen Bezugspersonen vorgegebenen Ordnungsstrukturen und Regeln;
- die Rückmeldung durch die Auseinandersetzung mit der Sache selbst, die Feststellung des Gelingens oder Misslingens eines Vorhabens anhand objektiver Maßstäbe bzw. eigener Gütekriterien (Bartnitzky 1999).

3.1 Grundzüge von Rückmeldungs- und Wahrnehmungsprozessen und ihre Risiken

Die Rückmeldungsprinzipien der Lehrkräfte

Nach unseren Ergebnissen aus der Befragung verfolgen die Lehrkräfte in den ersten Klassen zwei Grundprinzipien von Rückmeldungen, die in der Praxis ihre jeweils spezifische Ausprägung bzw. ihre gegenseitige Annäherung erfahren.

Das Prinzip **der positiven Bestätigung und der Anerkennung** verfolgt das Ziel, durch Lob, Ermutigung, individuelle Beachtung und Zuwendung Erfolgserlebnisse zu vermitteln, das Selbstbewusstsein zu stärken, das Interesse an Lerninhalten und die Leistungsbereitschaft zu fördern. Kritik wird gerne in Formulierungen gekleidet, die eine positive Perspektive haben („Beim nächsten Mal machst du das noch ein bisschen besser“), augenfällige Leistungsunterschiede mit kompensierenden Erklärungen vermittelt („Der konnte schon vor der Schule Rechnen“; „Dafür kannst du was anderes besser“). Den Lehrkräften ist das Risiko bewusst, mit solchen Rückmeldungen Defizite zu verschleiern und „falsche“ Botschaften zu geben, sie messen ihnen aber besonders im ersten Schuljahr hohe Bedeutung für die Unterstützung des Adaptionprozesses an die schulischen Anforderungen bei.

Beispiel Lehrerin Schule A, 1. Klasse: *„Ich denke, es ist wichtig, dass die Kinder nicht schon am Schulanfang die Erfahrung machen müssen: ich bin schlecht, das kann ich nicht. Es soll einfach nicht passieren, dass für ein Kind in der Schule ein trauriges Leben anfängt. Gerade in der ersten Klasse halte ich Lob und Anerkennung für sehr wichtig, damit die Kinder von sich überzeugt sind und dann auch leistungsbereiter und motivierter sind, dass sie sich sagen, ich kann vielleicht etwas nicht so gut, dafür kann ich was anderes. Ich mache gerade in meiner Klasse die Erfahrung, dass alle sehr motiviert sind und sich kein Kind so richtig schlecht fühlt im Vergleich zu den anderen und sagt, der kann das ja eh besser.“*

Schlechte oder unsichere Schüler werden von den Lehrkräften mit pädagogischer Absicht für relativ kleine Fortschritte gelobt. Die Lehrkräfte inszenieren bei schwachen Schülern bewusst „Erfolgslebnisse“ in der Form von „Lob vor der Klassenöffentlichkeit“ in Abhängigkeit von individuellen Leistungsfortschritten oder der Einschätzung der psychosozialen Situation der Kinder. Lob wird von den Lehrkräften also bei schlechten oder unsicheren Schülern nicht (nur) aus sachlichen Gründen, sondern zumindest auch aus Meta-Überlegungen heraus

- das Kind „brauche“ in seiner aktuellen Situation positive Rückmeldung -
gegeben.

Das Prinzip der **realistischen Rückmeldung** geht von dem Grundgedanken aus, mit deutlichen Hinweisen Fehler, Fehlverhalten und die Notwendigkeit von kompensierenden Maßnahmen und von zusätzlichem Förderbedarf anzuzeigen. In den Bereichen Lern- und Arbeitsverhalten und besonders Sozialverhalten wird dem kritischen Element in den Rückmeldungen bei Bedarf mehr Nachdruck verliehen als im Bereich der Fächerleistungen. Botschaften über Defizite werden hier zum Teil mit Sanktionen in Form von Tadel, Nacharbeiten oder Sitzplatzwechsel unterstützt. Entsprechende Interventionen und Massnahmen werden hauptsächlich mit der vorrangigen Notwendigkeit begründet, ein positives Sozial- und Arbeitsklima aufzubauen. Lehrkräfte vertrauen bei solchen „negativen“ Rückmeldungen darauf, dass sie von den Kindern (oder auch von Eltern) als Aufforderung „richtig“ verstanden werden und zu positiven Veränderungsprozessen führen. Realistische Botschaften gewinnen vor allem in der zweiten Klasse in Form von Fehlerrückmeldungen im Zusammenhang mit der Vorbereitung auf das bevorstehende Notensystem an Gewicht.

Beispiel Lehrerin, Schule C, 2. Klasse: *„Ich halte nichts davon, dass ich dem Kind was vorgaukle und sage, ‚das hast Du toll gemacht‘, wenn es gar nicht angebracht ist. Es gibt da auch neuere Untersuchungen aus Amerika, die vehement dagegen angehen, weil sie sagen, das Kind kann sich gar nicht mehr richtig einschätzen im Verhältnis zu den anderen. Ich versuche, es den Kindern (z.B. bei einer Lernzielkontrolle) so nahe zu bringen: ‚Schau, für Dich hast Du diesmal drei Fehler weniger, für Dich ist das jetzt ein großer Fortschritt, aber Du weißt, es gibt ja auch null Fehler. Und jetzt schau mal, dass Du das nächste Mal noch einen weniger hast.‘“*

Die Schilderungen der Lehrkräfte zu den Unterrichtsabläufen zeigen, dass neben ihren direkten mündlichen Rückmeldungen auch die von ihnen vorgenommene Verortung der Kinder in der Struktur des Unterrichts und die von ihnen festgelegten sozialen Arrangements in der Klasse wichtige Botschaften über den (relativen) Leistungsstand sowie über das Lernverhalten und das Sozialverhalten der Kinder enthalten und dass diese den von ihnen selbst postulierten Prinzipien der Ermutigung oder des konkurrenzfreien, intrinsisch motivierten Lernens durchaus entgegenstehen können:

Die Zuordnung des Kindes zu Differenzierungsmaßnahmen bzw. Fördermaßnahmen enthält oft wichtige Anhaltspunkte für den Schulerfolg des einzelnen Kindes und dessen adäquate Beurteilung durch die Eltern. Darüber hinaus geben Formen der Binnendifferenzierung, aber auch die Sitzordnung Anlass zu Wahrnehmungen und Erfahrungen, die wiederum das Selbstbewusstsein und die soziale Zufriedenheit eines Kindes in der Klasse beeinflussen können.

In Verbindung mit den Unterrichtsstrukturen erhalten Kinder in der Schule nicht nur von der Lehrkraft, sondern auch von den Mitschülern Rückmeldungen. Die Klasse ist ein öffentlicher Raum, in dem das Zusammenspiel von Verhalten des Kindes, Rückmeldungen der Lehrkraft und Rückmeldun-

gen der Mitschüler zu Leistungsstand, Lern- und Sozialverhalten der Kinder schnell zu einem „Ruf“ kondensieren, der dann auch über die Schule hinaus in die Klassenelternschaft getragen wird. Sofern negative und positive Etikettierungsprozesse stattfinden, gehen sie nicht nur von der Lehrkraft, sondern auch von den Mitschülern aus bzw. werden von diesen aufgegriffen und verstärkt. Folgende Rückmeldungen von Seiten der Mitschüler wurden in den Interviews thematisiert:

- Rückmeldung, die sich durch den Vergleich von Punkten, Anzahl der Sternchen usw. ergibt;
- öffentliche Reaktionen auf den Leistungsinput einzelner Kinder in der Klasse, sowohl herabsetzend (z.B. Auslachen) als anerkennend (z.B. Applaus);
- Rückmeldung beim Aufrufen, Vortragen und bei Wettbewerbsspielen;
- Helfer- und Wartesituationen (wer hilft, wem muss geholfen werden, auf wen muss gewartet werden).

Die Lehrkräfte versuchen die Reaktionen der Klasse mit Maßnahmen und der Vermittlung von Regeln zu steuern und zum Unterrichtsthema zu machen, um ein kooperatives, solidarisches und von gegenseitigem Respekt geprägte Klassenklima zu schaffen. Gleichzeitig räumen sie ein, dass gruppendynamische Prozesse, die auch durch die Unterrichtsstrukturen und die Zielvorgaben des Lehrplans beeinflusst werden, den Erfolg ihrer Interventionen immer wieder in Frage stellen.

Die einschlägigen Ergebnisse aus den Interviews mit den verschiedenen Zielpersonen zeigen auch, wie besonders in den ersten Klassen die Eltern zu wichtigen Bezugspersonen für Leistungsrückmeldungen an das Kind werden können, und zwar vor allem

- als Vermittler von Rückmeldungen der Lehrkraft, insbesondere bei der Erläuterung des Zeugnisses;
- bei Rückmeldungen im Zusammenhang mit der Hausaufgabenbetreuung und häuslichen Übungen.

Die Bedeutung der Rückmeldungen durch Eltern für die subjektive Wahrnehmung des Kindes wächst mit deren Engagement für das Schulleben ihres Kindes und der damit einhergehenden Intensität und Häufigkeit von Kontrollen und gemeinsamen Übungen. Bei der Auswertung der Interviews zeigte sich, dass die Rückmeldungen der Eltern zu denen der Lehrkraft durchaus im Widerspruch stehen können, beim Kind Verunsicherung hervorrufen können und damit im Sinne der beabsichtigten Unterstützung kontraproduktiv wirken können (vgl. auch S. 75/76).

Wahrnehmungen und Entwicklung des Selbstbildes bei den Kindern

Für die Entwicklung des eigenen Leistungsbildes und auch im Hinblick auf das Bedürfnis nach Anerkennung haben die Rückmeldungen der Lehrkraft in der subjektiven Wahrnehmung der Kinder eine vorrangige Bedeutung, teilweise nehmen auch die Eltern (vornehmlich die Mutter) hier eine wichtige Rolle ein.

Das von uns beobachtete, ausgeprägte Bedürfnis der Kinder nach persönlicher Anerkennung und Zuwendung durch die Lehrkraft und deren uneingeschränkte Sachautorität führen dazu, dass sie ihre Vorstellungen von Leistung und Leistungsdefiziten sowohl bei sich selbst als auch bei den Mitschü-

lern über die Bekundungen der Lehrerin (des Lehrers) von Wohlgefallen und Missfallen entwickeln. Da die LehrerInnen Lob und 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.

Für die Kinder sind deshalb auch die offiziellen, formalisierten Rückmeldungen (Zeugnisse, Lernzielkontrollen) meist nicht die wichtigsten. Sie verstehen Leistungsrückmeldungen der Lehrkraft oft nicht sachlich, sondern als Ausdruck persönlicher Zuwendung bzw. dessen Mangel. Sachlich gemeinte kritische Rückmeldung - die Lehrkraft kann Fehler und ungenügende Leistungen nicht einfach stehen lassen - kann von den Kindern dann akzeptiert und leistungsförderlich umgesetzt werden, wenn sie sich in irgendeiner Weise der persönlichen Anerkennung der Lehrkraft haben versichern können.

Beispiel: Christoph, (Schule B, 2. Klasse), beantwortet die Frage, ob er meine, dass der Lehrer ihn möge, dezidiert positiv. Er habe es neben anderen Ereignissen, die ihm jetzt nicht mehr einfielen, einmal daran gemerkt, dass der Lehrer zu seinen Gunsten ungerecht war: *„Einmal hat er einen anderen geschimpft, weil er was nicht gehabt hat. Dann habe ich das Gleiche nicht gehabt und mich hat er dann gar nicht geschimpft“*. Obwohl Christoph von einer Reihe anderer - ihn betreffenden - kritischen Äußerungen des Lehrers berichtet, ist ihm das geschilderte Ereignis Bestätigung für die besondere Gunst des Lehrers, die ihm dabei hilft, negative Rückmeldungen besser zu ertragen.

Wir sind bei den Interviews auf eine Reihe von Kindern gestoßen, die auch ihrer Auseinandersetzung mit dem Gegenstand wichtige Hinweise für ihre Selbsteinschätzung entnehmen können, wenn ihnen z.B. die Erledigung gestellter Aufgaben schnell und leicht gelingt oder wenn sie umgekehrt immer wieder Schwierigkeiten beim Verstehen von Aufgaben haben und zu keinen greifbaren Ergebnissen kommen. Sie sagen, sie merken selbst, dass sie in einem Fach gut oder schlecht sind. Solche sachbezogenen Wahrnehmungen sind vor allem im Zusammenhang mit besonders guten, aber auch mit schwachen Fächerleistungen zu beobachten.

Beispiel: Trotz der Versuche einer ermutigenden Rückmeldung von Seiten der Lehrerin wird sich Petra (Schule A, 1. Klasse) ihrer Matheschwäche von Anfang an bewusst: *„Ich schaue an die Tafel und versuche es zu kapiern, aber ich kapiere das einfach nicht. Und ich mag es auch nicht, weil es so schwierig ist und es ist so schwierig, weil ich es nicht mag.“*

Darüber hinaus zeigt sich aber auch, dass Kinder oft bei den für den Schulerfolg wichtigen schulischen Lernprozessen erst allmählich eigene Gütekriterien entwickeln können. Die Unterscheidung einer „richtig gemachten Aufgabe“ und einer „fehlerhaften Aufgabe“ bleibt zu Beginn der Schulzeit, im ungünstigen Fall auch auf längere Zeit, auf die Rückmeldung durch andere Personen angewiesen. Wir schließen dies aus den Unsicherheiten der Kinder bei der Beschreibung von „Fehlern“ vor allem beim Lesen und Schreiben im Gegensatz zur relativen Sicherheit bei der Beschreibung des Gelingens oder Misslingens bei anderen Tätigkeiten (etwa Seilspringen oder Schwimmen).

Beispiel: Ingrid (Schule A, 2. Klasse) antwortet auf die Frage, woran sie merke, ob sie etwas gut oder nicht so gut könne: *„Das merke ich eigentlich gar nicht“*. An anderer Stelle erwähnt sie, Mathe möchte sie besser können, da kapiere sie manche Sachen nicht so. Auf die Frage, was sie unternehme, um ihrem Ziel näher zu kommen, antwortet sie: *„Na, dann frag ich halt meinen Nachbarn oder geh zur Lehrerin vor“*.

Beispiel: Angelika (Schule C, 1. Klasse) erkennt ihre Schulerfolge im Lesen, Schreiben und Mathe an den Stempeln, die sie von der Lehrerin bekommt. Dabei entwickelt sie einen Bewertungsmaßstab, der mit der Realität nicht übereinstimmt: Ein „Mausstempel“ symbolisiert für sie eine bessere Leistung als ein „Rabestempel“. Ihre Fähigkeiten im Schwimmen bewertet sie dagegen anhand eines sachbezogenen, objektiven Kriteriums, nämlich daran, dass sie schon ohne Schwimmflügel schwimmen könne, während andere, obwohl sie schon acht sind, das noch nicht könnten.

Die vom Schulsystem vorgegebene Fächerhierarchie wird zu Beginn der Schulzeit nur partiell nachvollzogen, wobei die (fiktive) Gleichrangigkeit unterschiedlicher Fähigkeiten von den Lehrkräften z.T. unterstützt wird (Motivation der schwächeren Kinder). So sind in den Leistungsvorstellungen der Kinder „flüssig lesen können“, „ein Pferd malen können“ oder „zehn mal rückwärts Seilhüpfen können“ oft gleichrangig.

Im Lauf der ersten beiden Schuljahre führen die Erfahrungen der Kinder zunehmend zu einem Leistungsbegriff, bei dem die für eine Arbeit benötigte Zeit zu einem wichtigen Gütekriterium wird und damit ihr Bild von einer guten oder schlechten Leistung mitbestimmt. Das Problem des „nicht fertig Werdens“ wird in der Wahrnehmung des Kindes nicht nur durch entsprechende Rückmeldungen der Lehrkraft (u.a. in Zeugnisbemerkungen) betont, sondern auch durch Reaktionen der Mitschüler in Wartesituationen.

In ihrer Selbsteinschätzung neigen die im Klassenkontext schwachen und mittleren Schüler der ersten Klassen - obwohl sie ihren relativen Leistungsstand in der Klasse schon im Lauf der ersten Klasse wahrnehmen - zu einer eher positiven Eigenbewertung. Sie orientieren sich eher an ihren relativen Fortschritten und übernehmen dabei die ermutigenden Formulierungen der Eltern und Lehrkräfte („es wird schon besser“; „ich muss noch üben“). Gute Schüler wissen um ihre Stärken und können die Leistungsanforderungen realistischer einschätzen.

Beispiel: Paul (Schule A, 1. Klasse) erwähnt im Interview zwar nicht, dass er sich für den Klassenbesten hält, kennt aber seine leistungsmäßige Vorrangstellung und vergleicht seine Erfolge bei Lernzielkontrollen oder beim Erwerb von Punkten mit denen anderer guter Mitschüler: *„Der Daniel ist zwar auch sehr gut im Rechnen, aber ich bin besser“*.

In einigen Fällen recht früh, vor allem aber im zweiten Schuljahr lässt sich bei den befragten Kindern bereits ein spezifisches Verhältnis zum schulischen Lernen und zu schulischer Leistung beobachten, das zunehmend von einer Distanz zum Lerngegenstand geprägt ist und die Züge einer extrinsischen Motivation trägt. Es äußert sich in der Anstrengungsbereitschaft auch gegenüber fremdbestimmten Aufgaben. Kinder lernen für schulischen Erfolg und die ihnen mitgeteilten Erwartungen der Erwachsenen, obwohl ihnen der Gegenstand selbst Langeweile bereitet, möglicherweise auch wegen der erfahrenen Misserfolgserlebnisse.

Erfolg und Misserfolg erfahren Kinder zu Beginn der Schulzeit eher im kommunikativ sozialen Kontext als im Zusammenhang mit Fächerleistungen.

Schon innerhalb des ersten halben Schuljahres wird der relative Leistungsstand von guten, mittleren und schlechten Schülern - fachbezogen oder fächerübergreifend - in der Klasse öffentlich. Kinder der Leistungsrandpositionen nehmen ihre jeweilige Position relativ realistisch wahr, ebenso wie ihre Position von den anderen Kindern der Klasse wahrgenommen wird. Im mittleren Leistungsbereich hängt

es sehr vom einzelnen Kind ab, wie es sich einschätzt. Besonders sichtbar in der Klassenöffentlichkeit werden demgemäß die Kinder der Leistungsrandpositionen. Ihr relativer Leistungsstand wird von den anderen Kindern durch Dramatisierungen und Übertreibungen öffentlich verfestigt.

Beispiel: Berti (Schule C 1. Klasse) beklagt sich zu Hause, die anderen würden ihn immer so dumm anschauen, wenn er wieder mal etwas nicht kann. Ein Mädchen aus seiner Klasse weiß, dass *„er ganz, ganz schlecht lesen kann“* und die Wörter *„nicht richtig zusammenliest“*. Eine andere Mitschülerin will gesehen haben, dass er nicht nur keinen Belobigungsstempel, sondern sogar ein „Bähgesicht“ bekommen habe (Die Lehrerin vergibt in der Klasse keine „Weingesichter“).

Die Versuche der Lehrkräfte, das Entstehen von Leistungskonkurrenz in der Klasse zu verhindern, sind - da sie der alltäglichen Praxis der Leistungsbeurteilungen aufgesetzt sind - erfolglos.

In den beiden ersten Klassen wird das „Angeben“ erst allmählich in ein Angeben mit schulischer Leistung übergeführt. Zu Beginn beziehen die Kinder Angeben noch zumindest gleichrangig auf Besitztümer (Spielzeug, Kleidung), Körpergröße und Kraft.

Schon in den ersten Klassen ist das Geschlecht nicht nur eine neutrale Kategorie zur Bildung von Einteilungen und Rangreihen, sondern eine eigenständige soziale Dimension. Es geht den Kindern um die Freundschaften und Abneigungen in den Mädchen- und Jungengruppen und um Verliebtheit. Die Kinder, denen in der Schule und in der Familie keine Leistungsprobleme aufgemacht werden, leben in der Schule ihr Hauptinteresse, die Beziehungen zu ihren Mitschülern, aus. In ihren Beziehungen spielt zwar Leistungskonkurrenz eine Rolle, sehr viel wichtiger sind jedoch Sympathie und Antipathie.

Beispiel: Hans (Schule B, 1. Klasse) ist Klassenbesten und sagt von einem seiner besten Freunde in der Klasse: *„Ach, der M. ist ganz schlecht, der kann nicht so gut rechnen und auch nicht gut schreiben und die Hausi vergisst er auch manchmal.“* Auf die Frage, wie er denn seine Freunde aussucht oder findet, antwortet er: *„Wenn sie nett zu mir sind, und mit denen ich schon im Kindergarten war, och und sonst nichts.“*

Schulische Anforderungen in der Wahrnehmung der Eltern

Die Vorstellungen auf Seiten der Eltern über die Bedeutung der ersten beiden Grundschuljahre für die weitere Schullaufbahn sind nicht sehr ausgeprägt. Die Eltern freuen sich darüber, dass ihre Kinder gerne zur Schule gehen (die meisten Kinder tun dies zu Beginn ihrer Schulzeit), dass die Kinder die Lehrerin „nett“ finden usw. Leistungsprobleme, sofern sie wahrgenommen werden, werden nicht nur von den Kindern, sondern auch von vielen Eltern als durch „Üben“ behebbar betrachtet. Allerdings zeigen Eltern, die bei einem älteren Kind schon einschlägige Erfahrungen gemacht haben, eine entsprechende Sensibilität für die Gefahren von kaum mehr umkehrbaren Entwicklungen.

Es gibt ein für schulischen Erfolg wichtiges Wissen auf Seiten der Kinder und Eltern, das bislang ungenügend erforscht ist: Das Wissen um schulrelevante Begriffe, das Orientierung im schulischen Alltag erst ermöglicht. Kinder, die sich zusätzlich zum Lernen der eigentlichen Inhalte - der Buchstaben, Zahlen, des Lesens und Rechnens - damit herumschlagen

müssen, dass ihnen die Handlungsanweisungen der Lehrkraft unverständlich oder unklar bleiben, weil sie die Begriffe, die diese verwendet, nicht verstehen, haben es besonders schwer.

Beispiel: Guido (Schule D, 1. Klasse) hat große Probleme, den schulischen Anforderungen gerecht zu werden. Er hat Sprachprobleme in mehrerlei Hinsicht, insbesondere fehlen ihm schulrelevante Begriffe. Er sagt z.B. „Buch“, wenn ein Arbeitsheft gemeint ist, zeigt die Fibel, wenn ein Heft verlangt wird oder erklärt den Ordner mit den Arbeitsblättern: *„Aber wir haben da so Blätter, die kann man in ein Heft rein tun“*.

Mit der Tendenz zur inneren Differenzierung wird für Kinder und Eltern das Wissen um die Bedeutung „freiwilliger“, „zusätzlicher“ Aufgaben zunehmend wichtiger. In der Regel haben Eltern wenig Einblick in die Differenzierungsmaßnahmen in der Schule. Sie können nicht wahrnehmen, ob ihr Kind zu denjenigen gehört, die in der Schule vorwiegend mit dem Pflichtpensum beschäftigt sind, oder zu denjenigen, die mehr Übungsaufgaben und schwierigere Aufgaben erledigen.

3.2 Die Rückmeldungsinstrumente der Schule und ihre Wahrnehmung

Es gibt im schulischen Alltag ein ganzes Konglomerat von Rückmeldungen der Lehrkräfte an Kinder und Eltern. Als wesentliche Elemente werden im folgenden herausgegriffen:

- Zeugnisse
- Lernzielkontrollen
- „Zeichen“ in der Form von Sternchen, Stempeln, Lachgesichtern und schriftlichen Kommentaren
- das Klassengespräch/der Frontalunterricht
- Formen der Binnendifferenzierung (Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Wochenplanarbeit)
- die Sitzordnung
- Elterngespräche/Schriftliche Kommunikation mit den Eltern

Zeugnisse

Mit der Erstellung des Verbalzeugnisses verbinden alle befragten Lehrkräfte das Ziel, dem individuellen Profil des einzelnen Kindes hinsichtlich seines Sozialverhaltens, seines Lernverhaltens und des Leistungsstandes gerecht zu werden und ihre Bewertung den Eltern mit möglichst positiv gehaltenen und verständlichen Formulierungen nahe zu bringen. Manche von ihnen betonen dabei die Schwierigkeit, bei den Formulierungen eine befriedigende Synthese in dem Bestreben um positive Verstärkung und realistische Darstellung zu finden. Gleichzeitig äußern sie Zweifel, ob ihre Formulierungen immer in der intendierten Weise verstanden werden.

Beispiel: Frau Schneider (Schule A, 1. Klasse) meint, es sei für die Eltern zum Teil sehr schwer, aus dem Verbalzeugnis das richtig herauszulesen, was letztendlich drin steht. Sie war dann auch teilweise überrascht, dass alle Eltern das erste Zeugnis wohl als positiv empfunden haben. *„Ich hoffe mal bei manchen Eltern, dass sie ihr Kind positiv bestärken wollten, und dass sie hoffentlich auch daraus gelesen haben, dass ihr Kind sich wirklich nicht leicht tut und sehr gefördert werden muss“.*

Im Bewusstsein um seine potentiellen Schwächen und Risiken und des damit verbundenen höheren Arbeitsaufwandes wird dennoch das Verbalzeugnis gegenüber dem Notenzeugnis als die adäquatere Form der Rückmeldung in den ersten Klassen nicht in Frage gestellt.

Obgleich weniger standardisiert als das Notenzeugnis, unterliegen auch Verbalzeugnisse einem formalen Gliederungsschema, nach dem offenbar zu einer festgelegten Anzahl von Bewertungsaspekten in ein bis zwei Sätzen Stellung zu nehmen ist und in dessen Rahmen der Spielraum für eine individuelle Darstellung, zum Beispiel die Betonung einer spezifischen Problematik, doch sehr eingeengt ist. Beim vergleichenden Lesen entsteht der Eindruck, dass sich auch übergreifende Formulierungskulturen für die Erstellung von Verbalzeugnissen entwickelt haben, die diesen eine zusätzliche Gleichförmigkeit verleihen. Innerhalb dieser strukturell vorgegebenen Grenzen sind jedoch durchaus individuelle „Handschriften“ erkennlich.

Von den befragten Lehrkräften werden Textbausteine aus dem Computer wegen ihres pauschalisierenden Charakters abgelehnt. Grenzen der individuellen Bewertung zeigen sich jedoch u.a. daran, dass besonders herausragende Fächerleistungen (z.B. wenn sie über die Lernziele der Klasse hinausreichen) und auf der anderen Seite besonders schwache Leistungen (um nicht zu entmutigen) in den Zeugnissen nicht adäquat zum Ausdruck kommen.

Dem Postulat der diplomatischen Formulierung bei der Darstellung schlechterer Leistungen wird - ähnlich wie bei beruflichen Arbeitszeugnissen - u.a. durch das Weglassen zusätzlicher lobender Prädikate bei an sich positiven Formulierungen oder auch durch eine Betonung des Bemühens Rechnung getragen. Haben die Eltern nicht den Vergleich zu anderen Zeugnissen, sind ihnen solche Differenzierungen nicht nachvollziehbar.

Die Bewertungen im Zeugnis basieren in der Regel auf den Entwicklungen des gesamten Berichtszeitraums. Sie stützen sich auf die Ergebnisse der durchgeführten Lernzielkontrollen, die Qualität von Arbeitsblättern, sowie auf regelmäßig festgehaltene Beobachtungen, für die es individuell unterschiedliche Systeme der Dokumentation gibt, sowie auf den Gesamteindruck vom jeweiligen Kind. Die

Qualität der Hausaufgaben geht in der Regel nicht in die Zeugnisbewertung ein, weil hier nach Ansicht der LehrerInnen die Eigenleistung zu wenig sichtbar wird. Die Bewertung der Lernzielkontrollen orientiert sich - besonders in Mathematik - an der Zahl erreichbarer und erreichter Punkte und erfüllt damit mit Einschränkungen (die Anzahl der Punkte wird in den ersten Klassen nicht einfach verrechnet) die objektiven Voraussetzungen der Notenbewertung, so dass letztlich auch in den Zeugnisbemerkungen eine Notengebung verborgen ist, die den Eltern jedoch nicht ersichtlich wird.

Eltern verstehen die Zeugnisformulierungen in der Regel wörtlich, nur wenige lesen die Verbalzeugnisse wie Arbeitszeugnisse. Oft dient ihnen das Zeugnis nicht als Informationsdokument, vielmehr möchten sie überprüfen, inwieweit die Charakterisierung im Zeugnis sich mit ihrem eigenen Bild von den Eigenschaften und der Leistungsfähigkeit ihres Kindes decken.

Die Urteile der Eltern über das Zeugnis zeigen insgesamt ein hohes Maß an Übereinstimmung auf der sachlichen Ebene an. Sie erkennen an den Formulierungen ihr Kind wieder. Kritische Einschränkungen gehen in einigen Fällen dahin, dass Zeugnisse zu nüchtern formuliert seien, manchmal auch noch ermutigender sein sollten. Eltern von guten SchülerInnen äußern in diesem Zusammenhang schon auch mal die Meinung, ihr Kind sei in Wirklichkeit noch besser als es im Zeugnis zum Ausdruck komme. Dagegen halten sich Eltern „schlechter“ Schüler eher an die positiv gehaltenen Aussagen, besonders wenn sie relative Fortschritte anzeigen.

Die meisten Eltern loben das Prinzip des Verbalzeugnisses, einige würden sich jedoch als Ergänzung von Anfang an Noten wünschen. Solche Forderungen kommen vor allem von ausländischen Eltern, die sich dabei an der Zeugnisgestaltung in ihrer eigenen Schulzeit orientieren. Obwohl alle von uns befragten ausländischen Eltern sehr gute Deutschkenntnisse besitzen, empfinden sie zum Teil Verunsicherung im Hinblick auf die Bedeutung einzelner Formulierungen oder haben in ihrer Gewissenhaftigkeit Angst, „zwischen den Zeilen“ etwas überlesen zu haben.

Beispiel: Die Mutter von Benedikt (Schule C, 2. Klasse) ist zwar angetan von der Ausführlichkeit und Genauigkeit der Zeugnisformulierungen, zeigt sich aber in Bezug auf die Bedeutung des Zeugnistextes verunsichert, weil sie die anderen Beurteilungen in der Klasse nicht kennt. Sie meint, sie sei auf Vermutungen angewiesen, was den Leistungsstand ihres Sohnes angeht. Obwohl sie sich um Interpretationshilfen bei Bekannten und um mündliche Erläuterungen bei der Lehrerin bemüht hat, bleiben Verbalzeugnisse für sie vorerst in gewisser Weise immer noch ein Geheimnis.

Eine angemessene Beurteilung des relativen Leistungsstandes eines Kindes in der Klasse ist den Eltern anhand des Zeugnisses nicht möglich und sie haben auch keine einschlägigen Erwartungen an das Zeugnis. Entsprechende Informationen (auch Anhaltspunkte für Noten) entnehmen sie anderen Quellen, etwa den erreichten Punktzahlen bei Lernzielkontrollen oder Gesprächen mit der Lehrerin.

Im Falle eines „schlechteren“ Zeugnisses neigen Eltern zum Prinzip, ihr Kind zu ermutigen. Es ist ihnen eine Horrorvorstellung, ihr Kind könnte Angst haben, das Zeugnis zu Hause zu zeigen. Bei der „Übersetzung“ des Zeugnisses heben sie die positiven Aussagen der Lehrerin hervor, sagen aber auch, wo sich das Kind noch verbessern könnte oder anstrengen müsse.

Den Kindern selbst erschließt sich der Sinn und Zweck des Zeugnisses in den ersten beiden Grundschuljahren nur bedingt. Sofern die Kinder eine Vorstellung über die Funktion von Zeugnissen haben (manche beantworten sie entsprechende Frage auch mit „weiß ich nicht“), übernehmen sie die

Erklärungen, die die Lehrkräfte geben (Mitteilung für die Eltern; selber wissen, was man gut kann oder wo man „noch üben“ muss). Die Lehrkräfte verschweigen aus pädagogischen Gründen (den Kindern keine Angst machen, keinen Leistungsdruck ausüben) die Beurteilungs- und Selektionsfunktion der Zeugnisse.

Unsere Befragungen zeigen aber, dass die Zeugnisinhalte, wenn sie von den Eltern oder auch von der Lehrkraft mündlich vermittelt werden, eine wichtige Rückmeldefunktion für die Wahrnehmung des Kindes haben können und sowohl die Selbsteinschätzung als auch das Selbstwertgefühl erheblich beeinflussen können.

Beispiel: Madeleine, (Schule B, 1. Klasse) interpretiert den Zeugnistext: „Sie rechnet alle bisher gelernten Aufgabenarten weitgehend ohne Hilfsmittel, wird jedoch unsicher, wenn Aufgaben von gelernten Mustern abweichen“ so: *„Im Rechnen bin ich mittel, da überleg ich meistens ganz lang, aber jetzt bin ich schon besser.“* Im Übrigen ist Madeleine mit ihrem Zeugnis sehr zufrieden, weil ihre Mutter gesagt hat: *„Du hast das beste Zeugnis, das es überhaupt geben kann.“*

Lernzielkontrollen

Ebenso wie die Bedeutung des Zeugnisses erschließt sich der Zweck der Lernzielkontrollen Kindern erst im Verlauf der ersten beiden Grundschuljahre. Übernommen werden von den Kindern die Erklärungen der Lehrkräfte („Damit die Lehrerin weiß, wie gut wir sind“). Die Funktion der Lernzielkontrollen für die Zeugnisse wird von den Lehrkräften nicht thematisiert, sie wollen die Kinder nicht unter Druck setzen.

Ein Teil der Kinder (auch leistungsstarke) nimmt Lernzielkontrollen zu Beginn der Schulzeit nicht wichtig, vergisst z.B. sie zu Hause zu zeigen, auch wenn die Ergebnisse gut sind.

Lehrkräfte kündigen - zumindest ab dem zweiten Schuljahr - Lernzielkontrollen oft indirekt an („Übt noch mal“; „Wiederholt!“, Verteilung eines Arbeitsblattes mit Zusammenfassungen des Stoffs). Kinder - und manche Eltern - registrieren erst allmählich die Bedeutung dieser Ankündigungen.

Obwohl die Lehrkräfte versuchen, dies zu verhindern, werden von den Kindern jedoch relativ bald die erreichten Punktezahlen bzw. die Anzahl der Fehler untereinander verglichen.

Bei den Eltern finden sich sehr unterschiedliche Informationsstände. Manche übersetzen die Punktezahlen relativ treffsicher in Noten, manche täuschen sich deutlich, manche vergleichen die Punktezahlen ihrer Kinder mit der anderer Kinder, manche vergleichen nur die Schwankungen bei ihrem eigenen Kind.

Beispiel: Die Mutter von Madeleine (Schule B, 1. Klasse) verfolgt mit großem Interesse die Leistungen ihrer Tochter bei Lernzielkontrollen: *„Man soll sich auch nicht nur auf das Zeugnis verlassen. Wenn sie in der Schule Aufgaben geschrieben haben, wo es um Zeit und Punkte geht, dann kriegt sie die Sachen mit heim, und da sehe ich dann auch, wie viele Punkte sie gehabt hat und da kann ich in etwa bewerten, war das jetzt ein Einser, ein Zweier oder so.“*

Zeichen in der Form von Sternchen, Stempeln, Lachgesichtern und schriftlichen Kommentaren

Neben den bekannten Rückmeldungen wie Zeugnissen, Lernzielkontrollen und Elterngesprächen zeigten die Interviews die besondere Bedeutung des „inoffiziellen“ Rückmeldesystems durch Sternchen, Stempel etc. und Bemerkungen des Lehrers. Im schulischen Alltag der ersten beiden Grundschuljahre sind diese Zeichen mindestens genauso wichtige Rückmeldungen für die Kinder wie Zeugnisse und Lernzielkontrollen, denn Zeugnisse und Lernzielkontrollen sind relativ seltene Ereignisse.

Mit Ausnahme eines einzigen Lehrers, der aus pädagogischen Gründen (keine extrinsische Motivation) in der ersten Klasse auf „inoffizielle“ Rückmeldungen verzichtete, benützen alle befragten Lehrkräfte solche Zeichen:

- Reich, 1. Klasse: Sternchen; für zehn Sternchen erhalten die Kinder einen Stempel (mit zwei Motiven, die von der Lehrerin gleichwertig gedacht sind). Hinzu kommen schriftliche Kommentare wie „Da hast du dir nicht so Mühe gegeben“; im Schreibheft wird der am schönsten geschriebene Buchstabe eingekreist. Die Lehrkraft vergibt die Sternchen sehr großzügig für saubere Heftführung und Vollständigkeit der Aufgabenerledigung, auch bei den Hausaufgaben, und meint, diese seien für die Kinder sehr wichtig und würden sie motivieren.
- Klein, 1. Klasse: Lachgesichter; für jedes Lachgesicht gibt es ein Gutmärchen, für fünf Gutmärchen einen Sticker. Die Lehrerin vergibt diese Zeichen für besonderes Bemühen und schöne Gestaltung.
- Berghofer, 1. Klasse: Sternchen; für zehn Sternchen dürfen sich die Kinder aus einer Schatzkiste einen kleinen Schatz nehmen. Hinzu kommen Kommentare wie „Prima“, „Gut gemacht!“, „Fein“, „Schon viel besser!“. Es gibt auch Gruppensternchen bei der Gruppenarbeit. Das Sternchen sei ein Lob und ein Symbol für „Du hast Dich angestrengt und du hast das gut gemacht“. Nebenbei erwähnt die Lehrkraft auch einen „Haken“, den sie als positive Rückmeldung für eine Aufgabe, die ohne Fehler gemacht wurde, verwendet. Die Sternchen werden nach Aussage der Lehrerin nach individuellem Fortschritt vergeben, d.h. zum Beispiel auch, dass Kinder, die für eine Leistung ein Sternchen erhalten hatten, zu einem späteren Zeitpunkt für die gleiche Leistung keines erhalten können („Jetzt sind wir aber schon eine Woche weiter und jetzt kannst Du schon ein Stückchen weiter schreiben“).
- Schneider, 1. Klasse: Lach- und Weingesichter, Sternchen, einen Stempel für eine besonders schöne Arbeit sowie Punkte für besonderes Bemühen, die die Kinder auf die Abbildung eines Drachens kleben. Es gibt kein Sammelsystem, jedoch eine indirekte Hierarchie (Sternchen für Arbeiten ohne Fehler und einigermaßen schöne äußere Form, Stempel für besonders schöne Form). Nur beim Wochenplan, der sich in Pflicht- und Zusatzaufgaben aufteilt, wird ein Sammelsystem eingeführt: Für zehn Zusatzaufgaben verdient sich ein Kind einen Punkt, den es auf den Drachen kleben darf.
- Groß, 2. Klasse: Nur Kommentare wie „Gut“, „Saubere“, „Schön“ ohne ein nachfolgendes höherwertiges Zeichen; Gesten, etwa den erhobenen Daumen, sowie eine Art Füller-Führerschein. Der Lehrer sagt, die Kommentare seien eine ähnliche Art von Rückmeldung wie Sternchen. Die Kinder seien sehr erpicht darauf. Sie würden die Anzahl der „Gut“ etc., die sie erhalten haben, zählen, obwohl darauf nichts folge und der Lehrer sich deren Anzahl auch nicht notiere.

- Auerbach, 2. Klasse: Sternchen, Stempel, Aufkleber und Kommentare; die Stempel und Aufkleber variieren in den Motiven je nach Jahreszeit. Aufkleber seien als positivere Zeichen gemeint wie Sternchen oder der Kommentar „gut gemacht“, aber es gibt kein Sammelsystem. Die Lehrerin vergibt die Zeichen nach individuellem Fortschritt („Wenn ein Kind in seinen Verhältnissen gut gearbeitet hat“) und Bemühen. Nebenbei wird auch ein „Haken“ erwähnt. Ein Haken sei für die Kinder, außer im Fach Mathematik, keine positive Rückmeldung. In Mathematik bedeute ein Haken „Die Rechnung ist richtig“. Bei Hausaufgaben differenziert die Lehrerin bei der Vergabe der Zeichen nach ihrer Einschätzung der Unterstützung des jeweiligen Kindes durch die Mutter. Bei Hausaufgaben, bei denen sie meint, die Mitarbeit der Mütter herauszulesen, vergibt sie die Zeichen vorsichtiger als bei denen, von denen sie meint, die Kinder hätten sie alleine gemacht. Die Kinder fänden die Zeichen sehr wichtig, auch Eltern würden der Lehrerin berichten, dass sie zu Hause als Erstes erzählen würden „Ich habe einen Aufkleber bekommen“.
- Schuster, 2. Klasse: Lach- und Weingesichter und Kommentare wie „Ich bin zufrieden gewesen“, „Das war ja supertoll dieses Mal“, „Du musst Dich noch hinsetzen und üben“. Die Lachgesichter werden für Sauberkeit der Arbeit und für Leistung (z.B. wenn ein Kind etwas kann, was andere noch nicht können) vergeben.
- Haubinger, 2. Klasse: Vergaben wird eine unterschiedliche Anzahl von Sternchen nach folgenden Gütekriterien: Drei Sternchen für eine fehlerlose und schöne Arbeit; zwei Sternchen für eine fehlerlose Arbeit, deren äußere Form nicht so schön ist; ein Sternchen für eine ordentliche Arbeit mit einem Fehler; kein Sternchen für eine schlampige Arbeit mit mehreren Fehlern. Bei vielen Fehlern und schlechter äußerer Form müssen die Kinder die Arbeit in der Schule nach dem Unterricht oder zu Hause noch einmal machen. Individuelle Entwicklungen berücksichtigt die Lehrerin in zusätzlichen Kommentaren („Heute gefällt mir deine Schrift besonders!“, „Heute ist es Dir viel besser gelungen“, „Schau Dir noch mal Eintrag 3 an. So solltest Du arbeiten!“) und der Vergabe von maximal zwei Sternchen mit einem mündlichen Kommentar („Du hast es gegenüber dem letzten Mal sehr viel besser geschafft und deswegen kriegst Du jetzt auch zwei Sternchen“).

Die Art und Weise, wie die befragten Lehrkräfte solche Rückmeldungen nach ihren eigenen Aussagen geben, lässt sich also nach folgenden Kriterien unterscheiden:

- Rückmeldung nach individuellem Fortschritt vs. Rückmeldung nach allgemeinen Güte-Maßstäben bzw. einer Mischung aus beiden Vorgehensweisen;
- bewusste Hierarchisierung der Zeichen (mit oder ohne Etablierung eines Sammelsystems) vs. gleichwertige Vergabe von Zeichen;
- ausschließliche Verwendung positiver Zeichen vs. Verwendung positiver und negativer Zeichen; dies bezieht sich jedoch nur auf die „Gesichter“;
- Verwendung der Zeichen als Rückmeldung für Arbeitsverhalten (Sauberkeit, Bemühen, Gestaltung) vs. Rückmeldung für fachliche Leistung bzw. eine Mischung aus beiden Kategorien.

Bei den Kommentaren verwenden die Lehrkräfte sowohl positive als auch kritische Formulierungen; die negativen Kommentare unterscheiden sich danach, ob sie nur den Hinweis auf mehr Anstrengung und mehr „Üben“ geben oder als inhaltlich-sachliche Kritik formuliert sind.

Kontrastiert und ergänzt man die Aussagen der Lehrkräfte mit denen der Kinder und Eltern, so lassen sich folgende Ergebnisse festhalten:

Die Kinder messen diesen Zeichen größere Bedeutung bei als manche Lehrer und sie beschreiben sie differenzierter. Manchmal wurden z.B. in den Lehrerinterviews solche Zeichen erst auf Nachfrage als eine Form der Rückmeldung genannt. Manchmal sind Differenzierungen, die die Kinder erwähnen, den Lehrern nicht bewusst oder sie sind von ihnen nicht intendiert. Zum Beispiel erwähnt keine Lehrkraft ihr Namenskürzel als ein mit Bedeutung aufgeladenes Rückmeldungszeichen. Die Kinder verstehen das Namenskürzel jedoch mit Bedeutung. Es wird als negative, allenfalls neutrale Rückmeldung verstanden. Die Formulierungen der Kinder sind z.B., dass man das Namenskürzel bekommt, „wenn man etwas ganz schlecht gemacht hat“, oder wenn man etwas „nicht so gut gemacht hat“, allenfalls bedeutet es „ist o.k.“.

Die Kinder nehmen diese Zeichen als Leistungsrückmeldung im sozialen Vergleich, auch wenn sie von den Lehrkräften nur als Rückmeldung zum Arbeitsverhalten und zum Bemühen der Kinder gedacht sind. Sie unterscheiden bei dieser Form der Rückmeldung nicht zwischen Arbeitsverhalten und fachlicher Leistung, beides ist für sie „Leistung“. Dies kann dadurch bedingt sein, dass auch auf Seiten der Lehrkräfte eine Vermischung vorgenommen wird.

Sofern es eine Zeichenhierarchie gibt, ist sie den Kindern bewusst. Sie überinterpretieren jedoch manchmal die Hierarchisierung, d.h. nehmen Hierarchisierungen an, die die Lehrkraft nicht intendiert, zumindest im Interview nicht erwähnt (z.B. in aufsteigender Reihenfolge: Das Namenskürzel des Lehrers; das Namenskürzel plus „prima“, Lachgesicht oder Sternchen; Stempel; Sticker). In manchen Fällen führen die Kinder selbst Hierarchisierungen ein (z.B.: Einer von zwei - von der Lehrerin gleichwertig gedachte - Stempel ist „besser“). Selbst bei dem Lehrer, der keine hierarchische Rückmeldungen gibt (zumindest nicht bewusst), interpretieren die Kinder seine Anmerkungen, wie „sauber“ und „recht sauber“, als abgestufte Leistungsrückmeldung.

Die Unterlassung von positiven Zeichen wird von den Kindern als negative Leistungsrückmeldung verstanden. Auch bei Lehrkräften, die im Sinne der pädagogischen Haltung der Ermutigung bzw. der positiven Verstärkung bewusst keine negative Rückmeldung geben (kritisiert werden von den befragten Lehrkräften z.T. die „Weingesichter“, die „Trauris“, als pädagogisch nicht angemessene Rückmeldung), interpretieren die Kinder die Unterlassung von positiven Zeichen als Negativrückmeldung, quasi in Umdrehung des bayerischen Sprichworts „Nicht geschimpft ist genug gelobt“ zu „Nicht gelobt ist auch geschimpft“.

Sofern die Zeichen gegenständlich sind, benützen die Kinder diese auch als Sammelobjekte, manchmal als Tausch- und Geschenkobjekte.

Beispiel: Michael, (Schule D, 1. Klasse) zu vergebenen Zeichen: *„Wenn ich was gut mache, dann macht die Frau Klein unten ‚Gut‘ hin, macht ihr Zeichen, ein K, vielleicht zusammen mit einem Schnörkel.“* *„...die Maschka hat's geübt, und jetzt kann sie sich selbst ein ‚Gut‘ machen. Jetzt kann sie ‚Gut‘, Ausrufezeichen, und Namenzeichen, und dann kann sie die anderen reinlegen, dass sie ein ‚Gut‘ hat.Und manchmal macht ein Gesicht. Schau hier (zeigt ein Heft) zeig ich dir mal ein Gesicht. Manchmal schreibt sie was dazu... Das, schau, da ... Und wenn man nicht so gut ist, (blättert im Heft) Schau, hier zum Beispiel. Kein Gesicht. Sie Frau Klein gibt auch Gutzettelchen.“*

*Wart einmal, ich zeig dir mal welche. (Räumt eine große Streichholzschachtel aus dem Mäppchen)
...Mit fünf Gutmärkten kannst du dir einen Sticker holen. Ich hab jetzt schon über 90. Weil ich halt immer gut bin. Der Hassan hat mir heute beim Umsetzen, weil er sich so gefreut hat, dass er mit mir sitzen sollte, der hat mir fünf Gutmärkten geschenkt, dass ich mir jetzt wieder einen Sticker holen kann.“*

Die meisten befragten Eltern sagen, dass den Kindern diese Zeichen wichtig sind.

Kinder unterschiedlichen Leistungsstands nehmen die Zeichen unterschiedlich differenziert wahr:

Schlechte Schüler sehen die Hierarchien nicht so differenziert wie die guten Schüler. Gute Schüler erhalten mehr positive Zeichen als schlechte und mittlere Schüler, sie erwähnen im Interview größere Mengen solcher Zeichen, die sie schon erhalten haben. Damit wird die soziale Bezugsnorm etabliert, auch wenn die Lehrkräfte sagen, sie vergeben solche Zeichen für den individuellen Fortschritt, oder wenn sie selbst sich über die Anzahl der Zeichen, die sie an die einzelnen Kinder vergeben, keine Rechenschaft ablegen.

Den Kindern ist die Menge der positiven Zeichen wichtig. Der Sammelwert bezieht sich auf die Menge, nicht, wie bei anderen Sammelobjekten auf einzelne begehrte Objekte oder auf die Vollständigkeit eines Satzes verschiedener zusammengehöriger Objekte. Über die Menge lässt sich vergleichen. Selbst wenn die Kinder beim Zählen noch unsicher sind, können sie unterschiedliche Mengen erkennen. Damit wird auch von den Kindern aus die soziale Bezugsnorm etabliert bzw. - da sich Kinder auch in der vorschulischen Zeit ständig vergleichen (z.B. in Bezug auf Alter, Größe, körperliche Geschicklichkeit) - in einen Vergleich bezüglich des schulischen Könnens übergeführt. Das leistungsbezogene Selbstbild und der öffentliche Leistungsstatus der Kinder in der Klasse konstituiert sich u.a. über die Menge der positiven Zeichen, die die einzelnen Kinder erhalten bzw. vorweisen können.

Beispiel: Paul (Schule A, 1. Klasse) ist Klassenbesten und stolz darauf, dass er auf seinem Drachen in seiner Klasse die meisten Punkte einkleben konnte. Punkte für den Drachen werden aber nicht für gute Leistungen, sondern für besonderes Bemühen, z.B. lobenswerten Fleiß vergeben.

Problemfeld Frontalunterricht

Die befragten Lehrkräfte versuchen in den ersten Klassen Regeln für das Melden durchzusetzen: Kinder, die in das Klassengespräch hineinrufen, werden ermahnt und nicht aufgerufen oder bekommen eine Karte auf den Tisch gestellt „Bitte melden“; Kinder, die sich aufdringlich melden - mit dem Finger schnalzen, dem Arm fuchteln, Geräusche machen - werden ermahnt und nicht aufgerufen. Beim Aufrufen und bei den Situationen, in denen die Kinder etwas vortragen müssen (z.B. Vorlesen, Geschichten oder Ergebnisse vortragen), müssen sich die Lehrkräfte spontan entscheiden, auswählen oder Rangreihen bilden, weil meist die Zeit nicht ausreicht, dass alle Kinder drankommen. Dabei bemühen sich die Lehrkräfte um Gerechtigkeit. Allen von uns befragten Lehrkräften ist bewusst, dass sie im Klassengespräch (Frontalunterricht) nicht durchweg gerecht sind bzw. nicht gerecht sein können („Irgendjemand ist immer beleidigt“; „Nie nimmst du mich dran!“).

Folgende Strategien nannten die befragten Lehrkräfte, um wenigstens einigermaßen gerecht zu sein:

- Jungen und Mädchen werden abwechselnd aufgerufen.
- Die Lehrkraft wechselt ihre Position im Klassenraum, damit nicht immer die selben Kinder in das Blickfeld geraten.
- Die Kinder dürfen sich zeitweise wechselseitig aufrufen; auch hier werden z.T. Regeln eingeführt wie „Junge und Mädchen abwechselnd“ oder „Ruft die auf, die noch nicht dran waren“, weil die Kinder dazu tendieren, ihre Freunde aufzurufen (was den positiven Stellenwert des „Drankommens“ in den ersten beiden Klassen zeigt), die Freundesgruppen gleichgeschlechtlich sind oder die Kinder sehr lange brauchen, um sich zu entscheiden, wen sie aufrufen. Auch Letzteres deutet auf den positiven Stellenwert des „Drankommens“ für die Kinder hin, die Entscheidung, wem sie die Ehre geben, von ihnen aufgerufen zu werden, fällt ihnen in den noch instabilen Freundschaftsbeziehungen schwer.
- Die Lehrkraft bemüht sich, sich zu merken, welche Kinder noch nicht oder schon sehr oft dran waren.
- Die Lehrkraft bemüht sich, ein besonderes Augenmerk auf die „stillen“, „schüchternen“ Kinder zu haben.
- Die Lehrkraft benachteiligt bewusst die Kinder, „die immer die Nase vorne haben wollen“ (solche Kinder werden z.B. charakterisiert als Kinder, die zu Hause sehr im Mittelpunkt stehen).
- Zum Teil benützen die Lehrkräfte das Aufrufen auch als Disziplinierungsmittel (Kinder, die nicht aufpassen, die schwätzen, werden aufgerufen).

Eine Lehrkraft macht viel Gruppen- und Partnerarbeit; jede Woche wird mit der Vorgabe, dass es jeweils ein anderes Kind sein muss, ein Gruppensprecher gewählt, der dann auch die Ergebnisse vorträgt; die Partner wechseln sich beim Vortrag ab. Auf diese Weise haben auch leistungsschwache Schüler die Chance, vor der Klasse zu Wort zu kommen und Anerkennung zu erhalten

Beispiel: Lehrerin (Schule B, 1. Klasse). *„Da ist er stolz, der Ferdinand. Das gefällt ihm schon, wenn die Kinder klatschen. Oder wenn es Applaus gibt beim Geschichten vorlesen. Ich denke, dass es einfach unheimlich wichtig ist, dass die Kinder Bestätigung haben. Wenn jeder irgendwo mal eine Bestätigung hat, und sei es am Tag einmal, ist der Tag nicht für die Katz gewesen.“*

Sich melden, aufgerufen werden oder nicht, dann eine richtige oder falsche Antwort zu geben sowie vor der Klasse etwas gut oder schlecht vorzutragen, ist in mehrfacher Hinsicht eine prekäre Leistungssituation, die verschiedene Formen der Leistungsrückmeldung enthält.

Die Kinder demonstrieren damit ihr Können und ihre Bereitschaft zur Mitarbeit gegenüber der Lehrkraft. Diese bildet sich u.a. aus solchen Situationen ihr Bild über die Leistungsfähigkeit der einzelnen Kinder. Manche Lehrkräfte sehen dies durchaus kritisch. Sie begründen z.B. die Wichtigkeit von Lernzielkontrollen für sie selbst damit, dass sie erfahrungsgemäß von manchen Kindern aufgrund der Meldesituation einen falschen Eindruck entwickeln (die Kinder, die sich häufig melden, werden als bessere Schüler eingeschätzt als die zurückhaltenden Kinder). Lernzielkontrollen bieten hier eine Korrekturmöglichkeit.

Die Kinder demonstrieren weiterhin ihr Können oder ihr Versagen in der Klassenöffentlichkeit, ihr Ruf als insgesamt oder fachbezogen guter/mittlerer/

schlechter Schüler wird u.a. damit konstituiert. Alle befragten Lehrkräfte versuchen in ihren Klassen negative Reaktionen der Kinder auf „falsche“ Antworten oder mangelhafte Leistungen wie spöttische Bemerkungen, abwertende Geräusche und Auslachen zu unterbinden (*„Jeder kann seine Antwort sagen“*, *„Es wird niemand ausgelacht“*). Es gelingt ihnen allerdings nur zum Teil.

Das Dilemma zwischen der pädagogischen Haltung „Alle sollen mal dran kommen“ und der Angst vor Bloßstellung von Kindern lösen die Lehrkräfte verschieden:

- Eine Lehrerin ruft auch die Kinder auf, die sich nicht melden. Wenn ein Kind die Antwort nicht weiß, soll ihm z.B. ein anderes Kind, das die Hand oben hat, helfen, wobei sich das zuerst aufgerufene Kind den Helfer aussuchen darf und die Regel gilt: Die Kinder müssen sich, wenn der Helfer die Antwort gibt, gegenseitig ansehen.
- Eine Lehrerin versucht, Kinder, die sich nicht melden, persönlich anzusprechen und zum Melden zu bewegen.
- Ein Lehrer hat Strategien, viele Kinder zum melden zu bewegen und Bloßstellungen möglichst zu vermeiden. Er nimmt nicht sofort die Kinder dran, die sich gemeldet haben, sondern sagt: *„Das sind mir zu wenig. Ich denk, das wissen noch mehr. Überlegt einmal“*, und er spricht Kinder auch individuell an (*„Weißt Du es nicht?“*). Bevor Kinder eine Antwort laut geben, geht er durch die Klasse, lässt sich von zehn, fünfzehn Kindern die Antwort leise sagen und reagiert mit Rückmeldungen wie *„Toll, passt“* oder *„Nein, du musst noch nachdenken, das stimmt nicht ganz“*. Auf diese Weise sieht er eine Möglichkeit, die Kinder zu erreichen, die sich nicht zu melden getrauen (*„Die sagen mir's halt leise.“*). Begründet wird diese Vorgehensweise auch damit, dass langsame Kinder zum Mitdenken angehalten werden. *„In dem Moment, wo sich der Schnelle meldet, braucht der Langsame gar nicht mehr nachdenken, sein Denkprozess ist schon gekappt.“*

Reaktionen der Lehrkraft auf „richtige“ Antworten sind z.B.: *„Genau“*, *„Gut“*, *„Das hast du gut überlegt!“* Der Umgang mit „falschen“ Antworten, d.h. Antworten, die objektiv falsch sind oder Antworten, die nicht in den Plan der Lehrkraft für den Fortgang der entsprechenden Unterrichtseinheit passen, ist für die Lehrkräfte schwieriger. Es gilt der pädagogische Anspruch, die Kinder zu ermutigen, ihre Mitarbeit zu honorieren und sie in der Klasse nicht zu blamieren. Deshalb reagieren die befragten

Lehrkräfte nicht mit „Das ist falsch!“ (zumindest sagen sie das im Interview, die Kinder sehen es teilweise anders). Gleichzeitig ist die „falsche“ Antwort zu korrigieren. Folgende Strategien erwähnten die befragten Lehrkräfte:

- a) Die falsche Antwort wird übergangen und weitere Antworten werden gesammelt.
- b) Auf die falsche Antwort wird insofern eingegangen, als die anderen Kinder gefragt werden (*„So - was denken die anderen? Kann das so sein?“*) und versucht wird, dem Fehler in der Klassenöffentlichkeit auf die Spur zu kommen (*„Hört mal, was die Ingrid sagt. Da denken wir jetzt mal drüber nach. Was hat sie sich jetzt vielleicht überlegt?“* oder: *„Passt das da rein, wo wir jetzt gerade hindenken wollten?“*). Selbstbewusste Kinder werden auch direkt aufgefordert, zu erklären, was sie sich überlegt hatten.
- c) Differenzierung der Reaktion je nach Einschätzung des einzelnen Kindes, wobei auch hier in jedem Fall vermieden werden soll, die Kinder mit einer Antwort wie *„falsch“* oder *„das stimmt nicht“* abzuwürgen. Kinder, von denen der Lehrer meint, sie würden einfach nur reden wollen, bekommen die Antwort: *„Du hast jetzt nicht aufgepasst“*. Kinder, die der Lehrer als schüchtern einschätzt und bei denen er froh ist, dass sie sich endlich gemeldet haben, bekommen eine Antwort wie: *„Denk noch mal nach“*.

Ein besonderes Problem sind für die Lehrkräfte im Zusammenhang mit Melden, Aufrufen und Vortragen die sehr schlechten Schüler oder Schüler, die sich melden und dann nichts sagen. Zu vermuten ist, dass die Lehrkräfte in diesen Fällen dazu tendieren, diese Kinder selten aufzurufen, entweder weil sie befürchten, dass die Kinder sich blamieren und deshalb eher geneigt sind, die Kinder zu übergehen oder einfach deshalb, weil sie in ihrem Unterricht zügig vorankommen wollen.

Beispiel: Die Lehrerin (Schule C, 2. Klasse): *„Ich habe da so einen Fall. Der meldet sich und wenn er dann drankommt, steht er oft da und sagt gar nichts. Er hat dann irgendwie eine Ladehemmung. Das ist dann eine ganz unangenehme Situation, dann schauen ihn alle an und es wird ganz still in der Klasse. Und jetzt bin ich schon in dem Dilemma, ob ich ihn gar nicht mehr drannehme, um ihm das zu ersparen.“*

Die meisten von uns befragten Kinder der ersten beiden Klassen wollen aufgerufen werden. Sie beschreiben, befragt nach dem Melden und Aufgerufen-Werden zuerst die Regeln des Meldens und dass es ihnen, meist jedoch bestimmten anderen Kindern, schwer fällt, diese Regeln einzuhalten.

Die „anderen“ Kinder werden als Vordrängler oder Angeber charakterisiert. Es gibt eine Konkurrenz um das „Drankommen“. Die in späteren Jahren bei Lernlücken auch angewendete Taktik, dem Lehrer möglichst nicht aufzufallen, um der Gefahr des Aufgerufen-Werdens zu entgehen, gibt es in den beiden ersten Klassen offensichtlich kaum, obwohl

- nach den Aussagen der Kinder - auch ihre Lehrkräfte das Aufrufen z.T. als Disziplinierungsmittel benutzen (Kinder, die nicht aufpassen, werden aufgerufen). Und selbst gute Schüler, die oft aufgerufen werden, beschwerten sich darüber, nicht oft genug aufgerufen zu werden.

Besonders prädestiniert für ungeduldige Reaktionen auf das Warten-Müssen (Abfällige Bemerkungen oder Geräusche, Lachen, Abschalten usw.) ist in den beiden ersten Klassen die Situation des lauten Vorlesens.

Die „langsamen“ Kinder, auf die die Klasse im gleichschrittigen Unterricht warten muss, sind für die anderen Kinder nicht nur die Ursache für Langeweile, sondern auch die Ursache für mangelnde

bleibende Zeit für „schöne Sachen“. Die „Langsamen“ ziehen deshalb in zweifacher Hinsicht negative Gefühle auf sich.

Rückmeldung durch die innere Differenzierung

Bei Maßnahmen der inneren Differenzierung erhalten die Kinder je nach von der Lehrkraft beurteiltem Leistungsstand oder bei der Wochenplanarbeit unterschiedlich schwierige Aufgaben, unterschiedlich viele Aufgaben und unterschiedliche sachliche Rückmeldungen. Es werden etwa unterschiedlich schwierige Arbeitsblätter verteilt, „schnelle“ Schüler erledigen mehr Übungsaufgaben als „langsame“, in leistungshomogenen Gruppen werden unterschiedlich schwierige Aufgaben bearbeitet, im Wochenplan Pflichtaufgaben für alle und Zusatzaufgaben für die „schnellen“ Schüler gestellt. Die Art der sachbezogenen Rückmeldungen bei Fehlern durch die Lehrkräfte differiert in Abhängigkeit von der Leistungseinschätzung (z.B. wird schwachen Schülern die richtige Schreibweise eines Wortes direkt vermittelt, leistungsstarke Schüler werden auf das Wörterbuch verwiesen).

Von Kindern und Eltern werden Maßnahmen der inneren Differenzierung oft nicht als Leistungsrückmeldung begriffen. Der Stellenwert der Differenzierungsmaßnahmen ist für Kinder individuell und je nach „Tagesform“ unterschiedlich. Es konfliktieren das Bedürfnis der Kinder nach besonderer Zuwendung durch die Lehrkraft einerseits mit dem Statusgewinn durch die Zugehörigkeit zu einer leistungsstarken Gruppe andererseits. Zum Beispiel berichtet eine Lehrerin, dass leistungsschwächere Kinder dazu drängen, auch schwierigere Aufgaben zu bearbeiten; dies kann dahin gehend interpretiert werden, dass ihnen bewusst ist, dass solche Aufgaben interessanter sind und eine Teilnahme in der entsprechenden Gruppe höheren Status in der Klasse verleiht. Eine andere Lehrkraft berichtet, dass auch leistungsstärkere Kinder zum Teil gerne und freiwillig in einer kleinen Gruppe schwacher Kinder, die die Lehrerin zeitweise gesondert fördert, mitarbeiten. Ihre Erklärung dafür ist, dass die Kinder es zum entsprechenden Zeitpunkt brauchen und genießen, die besondere Zuwendung der Lehrerin zu erhalten:

Beispiel: Lehrerin (1. Klasse): *„Da sind oft Kinder dabei, da bin ich mir hundertprozentig sicher, die das locker alleine schaffen würden. Aber das sind dann einfach welche, die brauchen die Aufmerksamkeit für sich und das Gefühl, ein paar Worte extra zu bekommen und wollen dann doch lieber das mit mir zusammen.“*

Leistungsschwache Schüler erleben im differenzierten Unterricht kaum die interessanten, abwechslungsreicheren und „schönen“ Seiten des schulischen Lernens. Sie haben nicht ausreichend Zeit, um z.B. an die Lernspiele, die Bücherkiste, den Computer zu kommen oder selbständig zu „forschen“.

Leistungsstarke Schüler können als Folge der inneren Differenzierung Hausaufgaben oft bereits in der Schule erledigen, auch beim Wochenplan erfüllen sie das Pflichtpensum in angemessener Zeit. Leistungsschwache Schüler müssen alle Hausaufgaben zu Hause machen, nicht erfülltes Wochenplan-Pflichtpensum am Wochenende abarbeiten, z.T. Arbeiten, die eigentlich in der Schule erledigt hätten sein sollen (etwa Hefteinträge), zu Hause nachholen. Hinzu kommen - entweder aufgrund von Hinweisen der Lehrkräfte oder aufgrund der elterlichen Ansprüche - zusätzliche Übungszeiten. Sofern die Kinder zuverlässig sind (manche Kinder „vergessen“ ihre Hausaufgaben oder bekommen in der

Schule nicht mit, was sie auf haben) oder die Lehrkräfte Formen gefunden haben, den Eltern Art und Umfang der Hausaufgaben mitzuteilen, dehnt sich damit der Schultag gerade für leistungsschwache Kinder lange aus. Leistungsschwache Kinder werden für ihre Langsamkeit mit einer Verkürzung der Freizeit bestraft. Leistungsschwache Kinder und deren Eltern klagen über zu lange Hausaufgabenzeiten, nicht über die Tatsache, dass lange Hausaufgabenzeiten nicht nur die Langsamkeit bei der Hausaufgabenerledigung selbst oder die Menge, die die Lehrkraft an sich aufgibt, ausdrücken, sondern bereits Folge ungenügender Leistung bzw. Schnelligkeit *im schulischen Unterricht sind*. Die Kinder realisieren jedoch, dass es etwas Besseres ist und Status verleiht, Hausaufgaben bereits in der Schule zu erledigen.

Förderunterricht

In den meisten Schulen und Klassen bedeutet Förderunterricht, dass die Kinder, die in Förderkurse gehen müssen oder von Förderlehrern in der Klasse zusätzliche Unterweisung erhalten, Leistungsdefizite aufweisen. Nur in einem unserer Lehrerinterviews wird erwähnt, dass die Förderlehrerin auch mit guten Schülern arbeitet, d.h. Kinder entsprechend ihrem jeweiligen Leistungsstand zu fördern versucht. Förderunterricht zu erhalten ist also meistens ein Hinweis auf schlechte Leistungen des jeweiligen Kindes im Vergleich zu den Leistungen der Klasse insgesamt und kann, ähnlich wie die Sonderbeschulung Behinderter, auch einen Diskriminierungsaspekt beinhalten. Eine Ausnahme mag hier die Schule mit einem extrem hohen Anteil von ausländischen Kindern (Schule D) sein, in der fast alle Kinder einer Klasse sprachliche Förderung benötigen, die Teilnahme an Fördermaßnahmen also normal ist.

Den Lehrkräften ist der mögliche Etikettierungseffekt als „schlechter Schüler“ bzw. der mögliche Diskriminierungsaspekt von Förderunterricht z.T. auch bewusst. Es ist ihnen z.B. peinlich, den Eltern mitzuteilen, dass das Kind in den Förderunterricht soll und sie agieren in den diesbezüglichen Elterngesprächen sehr vorsichtig.

Kinder realisieren die mit Förderunterricht verbundene Botschaft „Du hast Leistungsdefizite“ nicht. Sowohl die Lehrkräfte als auch die Eltern von Kindern, die aufgrund von mit im Klassenvergleich defizitären Leistungen Förderunterricht erhalten, berichten in den Interviews, dass die Kinder die Teilnahme am Förderunterricht nicht als Makel empfinden, sondern eher als Privileg. Auch manche Eltern verstehen die Bedeutung von Förderunterricht nicht.

Die Erklärungen, die die Lehrkräfte für diese Sicht der Kinder geben, sind z.B.:

- Diese Kinder haben „den Ernst der Lage noch nicht erfasst“, sind „Träumertypen“.
- Die Lehrerinnen versuchen, den Förderunterricht positiv zu gestalten und den Kindern positiv zu „verkaufen“.

Beispiel: Lehrerin (Schule D, 1. Klasse), die selbst Förderunterricht gibt: *„Ja, da sind sie stolz. Da kriegen sie vor allem jedes mal nach dem Förderdeutsch ein Gummibärchen und dürfen Brotzeit machen, bevor sie anfangen. Und das sehen die schon als Privileg. Aber das liegt, denk ich mir, daran, dass man das den Kindern so schmackhaft wie möglich macht. Ich geh da nicht her und sag ‚Weil ihr das nicht könnt, müsst ihr länger bleiben‘, sondern ‚Wir machen es uns schön‘ und*

„Mensch, da spielen wir heut wieder“. Da haben wir schöne Lernspiele. Das sind dann z.B. wieder solche Kinder, die halt sonst nicht so rankommen an die Lernspiele, weil sie nicht fertig sind. In Förderdeutsch kommen sie dann ran. Wenn sie da mal Hausaufgabe machen dürfen, ausnahmsweise, weil es in Richtung Ferien geht, da sind sie so stolz darauf, und da meinen sie wirklich, dass sie besser dran sind wie die Kinder, die schon daheim sind. Dass sie aber in Wirklichkeit eine Stunde länger da waren, die anderen Kinder schon zu Hause sind, das sehen sie nicht.“

Kinder dieses Alters verknüpfen Förderunterricht nicht mit ihrem relativen Leistungsstand und lieben den Förderunterricht - auch wenn er bedeutet, dass sie länger in der Schule bleiben müssen - weil sie individueller behandelt werden, etwas anderes machen dürfen als die übrige Klasse und besondere Zuwendung durch eine Lehrkraft erhalten.

Sitzordnung

In die Sitzordnung in der Klasse - hier verstanden nicht als räumliches Arrangement der Tische, sondern als soziales Arrangement - gehen die verschiedensten Gesichtspunkte und pädagogischen Haltungen der Lehrkräfte ein. Zum Teil ist die Sitzordnung durch objektive Gegebenheiten vordefiniert, z.B. durch die unterschiedliche Größe der Kinder, Sehschwäche einzelner Kinder, Rechts- und Linkshändigkeit der Kinder, die Art der Tische und Stühle (sind sie leicht verrückbar, kann es variieren, wer neben wem sitzt, je nach gerade gegebener Unterrichtsform). Die jeweilige Sitzordnung drückt jedoch auch pädagogische Prinzipien aus, wie: Bevorzugte Unterrichtsform, Integration der Klassen („Jeder soll im Laufe einer bestimmten Zeit neben jedem sitzen“, „Junge neben Mädchen“, „Freunde nebeneinander“). Weiterhin gehen Disziplingesichtspunkte in die Sitzordnung ein, Kinder, die zu viel schwätzen, Unsinn machen und „stören“, werden auseinander gesetzt.

In einiger Hinsicht ist die Sitzordnung jedoch auch Ausdruck von Leistung und Arbeitsverhalten der Kinder.

Manche Lehrer mischen bewusst nach Leistungsstand und Arbeitsverhalten; sie gehen davon aus, dass leistungsstarke Kinder den neben ihnen sitzenden leistungsschwachen helfen können und sollen bzw. dass ruhige, konzentrierte Kinder den leicht ablenkbaren Kindern zu mehr Konzentration verhelfen können.

Manche Lehrer steuern die Sitzordnung nicht nach Leistungs- bzw. Arbeitshaltungs-Gesichtspunkten mit der Begründung, die leistungsstarken Kinder nicht zu instrumentalisieren. Der Effekt scheint zu sein, dass die Kinder selbst sich nach Freundschaften und Leistung zusammenfinden (leistungsstarke, ruhige Kinder setzen sich z.B. zusammen).

In allen Lehrerinterviews wurde jedoch erwähnt, dass bestimmte Kinder - leistungsschwache, leicht ablenkbare und unruhige Kinder - vorne, in der Nähe des Lehrers sitzen müssten. Die Formulierungen waren z.B.: *„Diese Kinder gehen hinten unter“*; *„Die Kinder, die oft meine Hilfe brauchen, setze ich in meine Nähe“*; *„Die Kinder, die es brauchen, dass ich ab und zu meine Hand beruhigend auf ihre Schulter lege, müssen vorne sitzen“*.

In den meisten Klassen gibt es Kinder, neben denen keiner sitzen will. Diese Kinder werden von den Lehrkräften jedoch nicht als „schlechte“ Schüler charakterisiert, sondern als unruhige Kinder, die „nerven“, indem sie z.B. vom Nachbarn ständig etwas wollen (Arbeitsmaterial, Hilfestellung), an ihm herumzupfen, schubsen, die ständig etwas suchen und nicht finden usw. oder als Kinder, die sich in der Bank so ausbreiten, dass der Nachbar eingeschränkt ist. Eine der möglichen Lösungen dieses Problems ist es, diese Kinder alleine sitzen zu lassen, wobei dies nicht von allen Lehrkräften und nicht in jedem Fall als ein Problem für die jeweiligen Kinder angesehen wird. Manche Kinder seien z.B. ganz froh, eine Bank für sich alleine zu haben.

Beispiel: Die Mutter von Paul (Schule A, 1. Klasse) erzählt über ihren Sohn:

„Er hat zur Frau Schneider gesagt hat, er möchte alleine sitzen. Dann habe ich gesagt: ‚Paul, warum möchtest du denn alleine sitzen?‘. Ja, sein Freund Theo, der lenkt ihn halt immer ab, der redet gerne und dann kann er sich nicht konzentrieren und dann stören ihn die Butterbrotapiere und das ganze Papierzeug, was auf dem Tisch liegt, und dass sich der dann darüber beugt und

dann fliegt die Flasche um und das stört ihn halt alles. Und dann habe ich ihn gefragt: „Ist sie dann darauf eingegangen, dass du alleine sitzen darfst“, „Ja, ich sitze jetzt ganz alleine, neben mir sitzt jetzt keiner.“

Inwieweit die Charakterisierung der Kinder, neben denen keiner sitzen will, als „nervig“, zutrifft, kann auf der Basis unserer Informationen nicht überprüft werden. Denkbar ist jedoch, dass „nerviges Verhalten“ und Leistungsschwäche häufig gemeinsam auftreten.

In den Kinderinterviews finden sich einige Hinweise auf die Bedeutung der Sitzordnung für die Kinder.

Die Tatsache, dass „vorne sitzen“ zumindest auch ein Makel sein kann, wird von den Kindern nicht realisiert. Sie möchten z.B. gerne in der Nähe des Lehrers sitzen, empfinden es als Zuwendung, in seiner Nähe zu sein. Erwähnt wird auch, dass man vorne besser auf die Tafel sieht oder schneller in der Pause ist, weil die Türe näher ist. Selbst wenn die Kinder eigentlich wissen, dass „vorne sitzen“ ein Makel sein kann, beziehen sie es nicht auf sich selbst.

Neben wem man sitzt, ist jedoch für die Kinder sehr wichtig. Die Kinder wollen neben ihren Freunden sitzen oder neben beliebten Schülern. Eine wichtige Rolle spielt auch das Geschlecht (z.B. Angelika: Sie will auf keinen Fall neben einem Jungen sitzen, denn man könnte ihr Verliebtheit unterstellen).

Inwiefern Leistungsgesichtspunkte für die Frage, neben wem die Kinder gerne sitzen oder nicht, eine Rolle spielen, kann nur indirekt erschlossen werden. Direkte Aussagen wie „Neben der/dem will ich nicht sitzen, weil sie/er nichts kann“ finden sich in den Interviews nicht. Direkt argumentieren die Kinder in den Kategorien Sympathie-Antipathie („Die mag ich“, „Die mag ich nicht“). Da gute Schüler jedoch oft auch beliebte Schüler sind, neben denen man gerne sitzen will, erfahren sie auch durch die Sitzplatzverteilung mehr Bestätigung in ihrer sozialen Stellung als weniger gute Schüler. Hinweise für einen potenziellen Zusammenhang von Leistung und Sitzordnung ergeben sich aus Beschreibungen von Konfliktsituationen wegen jeweils wechselseitig unterstelltem Abschreiben. Bessere Schüler fühlen sich hier eher als Opfer, während die Schwächeren eher in Rechtfertigungszwang geraten.

Insgesamt kann die Sitzverteilung in einer Klasse als sensibles und kompliziertes System angesehen werden, das sowohl vom sozialen Netzwerk der Klasse als auch von den Vorstellungen der Lehrkraft geprägt ist, und das kaum zur Zufriedenheit aller umgesetzt werden kann. Immer wieder stattfindende Wechsel scheinen deshalb einer Problemlösung am ehesten nahe zu kommen.

Beispiel: Petra (Schule A, 1. Klasse), deren Lehrerin die Sitzordnung weitgehend den Kindern selbst überlässt, beschreibt aus ihrer Sicht den Prozess der Sitzverteilung so: *„Die Lora und die Eva, die Iris, und die Rosi und die Antje, die sind zurzeit meine besten Freundinnen in der Klasse, aber ich sitze nur neben der Antje zurzeit. Aber die Lora sitzt dann neben der Iris und der Eva, und gegenüber von der Iris sitzt dann die Rosi. Das letzte Mal wollte ich mich nämlich schon neben die Lora setzen, aber dann sind schon die andern zur Lora gegangen und dann musste ich neben der Antje sitzen, weil nur noch die Antje frei war. ... Und wenn ich neben der Lora sitzen möchte, dann geht das dann aber natürlich nur, wenn dann eine von denen Drei, die neben der Lora*

sitzen, weg möchte ...und wenn die Antje will, dass ich weg gehe, weil sonst weiß sie ja nicht, warum ich weg will, dann ist es ja für sie auch wieder ungerecht.“⁷

Elterngespräche und schriftliche Kommunikation mit den Eltern

Da viele Kinder zu Hause wenig oder sehr selektiv über die Schule erzählen und ihren eigenen Leistungsstand z.T. auch nicht adäquat einschätzen können, sind Eltern in Bezug auf die Leistungsentwicklung ihres Kindes auf Informationen von Seiten der Lehrkraft angewiesen. Gespräche mit Eltern finden an den formalisierten Elternabenden, den Sprechstunden, den Elternstammtischen sowie zwischen Tür und Angel statt.

An *Elternabenden* erläutern die Lehrkräfte z.T. die Zeugnisse, wobei, je nach Position der Lehrkraft, unterschiedliche Botschaften vermittelt werden. Eine Lehrkraft z.B. sagt den Eltern, die Zeugnisse seien wörtlich zu lesen, nicht wie Arbeitszeugnisse nach verschlüsselten Bedeutungen zu hinterfragen (ein Kind „bemüht sich“ etwa hieße, dass sich das Kind Mühe gibt, und nicht „es erfüllt die Anforderungen ungenügend“). Eine andere Lehrkraft erläutert, dass die Eltern auf die Nuancen der Formulierungen achten sollen, um den relativen Leistungsstand der Kinder beurteilen zu können.

Elternsprechstunden werden in der ersten und zweiten Klasse noch gut in Anspruch genommen. Die Lehrkräfte erläutern die Zeugnisse der jeweiligen Kinder, berichten den Eltern über den gegenwärtigen Leistungsstand des Kindes und geben Hinweise über Art und Umfang des ihrer Ansicht nach notwendigen häuslichen Übens. Die häusliche Nachhilfe wird von den Lehrkräften eingefordert. Ein expliziter Hinweis darauf ist in jedem Fall als Mitteilung über Leistungsmängel zu verstehen. Zur Elternsprechstunde bitten die Lehrkräfte von sich aus bei Leistungs- und Verhaltensproblemen eines Kindes. Insbesondere bei Maßnahmen wie die Einleitung von Tests zu Teilleistungsschwächen, Zurückstellung, Klassenwiederholung oder Überweisung an eine Sonderschule führen die Lehrkräfte ausführliche, z.T. über Monate wiederholte Gespräche mit den Eltern, in denen es vor allem darum geht, die Eltern von der Notwendigkeit und Sinnhaftigkeit der Maßnahme zu überzeugen.

Gespräche *zwischen Tür und Angel* ergeben sich in der ersten und zweiten Klasse oft bei den Eltern, die ihre Kinder bringen oder abholen. Auch hier werden von den Lehrkräften Leistungsrückmeldungen gegeben.

Die Eltern der ersten und zweiten Klasse fühlen sich zumeist von der jeweiligen Lehrkraft ausreichend informiert. Kritik an den Rückmeldungen der Lehrkräfte gibt es nur dann, wenn Eltern das Gefühl haben, ihr Kind sei im Sozial- und Arbeitsverhalten eigentlich ganz anders als die Lehrkraft es beschreibt oder wenn Negativformulierungen überwiegen. Kritik am Informationsgehalt der Rückmeldungen über den fachlichen Leistungsstand setzt erst im Nachhinein in der dritten Klasse ein, wenn die Noten Enttäuschungen beinhalten.

Beispiel: Die Mutter von Anton (Schule C, 2. Klasse) hat in Bezug auf ihren Sohn ein anderes pädagogisches Verständnis als das, das ihr die Lehrerin in Gesprächen zu vermitteln pflegt. Sie berichtet im Interview, dass sie schon heulend von Elterngesprächen nach Hause gegangen ist

⁷ In mehreren Interviews mit Lehrkräften und Kindern fällt auf, dass bei der Benutzung des Singulars die männliche Form gewählt wird, wenn nicht über eine bestimmte Person gesprochen wird. Eine **Lehrerin** schreibt sogar im Zeugnis: „Ihr (sein) Verhältnis zum **Lehrer** ist ...“

wegen der Kritik, die sie sich von der Lehrerin anhören musste. Sie sagt auch: *„Also ich habe von ihr im Gespräch noch nie etwas Positives über mein Kind gehört, noch nie! Also immer nur das, was nicht geht, was nicht klappt, wo er Schwierigkeiten hat“*.

4 Belastungen von Kindern und Eltern

Fragt man Kinder nach belastenden Ereignissen in der Schule, fällt den einen gar nichts ein, andere nennen Beispiele von sozialem Fehlverhalten von Mitschülern, insbesondere von tätlichen Angriffen auf sie selbst. Dagegen sagen alle von uns befragten Kinder, sie würden gerne in die Schule gehen, ihre Lehrerin oder ihr Lehrer seien nett, sie hätten Freunde in der Klasse usw. Von Misserfolgen und Belastungen im Zusammenhang mit schulischer Leistung berichten sie von sich aus in den Interviews relativ wenig. Allenfalls zu lange Hausaufgabenzeiten werden häufiger genannt. Probleme mit „nicht so guten Leistungen“ werden wenig formuliert. Die Kinder übernehmen die ermutigenden Formulierungen der Eltern und Lehrkräfte (*„es wird schon besser“*; *„ich muss nur üben“*). In einigen Kinderinterviews sprechen allerdings die betreffenden Kinder Probleme an, die als Symptome der Überforderung in der Schule insgesamt gedeutet werden können.

- Einige berichten z.B. von immer wiederkehrendem körperlichen Unwohlsein in der Schule.
- Ein anderes Kind fühlt sich überfordert durch das mit der Schule notwendige morgendliche Aufstehen, Anziehen usw. und sagt, es möchte dann lieber wieder in den Kindergarten.

In Einzelfällen berichten Kinder von grundsätzlichen Problemen, die sie mit einzelnen Fächern haben (*„Mathe mag ich nicht, weil es so schwierig ist, und es ist so schwierig, weil ich es nicht mag“*).

Im Zusammenhang mit Misserfolgserlebnissen und Belastungen schildern Kinder vor allem (auf Nachfrage) Einzelsituationen oder Tagesereignisse, die Rückschlüsse auf Probleme im Zusammenhang mit ihren Leistungen oder ihrem Lernverhalten, vor allem aber mit ihrer sozialen Situation zulassen.

Ausführlichere Schilderungen oder Hinweise zu Problemen als die Kinder selbst geben aber vor allem die Eltern, z.B. wenn sie darüber berichten, dass ihr Kind verärgert oder gereizt von der Schule nach Hause gekommen sei, durch ein Misserfolgserlebnis *„am Boden zerstört“* gewesen sei, nach einer missglückten Lernzielkontrolle tagelang bedrückt gewesen sei, und vor allem, wenn es über Schwierigkeiten bei den Hausaufgaben klage. Sie beschreiben heftige Emotionen wie Weinen und tagelange Niedergeschlagenheit und Reaktionen von Wut, Ärger, Hass und Traurigkeit.

Beispiel: Die Mutter von Daniel (Schule D, 2. Klasse) berichtet: *„In der ersten Klasse war es nicht so, aber in der zweiten Klasse: Da kommt er mit den Hausaufgaben daher und da hat er Panik, er kann es nicht machen oder er schafft es nicht. Man sieht es ihm schon an, wenn ich ihn vom Hort abhole und er hat die Hausaufgaben nicht oder er konnte die nicht, dann hängt er da und jammert: ‚Meine Hausaufgaben, meine Hausaufgaben!‘. Da merkt man, wie sehr ihn das belastet.“*

Fügt man die Informationen zu empfundenen Belastungen zusammen, kristallisieren sich folgende Ergebnisse heraus:

Belastungen, die sich aus der sozialen Situation in der Klasse ergeben, erhalten in der subjektiven Wahrnehmung von Kindern in den ersten Klassen oft eine größere Bedeutung als Belastungen aus Leistungsproblemen. Am gravierendsten empfinden es Kinder, wenn sie sich von der Klassengemeinschaft oder gar vom erwünschten Freundeskreis ausgeschlossen fühlen.

Auf Fragen nach den größten Belastungen in der Schule werden beispielsweise folgende Ereignisse genannt:

- Ein Junge kommt weinend nach Hause, weil ihn in der Pause selbst seine besten Freunde nicht mitspielen lassen wollten (Seine Mutter: „Das war überhaupt das Schlimmste für ihn“); ein anderer, weil er wegen seiner großen Ohren gehänselt wurde; ein drittes Kind ist tagelang traurig, weil es als dick bezeichnet wurde.
- Kinder sind tief empört über ungerechte Unterstellungen von Lehrkräften; ein Mädchen, weil ihre Betreuerin (Mittagsbetreuung) sagte, sie habe bezüglich ihrer Schuhgröße gelogen; ein Junge, weil ihn der Lehrer im Verdacht hatte, seine Hausaufgaben nicht gemacht zu haben.
- Ein Junge beklagt sich zu Hause über die ständig „brüllende“ Handarbeitslehrerin und will an den Handarbeitstagen nicht mehr in die Schule.

Subjektiv erfahrene Belastungen im Zusammenhang mit schulischen Leistungen und ihren sozialen Kontexten beschränken sich nicht auf schlechte Schüler, sondern sind auf allen Ebenen des Leistungsniveaus zu finden.

Unter den befragten Kindern gibt es den ehrgeizigen Klassenersten, der sich selbst einen hohen Erfolgsdruck aufbaut, und für den jeder einzelne Fehler und jeder zweite Rang eine persönliche Katastrophe bedeutet, ebenso wie den Schüler im guten bis durchschnittlichen Leistungsbereich, der von ständigen Selbstzweifeln geplagt wird, oder das leistungsschwache Kind, das unter seinen erfahrenen Misserfolgen leidet. Kinder in allen Leistungsbereichen reagieren zum Teil mit übergroßer Sensibilität auf kritische Äußerungen der Lehrerin und entwickeln dabei ihre eigenen Bedeutungshierarchien (Ein Junge zeigt sich tief betroffen, als ihn die Lehrerin darauf anspricht, warum er es beim Sport nicht vertragen kann, wenn ein anderer mal besser ist.).

Die Verbindung von Ehrgeiz und erfahrenen Misserfolgserlebnissen enthält auch für schwächere Schüler ein besonderes Belastungspotential durch die Angst, den Anschluss zu den Besseren in der Klasse zu verlieren.

Ebenso wie durch die Erfahrung der Überforderung, hervorgerufen durch „nicht fertig werden“ oder „etwas nicht verstehen“, entstehen Stresssituationen durch das Gefühl der Unterforderung und der damit verbundenen Langeweile im

Unterricht.

Beispiel: (Anne, Schule D, 2. Klasse, sehr gute Leseleistungen): *„Also beim Lesen war es mir immer langweilig, weil da kommen bloß ein paar dran und die anderen, die sitzen halt da bloß und sie müssen bloß mit dem Zeigefinger hinzeigen und es wird dann immer total langweilig. Manchmal schimpft mich dann die Lehrerin, weil ich dann reinplatze im Unterricht.“*

Ein spezifisches Belastungsmoment, das schließlich hervorzuheben ist, liegt gar nicht im unmittelbaren Verhältnis zwischen Kind und Schule, sondern wird im Unterstützungssystem Familie erfahren. Vereinfacht dargestellt bedeutet dies, dass Eltern die Situation ihres Kindes in der Schule selbst als

belastend empfinden und ihre Probleme als Druck und diverse negative Rückmeldungen an das Kind weitergeben.

Belastungen der *Eltern*, insbesondere der Mütter, durch schlechte Leistungen eines Kindes werden von den Eltern explizit formuliert. Sie reichen von der Sorge, ob mit dem Kind „etwas nicht stimmt“ und den darauf folgenden Konsultationen von Ärzten, Ergotherapeuten, Psychologen, der Einleitung von Tests bezüglich Teilleistungsschwächen, der Verunsicherung über die eigene Erziehungsfähigkeit und das eigene Verhältnis zum Kind, der prekären Balance zwischen „das Kind nicht unter Druck zu setzen“ und „mit dem Kind üben müssen“, den vergeblichen Versuchen, die Hausaufgabenzeiten zu verschieben, den Konflikten mit dem Kind, bis zu dem Gefühl, nirgends Hilfe zu erhalten. Bestrebungen von Eltern, den schulischen Erfolg ihres Kindes zu unterstützen, können sich zum einen aus einem Gefühl der Verpflichtung ergeben, den Aufforderungen, Ermahnungen oder warnenden Hinweisen der Lehrkraft Rechnung zu tragen; sie können aber auch Ausdruck eigener Initiative sein, die z.B. mit der Verarbeitung der eigenen Schulbiografie, aber auch mit der Auffassung zu tun haben kann, in der Schule werde von den Kindern zu wenig gefordert.

In unseren Ergebnissen deutet sich bei den befragten Eltern an, dass das Bedürfnis nach Unterstützung, Beteiligung und Intervention dann stärker ausgeprägt ist, wenn die vom Kind erbrachten Leistungen nicht ihren Vorstellungen oder den schulischen Anforderungen entsprechen. Diese Tendenz wird jedoch von einer Reihe Gegenbeispielen durchbrochen. Stellvertretend ist hier der Fall einer Mutter zu erwähnen, die sich Sorgen macht, ihr Sohn könne aufgrund seiner Position als Klassenbesten in eine Außenseiterstellung in der Klasse kommen. Zudem bereitet sie sich großes Kopfzerbrechen über das Für und Wider, ob er vorzeitig in die zweite Klasse versetzt werden solle. In ihrer unentschlossenen Lage spricht sie mit ihrem Kind, mit anderen Eltern und der Lehrerin, und lässt ihren Sohn schließlich sogar einem IQ-Test unterziehen.

Als besonderes Konfliktpotential im familialen Unterstützungssystem sind die **Hausaufgaben und die zusätzlichen häuslichen Übungen** zu sehen. Alle befragten Eltern betrachten es als ihre selbstverständliche Aufgabe, für die ordentliche Hausaufgaben erledigung verantwortlich zu sein. Manche Eltern, auch solche von „besseren“ SchülerInnen, betrachten regelmäßiges, zusätzliches Üben von Anfang an als notwendig für den weiteren Schulerfolg.

Die befragten Kinder äußern sich in den Interviews insgesamt eher zustimmend und einsichtig gegenüber den Anforderungen der Eltern und vieles spricht dafür, dass (besonders in der ersten Klasse) die Gestaltung der häuslichen Schularbeiten in vielen Fällen einvernehmlich verläuft. Allerdings räumen einige Kinder ein, dass sie sich durch den Perfektionszwang ihrer Eltern manchmal genervt fühlen und durch Hausaufgaben in Konflikt mit ihren Freizeitinteressen geraten (*„Also, wenn da nur ein kleines Häkelchen beim ‚R‘ fehlt, dann muss ich alles nochmal machen.“*).

Eltern selbst benennen in den Interviews diese Konflikte - mit sich selbst und mit dem Kind - oft viel offener, berichten von Situationen des Streits und der Überforderung, von ihrer eigenen Ungeduld sowie von Weinen und Widerständen ihres Kindes. Ihre erzieherischen Prinzipien und Maßnahmen (*„Sie kommt mir erst raus, wenn sie ihre Hausaufgaben ordentlich erledigt hat.“*) begreifen sie als notwendig im Sinne einer Unterstützung zur Förderung der Fächerleistungen, des Lernprozesses im Arbeitsverhalten oder der Konzentrationsfähigkeit.

Ungeachtet der jeweiligen Motivlage können Formen der Unterstützung neben einer unstrittig positiven Wirksamkeit auch in verschiedener Weise kontraproduktiv zu ihrem eigentlichen Anliegen sein. Wir haben dabei folgende wesentlichen, in der Praxis oft miteinander verknüpften Risiken und Schattenseiten feststellen können:

- Eltern teilen ihre Sorgen und inneren Konflikte zur schulischen Situation auf direktem und indirektem Weg mit, auf die das Kind mit Verunsicherung und Brüchen im Selbstvertrauen reagieren kann.
- Eltern geben dem Kind - insbesondere anlässlich der Hausaufgaben und dem häuslichem Üben - negative Rückmeldungen zu seinen Leistungen, die sich u.a. in Ungeduld äußern können (*„Jetzt weißt du das wieder nicht.“*) und konterkarieren damit die ermutigenden Mitteilungen der Lehrerin.
- Eltern üben bei Hausaufgaben und häuslichem Lernen einen erhöhten Leistungs- und Arbeitsdruck aus, das kann zu Widerstand der Kinder, zu einem negativen Verhältnis zum schulischen Lernen und zu belasteten Familiensituationen führen.
- Eltern bringen bei ihrer Beteiligung an fächerbezogenen Lernanforderungen ihre eigenen Maßstäbe von Richtigkeit oder didaktischem Vorgehen ins Spiel, geraten damit in Widerspruch zu den didaktischen Richtlinien des schulischen Lehrplans und der Lehrerin (z.B. ganzheitliche Erarbeitung der Rechtschrift) und erzeugen Verunsicherung und Widerspruch beim Kind (*„Das haben wir anders gelernt.“*).
- Eltern versuchen ihr Kind gegen kritische Rückmeldungen der Lehrkraft (Tadel, Sanktionen bei nicht angepasstem Arbeits- und Sozialverhalten) in Schutz zu nehmen. In der Absicht, das Selbstvertrauen zu fördern, vermitteln sie (eher indirekt) ihre eigene Kritik gegenüber dem pädagogischen Stil der Lehrerin auch dem Kind und setzen es damit der Gefahr aus, dass sich aus seiner Sicht die Kluft zwischen den Lebensräumen Schule und Familie noch vertieft und damit die Abneigung gegenüber dem ohnehin belasteten Schulalltag noch verstärkt.

5 Zusammenfassung der Ergebnisse

Grundsätze der Rückmeldung und ihrer Wahrnehmung im Schulalltag

Positive Bestätigung und Anerkennung können als leitendes pädagogisches Prinzip der Rückmeldung in den beiden ersten Grundschuljahren angesehen werden. Durch Lob, Ermutigung, individuelle Beachtung und Zuwendung sollen Erfolgserlebnisse vermittelt, das Selbstbewusstsein gestärkt, das Interesse an Lerninhalten und die Leistungsbereitschaft gefördert werden. Besonders im ersten Schuljahr wird diesem Prinzip von den Lehrkräften hohe Bedeutung für die Unterstützung des Adaptionsprozesses an die schulischen Anforderungen beigemessen. Gleichzeitig wird das Risiko gesehen, mit solchen Rückmeldungen Defizite zu verschleiern und „falsche“ Botschaften zu geben.

Mit unterschiedlicher Betonung geben Lehrkräfte deshalb auch *realistische Rückmeldungen*. Mit Hinweisen auf Leistungsdefizite und problematisches Lern- und Sozialverhalten, die aus ihrer Sicht Anlass zu Handlungsbedarf geben, wenden sich Lehrkräfte oft direkt an die Eltern und verbinden damit auch die Aufforderung zu unterstützenden bzw. problembewältigenden Maßnahmen (z.B. zusätzliche häusliche Übungen, Therapien). Auf diesem Weg können Kinder über die Eltern mit ihren schulischen Unzulänglichkeiten konfrontiert werden, das pädagogische Prinzip der Ermutigung wird damit konterkariert.

Realistische Botschaften gewinnen vor allem in der zweiten Klasse in Form von Fehlerrückmeldungen im Zusammenhang mit der Vorbereitung auf das bevorstehende Notensystem an Gewicht.

Im schulischen Alltag sieht sich das Kind einem ganzen Konglomerat von direkten und indirekten Rückmeldungen gegenüber, die ihm die Lehrkraft, die Eltern und die Klasse vermitteln. Unter den Bezugspersonen kommt in der Wahrnehmung des Kindes der Lehrerin bzw. dem Lehrer eine Schlüsselrolle zu. Dies ist u.a. auch darin begründet, dass Kinder gerade zu Beginn der Schulzeit in ihrem ausgeprägten Bedürfnis nach persönlicher Anerkennung und Zuwendung die Lehrkraft als uneingeschränkte Autoritätsperson wahrnehmen und ihre Vorstellungen von Leistung und Leistungsdefiziten sowohl bei sich selbst als auch bei ihren Mitschülern über deren Bekundungen von Wohlgefallen und Missfallen entwickeln.

Da die LehrerInnen Lob und 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 zufriedenstellend erledigt oder sich nicht an die vorgegebenen Regeln hält.

Tatsächlich ist Schulerfolg von Anfang an eng mit der Fähigkeit verknüpft, die Anforderungen des Schulalltags in ihrer Bedeutungshierarchie zu erfassen und angemessene Lern- und Arbeitsstrategien zu entwickeln. Dazu gehört es, die Bedeutung schulrelevanter Begriffe und Instrumentarien zu kennen, Arbeitsaufträge und Hinweise richtig wahrzunehmen. Die Qualität der Fächerleistung findet in hohem Maß ihre Entsprechung in der Entwicklung schulischer Basisfähigkeiten. Dabei erweisen sich

besonders das Arbeitstempo bzw. das frühzeitige Erkennen seiner Bedeutung für den Schulerfolg als wichtige Leistungsindikatoren.

In der Wahrnehmung der Kinder wird vor allem zu Beginn der Schulzeit die vom Schulsystem vorgegebene, für den Schulerfolg bedeutsame Fächerhierarchie nur partiell nachvollzogen, wobei die (fiktive) Gleichrangigkeit unterschiedlicher Fähigkeiten von den Lehrkräften nach dem Prinzip der Ermutigung auch unterstützt wird. So sind in den Leistungsvorstellungen der Kinder „flüssig lesen können“, „ein Pferd malen können“ oder „zehn mal rückwärts Seilhüpfen können“ oft gleichrangig. Besonders leistungsschwächere Schüler erfahren ihren Trost für fächerbezogene Misserfolgserlebnisse darin, dass sie „dafür was anderes besser können“.

Rückmeldungsinstrumente in der Unterrichtspraxis

Mit der Erstellung des **Verbalzeugnisses** verbinden alle befragten Lehrkräfte das Ziel, dem individuellen Profil des einzelnen Kindes hinsichtlich seines Sozialverhaltens, seines Lernverhaltens und des Leistungsstandes gerecht zu werden und ihre Bewertung den Eltern mit möglichst positiv gehaltenen und verständlichen Formulierungen nahe zu bringen.

Grenzen der individuellen Bewertung zeigen sich u.a. daran, dass besonders herausragende Fächerleistungen (z.B. wenn sie über die Lernziele der Klasse hinausreichen) und auf der anderen Seite besonders schwache Leistungen (um nicht zu entmutigen) in den Zeugnissen nicht adäquat zum Ausdruck kommen

Stellt man die Zeugnisbewertungen zu den Fächerleistungen den Ergebnissen der Leistungstests gegenüber, zeigt sich nach ersten Auswertungen im Gesamttrend ein deutliches Maß an Übereinstimmung. Dennoch sind in einer Reihe von Fällen Überraschungen zu verzeichnen und Differenzen auszumachen, die Anlass zu einer näheren Betrachtung sein können. Festgestellte Abweichungen lassen jedoch vorerst keinen systematischen Trend erkennen.

Im Vergleich der Testergebnisse zwischen den an der Untersuchung beteiligten Klassen sind zum Teil erhebliche Unterschiede im Leistungsniveau festzustellen. Als möglicher Einflussfaktor ist hier vor allem die jeweilige soziale Zusammensetzung des Schülerklientels auszumachen, wobei der Anteil der Kinder mit ethnisch bedingten Sprachschwierigkeiten die größte Rolle spielt.

Eltern dient das Zeugnis weniger als Informationsinstrument, vielmehr möchten sie überprüfen, inwieweit die Charakterisierung im Zeugnis sich mit ihrem eigenen Bild von den Eigenschaften und der Leistungsfähigkeit ihres Kindes decken. Die Urteile der Eltern über das Zeugnis zeigen insgesamt ein hohes Maß an Übereinstimmung auf der sachlichen Ebene. Die meisten Eltern loben das Prinzip des Verbalzeugnisses, einige würden sich jedoch als Ergänzung von Anfang an Noten wünschen.

In den Vorstellungen der Kinder dient das Zeugnis vor allem dem Zweck, dass ihre Eltern wissen „wie sie in der Schule sind“. Seine Bedeutung als Selektionsinstrument erschließt sich ihnen in den ersten Grundschuljahren nicht. Es zeigt sich aber, dass die Zeugnisinhalte, wenn sie von den Eltern und der Lehrkraft mündlich vermittelt werden, eine wichtige Rückmeldefunktion für die Wahrnehmung des Kindes haben und sowohl die Selbsteinschätzung als auch das Selbstwertgefühl erheblich beeinflussen können.

Alle Lehrkräfte vergeben nach einem von ihnen festgelegten System **schriftliche Rückmeldungen in Form von Zeichen (Sternchen, Punkte, Lach- und Weingesichter) und Kommentaren** (z.B. „das ist dir diesmal gut gelungen“) für die Qualität von Übungsarbeiten, zum Teil aber auch für lobens- bzw. tadelnswertes Arbeits- und Sozialverhalten. Obgleich durchwegs betont wird, dass belobigende Zeichen für individuelle Fortschritte vergeben werden, bekommen doch zwangsläufig die besten Schüler in einer Klasse die meisten Sternchen oder Punkte. Das Verteilen von Zeichen steht im Widerspruch zu dem von den Lehrkräften geäußerten Bestreben, im Sinne einer von Erfolgsdruck unbeeinträchtigten Förderung Konkurrenzdenken in der Klasse zu unterbinden. Kinder wissen im allgemeinen schnell den spezifischen Wert der einzelnen Zeichen einzuschätzen, zählen sie und vergleichen die erreichten Punkt- oder Sternchenzahlen untereinander. Punkte und Sternchen sind in der Wahrnehmung der Kinder die wichtigsten Indikatoren für die Bestimmung des relativen Leistungsstands in der Klasse. Konkurrenzbetontes „Sternchenzählen“ ist besonders unter „guten“ Schülern zur Bestimmung der Position der oder des Klassenbesten beliebt. Mittlere und schwächere Schüler müssen sich ihre Erfolgserlebnisse nach eigenen Bewertungsmaßstäben verschaffen. Dabei sind für sie die schriftliche Kommentare hilfreicher für die Bestimmung der eigenen Leistungsentwicklung und werden von ihnen auch nachhaltiger wahrgenommen.

Mit der Festlegung der **Sitzordnung** verbindet sich aus der Sicht der LehrerInnen der Zielkonflikt, die Wünsche der Kinder zu berücksichtigen und damit ihre Schulfreude zu unterstützen, den sozialen Zusammenhalt in der Klasse zu fördern und ein produktives, möglichst störungsfreies Arbeitsklima zu gewährleisten. Abgesehen von routinemäßigen Veränderungen der Sitzordnung (alle sollen sich einmal näher kennen lernen) gehören angedrohte und auch angeordnete Sitzplatzwechsel wegen Schwätzen, Stören oder Unaufmerksamkeit in der Unterrichtspraxis der ersten Klassen zur Tagesordnung. Lehrkräfte bezeichnen es oft selbst als schwieriges Unterfangen, die unterschiedlichen Zielkriterien in praxismgerechte Lösungen umzusetzen.

Die praktizierte Sitzordnung und ihre angeordneten Veränderungen enthalten für Kinder vor allem Botschaften und Hinweise (z.T. auch in Form von Sanktionen) zu ihrem Arbeits- und Sozialverhalten. Leistungsdifferenzen finden in der Sitzordnung nur partiell oder indirekt ihren Niederschlag und sind den Kindern in diesem Zusammenhang kaum ersichtlich. Nach den in den Interviews geäußerten Klagen zu schließen, bildet die Sitzordnung aus der Sicht der Kinder immer wieder Anlässe zu Frust und Unzufriedenheit, sei es, dass man nicht neben seinem Freund/seiner Freundin sitzen kann oder sei es, dass man sich in seiner Konzentration gestört oder wegen „Abguckens“ genervt fühlt. Wird die Sitzplatzverteilung den Kindern weitgehend selbst überlassen, kommt es zum Teil zu schwierigen sozialen Aushandlungsprozessen, die auch mit persönlichen Verletzungen verbunden sein können.

Das **Klassengespräch** (Fragen, Melden, Aufrufen, vor der Klasse etwas vortragen) verliert zwar als klassisches Instrument des Frontalunterrichts mit einer zunehmenden Binnendifferenzierung an Bedeutung, ist aber im Schulalltag nach wie vor wichtigstes Kommunikationsmittel zwischen Lehrkraft und Schüler und verdient gerade in den ersten Schuljahren im Zusammenhang mit dem festgestellten persönlichen Zuwendungs- und Anerkennungsbedürfnis der Kinder besondere Beachtung.

Das Klassengespräch hat in seiner Grundstruktur öffentlichen Prüfungscharakter, fördert das Konkurrenzverhalten der Kinder einschließlich seiner unerwünschten Folgeerscheinungen der öffentlichen

Herabsetzung und des Misserfolgserlebnisses und steht damit in Widerspruch zu einer positiv motivierenden Pädagogik. Um einen möglichst produktiven und sozialverträglichen Ablauf zu gewährleisten, haben sich alle Lehrkräfte für das Klassengespräch ihr spezifisches Regelkonzept zurechtgelegt, das aber immer die gleichen Grundziele verfolgt:

Alle Kinder sollen möglichst gleichmäßig und gerecht beteiligt werden und sollen sich dafür entsprechende Regeln und Formen des Sozialverhaltens aneignen. Dazu gehört vor allem die Disziplin beim Melden (z.B. nicht Hineinrufen) sowie das Unterlassen von abfälligen Äußerungen (z.B. Auslachen) beim Vortrag eines Kindes.

Kinder demonstrieren mit dem Melden ihr Können und ihre Bereitschaft zur Mitarbeit gegenüber der Lehrkraft und betrachten in den ersten Schuljahren das „Drankommen“ meist noch als Erfolg in ihrem Bemühen um die Zuwendung der Lehrerin/des Lehrers, müssen aber häufig den Misserfolg des Übergangens erfahren. Die meisten der befragten Kinder würden gerne öfter aufgerufen werden, zeigen sich aber verständlich gegenüber den Zwängen der Lehrkraft und haben sich dabei ihre individuellen Erklärungsstrategien zurechtgelegt (z.B. *„Die Lehrerin weiß ja, dass ich es kann.“* oder *„Die anderen müssen ja auch drankommen mal drankommen.“*).

Formen der **Binnendifferenzierung** im Unterricht sind bereits in den ersten Klassen vor dem Hintergrund einheitlicher, vom Lehrplan vorgegebener Lern- und Arbeitsziele zu sehen, die ihren Niederschlag in einem gemeinsamen Pflichtpensum von Arbeitsaufträgen und Aufgabenstellungen finden. Differenzierende Maßnahmen und ihre immanenten Botschaften an die Kinder ergeben sich vor allem aus der unterschiedlichen Zeit, die Kinder zur Erledigung der jeweiligen Arbeitsaufträge benötigen. Das Arbeitstempo wird sehr schnell wichtiges Leistungskriterium und trägt zum Image des guten oder schlechten Schülers bei. „Schnellen“ Schülerinnen und Schülern erschließen sich je nach persönlichem Bedürfnis attraktive Gestaltungs- und Wahlmöglichkeiten. Sie können sich z.B. mit weiterführenden, anspruchsvolleren Aufgaben beschäftigen, können Hausaufgaben schon in der Schule machen, die Spielecke aufsuchen oder anderen Kindern ihre Hilfe anbieten. Die „Langsamen“ erleben dagegen im differenzierten Unterricht weniger die interessanten, abwechslungsreichen und „schönen“ Seiten des schulischen Lebens. Sie haben nicht ausreichend Zeit, um z.B. an Lernspiele, die Bücherkiste, den Computer zu kommen oder selbstständig „forschen“ zu können. Sie gehören zu den potentiellen Bittstellern und werden für ihre Langsamkeit (z.B. im Zusammenhang mit der Erledigung der Hausaufgaben) mit einer Verkürzung der Freizeit bestraft.

Misserfolge und Belastungen

Belastungen, die sich aus der sozialen Situation in der Klasse ergeben, erhalten in der subjektiven Wahrnehmung von Kindern in den ersten Klassen oft eine größere Bedeutung als Belastungen aus Leistungsproblemen. Von Misserfolgen und Belastungen im Zusammenhang mit schulischer Leistung berichten sie von sich aus nur wenig. Vor allem die Schilderungen der Eltern liefern jedoch deutliche Hinweise dafür, dass Kinder schon in den ersten Klassen erheblichen Belastungen durch erfahrenen Leistungsdruck ausgesetzt sind.

Subjektiv empfundene Misserfolge betreffen nicht nur schlechte Schüler, sondern sind auf ganz unterschiedlichen Leistungsniveaus zu finden. Das Gefühl der Unterforderung und der daraus entstehenden Langeweile im Unterricht kann ebenso als Belastung empfunden werden wie die Erfahrung von Überforderung in der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand, hervorgerufen durch Erlebnisse wie „nicht fertig werden“ oder „etwas nicht verstehen“. Unter den befragten Kindern gibt es den Typ des ehrgeizigen Klassenersten, der sich selbst einen hohen Erfolgsdruck aufbaut, und für den jeder einzelne Fehler und jeder zweite Rang eine persönliche Katastrophe bedeutet, ebenso wie das Kind im guten bis durchschnittlichen Leistungsbereich, das von ständigen Selbstzweifeln geplagt wird, oder das leistungsschwache Kind, das sich aufgrund der verschiedenen Leistungsrückmeldungen mit seinen Misserfolgen konfrontiert sieht und von Resignation bedroht ist.

Belastungen infolge von Leistungs- und Verhaltensproblemen erfahren Kinder oft weniger in der Schule als zu Hause, wenn sich ihre *Eltern*, insbesondere die Mütter, durch schlechte Leistungen ihres Kindes selbst belastet fühlen. Deren Probleme reichen von der Ursachenfindung (einschließlich der Konsultation von Ärzten oder Ergotherapeuten) bis zu dem Gefühl der Verpflichtung „mit dem Kind üben müssen“.

Mit ihren Bestrebungen, den schulischen Erfolg ihres Kindes zu Hause zu unterstützen, tragen Eltern oft den entsprechenden Aufforderungen, Ermahnungen oder warnenden Hinweisen der Lehrkraft Rechnung; sie können aber auch Ausdruck eigener Initiative sein, die z.B. mit der Verarbeitung der eigenen Schulbiografie oder einem gesteigerten Leistungsehrgeiz zu tun haben können. Ungeachtet der jeweiligen Motivlage stehen solche Formen der Unterstützung in manchen Fällen im Widerspruch zu den didaktischen Zielen der Lehrkraft, können zu Überforderungen und Verunsicherungen auf Seiten des Kindes beitragen, oder führen zu Widerständen und Blockaden und damit zu einem negativen Verhältnis zum schulischen Lernen und zu Konflikten zwischen Kindern und Eltern.

III Ausgewählte Porträts von Klassen und Kindern

1 Vorbemerkung

Die bisherigen Ergebnisse der Studie stützen sich auf insgesamt 24 Fallstudien von Kindern, davon jeweils 12 im ersten und zweiten Schuljahrgang, sowie auf

8 Klassenportraits von jeweils 4 ersten und zweiten Klassen, die die ausgewählten Kinder besucht haben. Während sich die Informationen zu den Klassenportraits hauptsächlich aus Interviews mit den zuständigen KlassenlehrerInnen und den Ergebnissen der in den Klassen durchgeführten, jahrgangsspezifischen Schulleistungstests speisen, beziehen sich die Falldarstellungen zu den Kindern auf Interviews mit ihnen selbst, mit ihren Eltern, auf ihre Zeugnisse, sowie ihre Ergebnisse in den Schulleistungstests. Die Interviewfragen an Kinder, Eltern, und Lehrkräfte waren im Sinne der übergreifenden Projektfragestellungen aufeinander abgestimmt.

Auf Klassenebene sollten sie ein Bild von den Rahmenbedingungen des Schulalltags für die einzelnen Kinder vermitteln. Dazu gehören das allgemeine Leistungsniveau in den Klassen, die Bewertung der Klassensituation durch die Lehrkraft (Fächerleistungen, Arbeits- und Sozialverhalten) sowie Bewertungs- und Rückmeldegrundsätze im Kontext verschiedener Bewertungsinstrumente und Unterrichtsstrukturmerkmale.

Das individuelle Bild von den einzelnen Kindern sollte den (relativen) Leistungsstand, das Leistungselbstbild einschließlich der motivationalen Aspekte (Schulfreude und Interesse), die Einschätzung und Bewertung der sozialen Beziehungen sowie die schulbezogene Situation im Elternhaus darstellen.

Von den insgesamt erarbeiteten Fallstudien sollen nun im Folgenden 2 erste und 2 zweite Klassen mit unterschiedlichen Ausgangsbedingungen und Anforderungsprofilen sowie 9 Kinder mit unterschiedlichen Leistungsprofilen vorgestellt werden.

2 Klassen und Ihre LehrerInnen

Die an der Studie beteiligten Klassen fallen bei ihrer Querbetrachtung zunächst durch ein zum Teil erhebliches Gefälle hinsichtlich des bei den Tests festgestellten Leistungsniveaus auf, das seine plausible Erklärung in den sozialen Disparitäten des jeweiligen Schulspiegels findet (vgl. Tabelle 4, S. 35). Die beiden ausgewählten ersten Klassen nehmen dabei die Randpositionen ein:

- Die erste Klasse der Schule B mit den insgesamt besten Leistungstestergebnissen hat ein Schülerklientel mit ausgeprägter Mittelschichtorientierung und hohem Akademikeranteil.
- Die erste Klasse der Schule D mit deutlich abfallenden Testergebnissen hat mit gravierenden Handicaps durch ethnisch bedingte Sprachdefizite ihres Schülerklientels auseinanderzusetzen.

Auch zwischen den beiden ausgewählten zweiten Klassen zeigen sich - wenn auch weniger ausgeprägt - entsprechende Unterschiede in den Testergebnissen und der sozialen Herkunft des Schülerklientels, gleichzeitig werden hier auch unterschiedliche „pädagogische Handschriften“ der Klassenlehrerinnen sichtbar:

- Die Lehrerin der 2. Klasse an der Schule A betont die ermutigende Form der Rückmeldung und distanziert sich vom Zwang der vergleichenden und selektiv begründeten Beurteilung.
- Die Lehrerin der 2. Klasse an der Schule C vertritt eher das Prinzip einer „realistischen“ Rückmeldung mit deutlichen Warnungen vor leistungsschädlichem Arbeits- und Sozialverhalten.

2.1 1. Klasse, Schule B (Bearbeitung Alfred Hössl)

Die Klasse und ihre Lehrerin

Die erste Klasse der Grundschule ist mit 29 Kindern sehr groß, hat aber nach den Angaben der Lehrerin nur wenige Kinder mit besonderen Problemen: Verhaltensprobleme werden bei drei Kindern unterstellt, das einzige Kind mit Migrationshintergrund hat offenbar noch Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache. Die Klassenstärke erwähnt die Lehrerin im Gespräch nicht als Problem. Die Formen der Binnendifferenzierung des Unterrichts (z.B. Projektarbeit, Freiarbeit, Gruppenunterricht und Partnerarbeit), wie sie im neuen Lehrplan für erste Klassen vorgesehen sind, werden in der Klasse intensiv praktiziert und tragen offenbar auch dazu bei, auf die individuellen Belange der Kinder eingehen zu können. Hinzu kommt, dass eine Förderlehrerin sechs Stunden in der Woche in der Klasse tätig ist, die einzelnen Kindern (nicht immer derselben Gruppe) für die Aufarbeitung individueller Defizite zur Verfügung steht.

Bei den von uns durchgeführten Leistungstests hat die Klasse überdurchschnittlich gut abgeschnitten. Die Ergebnisse des Schreib- und Lesetests deuten dabei auf besonders hohes Leistungsniveau in der Klasse hin. Gemessen an der geeichten Vergleichsstichprobe sind in der Klasse insgesamt nur relativ wenige unterdurchschnittliche (Leistungsbereich 4) und überhaupt keine schwachen oder sehr schwachen Leistungen (Leistungsbereich 5 und 6) festzustellen.

Die Klassenlehrerin, Frau Berghofer, hat eine lange pädagogische Berufserfahrung, war allerdings zunächst 13 Jahre an einer Sonderschule für Lernbehinderte tätig und hatte danach an der Schule dritte und vierte Klassen im Wechsel. In diesem Schuljahr unterrichtet sie - auf ihren eigenen Wunsch hin - erstmals eine erste Klasse:

„Ich halte das hier für eine ganz wichtige Arbeit, die Basisarbeit. Da kann man freier fördern und muss nicht ständig auf den Übertritt achten. Das hat mir in der Vierten so gestunken, dass es nur noch um Deutsch- und Mathematiknoten ging und sonst um nichts mehr.“

Individualisierte Förderung

Der Gedanke einer individualisierten Förderung kann insgesamt als ein leitendes Prinzip der pädagogischen Arbeit von Frau Berghofer in der Klasse angesehen werden. Leistungsfeststellungen, für die sie ein Beobachtungsbüchlein benutzt oder z.B. alle paar Wochen Lesekontrollblätter einsetzt, dienen ihr in erster Linie als Information und Ausgangspunkt für den weiteren spezifischen Förderbedarf. Binnendifferenzierende pädagogische Maßnahmen schließen auch Kinder ein, die in ihrem Leistungsstand dem allgemeinen Klassenniveau voraus sind und dann als vorbeugende Maßnahme gegen

Unterforderung und Langeweile die Gelegenheit zu angemessenen weiterführenden Beschäftigungsformen erhalten.

Motivation durch Beteiligung

Ein weiteres wichtiges Prinzip des pädagogischen Verständnisses der Lehrerin könnte mit „Motivation und Integration durch Beteiligung“ umschrieben werden. Jedes Kind sollte wenigstens einmal am Tag im Mittelpunkt des Geschehens stehen, und sei es, dass es erkunden und der Klasse mitteilen muss, ob die allgemeine Pause heute im Hof oder im Schulgebäude stattfindet. Gelegenheit auch für die eher zurückhaltenden Kinder, sich vor der Klasse zu artikulieren, bieten Gruppen- und Partnerarbeit, deren Ergebnisse jeweils reihum von einem Kind bekannt gegeben werden. Die integrierende Wirkung der Gruppenarbeit belegt Frau Berghofer am Beispiel eines Mädchens aus dem Kosovo, das anfangs im Unterricht kaum gesprochen hat, in der kommunikativen Atmosphäre der Gruppe dann aber „aufgetaut“ ist und sich mittlerweile am Klassengeschehen auch verbal beteiligt.

Mit der einhergehenden Einschränkung des Frontalunterrichts ist u.a. auch intendiert, dass Kinder viel miteinander und voneinander lernen, die jeweils Besseren den Schwächeren helfen und die Kinder sich auch gegenseitig aufrufen. Formen des Feedback, die ein Kind von seinen Mitschülern erfährt, gewinnen damit an subjektiver Bedeutung. Frau Berghofer schildert, wie wichtig es für das Selbstwertgefühl eines Kindes ist, wenn es z.B. eine selbstverfasste Geschichte vorliest und die anderen Beifall klatschen, und sie vertritt in diesem Zusammenhang die Meinung, dass Rückmeldungen aus der Klasse für die Kinder insgesamt sogar wichtiger seien als die von ihr selbst. Negatives Feedback wie gegenseitiges Auslachen ist in der Klasse ihrer Aussage zufolge „Gott sei Dank“ kein Problem, wobei dies aber auch als Erfolg der pädagogischen Steuerung und der Rückmeldepraxis der Lehrerin angesehen werden kann. Die Hervorhebung des Positiven steht hier immer im Vordergrund, die Kritik an der Sache sollte nicht verletzend oder demotivierend sein, z.B.: *„Das hast du diesmal schon viel besser gemacht, du musst aber die Buchstaben noch deutlicher schreiben“*. Als Mittel einer besseren Verständigung setzt sie dabei bewusst den vertrauten bayerischen Dialekt ein: *„Da hast aber diesmal einen ‚Krampf‘ geschrieben, das kannst du doch viel besser“*. Anerkennung gebührt allem, was ein Kind kann. Sei es, dass es gut im Rechnen ist, die Kletterstange schnell erklimmt oder seine Kompetenz bei der Pflege seines Meerschweinchens der Klasse zu vermitteln vermag. Frau Berghofer sieht die pädagogische Förderchance der ersten Schuljahre gerade darin, dass nicht nur die Bewertung (Note) in Mathematik oder Deutsch zählt, wie es beim Übergang in die Sekundarstufe der Fall ist, sondern auch andere Fähigkeiten lobend zurückgemeldet werden können. Sie versucht damit auch einer Etikettierung und Diskriminierung im Klassenverband vorzubeugen, indem sie z.B. der Schülerin M. vermittelt, dass L. zwar super liest, sie selbst aber wunderschöne Bären malen kann. Diese Form der motivationalen Unterstützung entspreche auch den Leistungsvorstellungen der Kinder, die nach ihrer Meinung die Fächerhierarchie der Schule ohnehin nicht nachvollziehen und Singen, Sport und Malen als nicht weniger wichtig erachten als Rechnen.

Klassengemeinschaft als pädagogisches Element

Ernsthaften Tadel und Unnachgiebigkeit hält Frau Berghofer vor allem bei Verhaltensauffälligkeiten angebracht, die auf Kosten der Klassengemeinschaft gehen. Sie berichtet in diesem Zusammenhang von einem Jungen, der seine Mitschüler des öfteren mit Schienbeintritten traktiert und sich damit in der ganzen Klasse entsprechend unbeliebt macht. Sie hat in diesem Fall die Eltern bemüht und ihre Kooperation zur Bewältigung des Problems eingefordert.

Mit ihren Vorstellungen von Integration und Teamarbeit verbindet Frau Berghofer das Prinzip der Mischung bei der Sitzordnung und bei der Zusammenstellung der Arbeitsgruppen. Möglichst alle Kinder sollten einmal nebeneinander sitzen, um sich näher kennen lernen zu können. Alle paar Wochen nimmt sie sich eine Schulstunde Zeit, um gemeinsam mit den Kindern unter Berücksichtigung deren Wünsche die Sitzordnung neu zu gestalten. Für die Gruppen- und Partnerarbeit strebt sie eine leistungsbezogene Mischung an und räumt dabei ein, dass die Leistungsschwächeren von den Besseren gerne „abschreiben“. Deshalb lässt sie besonders bei Arbeitsaufträgen, die der Leistungsfeststellung dienen, „Höhlen bauen“ (die Kinder umgeben sich mit Schulranzen) in denen sie ungestört von Nachbarn Einzelarbeit verrichten können.

2.2 1. Klasse, Schule D (Bearbeitung Maria Furtner-Kallmünzer)

Die Klasse ist mit 20 Kindern relativ klein, jedoch eine für die Lehrkraft schwierige Klasse, da nur drei deutsche Kinder in ihr sind. Einige Kinder der Klasse leben in einer sog. Unterkunft, einem Asylbewerberheim. Von den 17 ausländischen Kindern haben nach Aussage der Lehrerin fast alle Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache, sechs davon sehr große; sechs Kinder haben zudem Verhaltensprobleme. Es gibt einige Fördermaßnahmen (Förderdeutsch in der Gruppe, Einzelförderung durch eine Förderlehrerin und den mobilen sonderpädagogischen Dienst).

Im Leistungsvergleich, gemessen an den Testergebnissen, ist diese Klasse, bedingt durch die schwierige Ausgangslage, die schlechteste unter den vier untersuchten ersten Klassen (vgl. hierzu insgesamt Katic 2002). In Mathematik erzielte kein Kind ein „ausgezeichnetes“, jeweils nur ein Kind ein „gutes“ oder „durchschnittliches“ Ergebnis; über die Hälfte der Klasse erhielt eine „sehr schwache“ Beurteilung, der Rest verteilt sich auf „unterdurchschnittlich“ und „schwach“. Im Lesen ist das Ergebnis an den Randbereichen ähnlich, jedoch haben vier Kinder ein durchschnittliches Ergebnis. Im Schreibtest schnitt die Klasse etwas besser ab (65% ein durchschnittliches Ergebnis, 35% ein schwaches oder sehr schwaches).

Obwohl die Lehrerin der Klasse mit 30 Jahren noch recht jung ist, praktiziert sie eher traditionelle Unterrichtsformen. Als „häufig“ nennt sie Frontal-, Gruppen- und Partner-Unterricht; es gibt zwar Freiarbeit, aber die Kinder haben dabei keine Wahl zwischen verschiedenen Aufgaben.

Zeugnisse und Lernzielkontrollen

Die Lehrerin bemüht sich bei Lernzielkontrollen und Zeugnissen um eine klare, an Noten orientierte Leistungsrückmeldung. Dieses Vorgehen begründet sie mit zwei Argumenten: a) Die Abstufungen in den Verbalzeugnissen (wie „mit großem Erfolg“) seien in Worte übersetzte Noten-Abstufungen, egal, wie individuell man sie formuliere; b) Kindern und Eltern sei der tatsächliche Leistungsstand oft nicht bewusst; sie seien, wenn in der dritten Klasse Noten vergeben werden, enttäuscht. Sehr gute und sehr schlechte Schüler würden zwar ihren Leistungsstand relativ realistisch einschätzen, die Kinder im mittleren Leistungsbereich jedoch nicht

(„Je mehr das so im mittleren Bereich ist, umso schwieriger ist es einzuschätzen, bin ich jetzt noch bei den Besseren oder bin ich jetzt schon wieder bei den Schwächeren.“).

„Ich versuch immer ein gutes Mittelmaß zu finden, die Kinder nicht zu sehr zu deprimieren, aber auch, dass sie mitkriegen, dass Lücken da sind. Wenn die Eltern da sind, dann sag ich auch, dass das jetzt nur ein Vierer oder Fünfer gewesen wäre, weil die oft ja wirklich der Meinung sind, wenn die Hälfte richtig ist, dann ist das ja gut. Und ich find, gerade in Eins, Zwei wird das immer so ein bisschen vernachlässigt. (...) Also, da sind die Drittklass-Lehrer am Anfang wirklich die Buhmänner. Da haben wir heute in der Pause wieder darüber gesprochen. Ein paar Kinder von mir, die immer so Durchschnitt waren in der Zweiten, die jetzt Dreier, Vierer, Fünfer kassieren, und einfach immer enttäuscht sind und es gar nicht fassen können, dass sie so schlecht sind.“

Rückmeldung durch Zeichen

Als inoffizielle Rückmeldung beschreibt die Lehrerin ein System von „Gesichtern“, die sie unter die Arbeiten der Kinder zeichnet, „Gutkärtchen“ und Stickers. Für ein „Lachgesicht“ gibt es ein Gutkärtchen; das sind recht kleine, bunte, quadratische Plastikteile mit aufgedruckten oder aufgestempelten Motiven wie z.B. einem Elefanten. Für fünf Gutkärtchen gibt es einen Sticker. Vergeben werden auch Stempel auf die Hand für das Vorlesen, nicht nur für gute Leser, sondern auch bei individuellen Fortschritten mittlerer und schlechter Leser.

Die Lehrerin berichtet, dass sie die Gesichter für Schriftbild, Gestaltung und Bemühen vergibt: *„... wenn was besonders schön gemacht ist oder wenn sich jemand besonders viel Mühe gegeben hat beim Ausmalen oder so“*. Die Kinder konterkarieren ihr hierarchisches System z.T., indem sie die Gutkärtchen sammeln und nicht gegen Sticker eintauschen. Die intendierte individuelle Rückmeldung wird insofern konterkariert, als manche Kinder Sammelgemeinschaften bilden und die Kärtchen als Tausch- und Geschenkobjekte benutzen. Die Lehrerin interpretiert dies als Ausdruck eines Gemeinschaftsgefühls der Kinder.

Dilemma Ermutigung – Beurteilung

Ihre Haltung zum Dilemma, die Kinder zu ermutigen, aber dennoch eine realistische Leistungsrückmeldung zu geben, beschreibt die Lehrerin folgendermaßen: Den Eltern gebe sie eine realistische Leistungsrückmeldung, denn nur dann bekäme das Kind die entsprechende Hilfe. Kinder versuche sie zu ermutigen. Insbesondere bei einem sehr schlechten, eigentlich nicht schulreifen türkischen Schüler in ihrer Klasse würdige sie den kleinsten Fortschritt: *„Mensch, toll, schau her, jetzt hast Du es wieder geschafft, es sind nicht null Punkte. Du hast heute schon drei Punkte geschafft“*. Mit dem Vater führt sie jedoch Gespräche, um ihn davon zu überzeugen, dass eine Klassenwiederholung oder eine Überweisung in eine Diagnose-Förderklasse notwendig ist. Im letzten Turnus hatte sie einen sehr schwachen, jedoch motivierten Schüler, der das Klassenziel immer nur knapp erreichte. Jetzt macht sie sich Vorwürfe, dass sie das Kind nicht zurückgestellt hat.

„Der ist jetzt in der vierten Klasse und kassiert einen Sechser nach dem anderen. (...) Der ist so nett, und flippt jetzt fast aus, wenn er mal einen Vierer in Ethik kriegt, weil das für den einfach das Allerbeste und Schönste ist. Da denk ich mir dann wieder, hätte ich dem Kind nicht was Besseres getan, wenn ich es noch mal zurück gestellt hätte. (...) Aber da hakt einfach unser gesamtes Schulsystem.“

2.3 2. Klasse, Schule A (Bearbeitung Maria Furtner-Kallmünzer)

In der Klasse sind 25 Kinder. Es gibt kein Kind mit Migrationshintergrund oder Sprachschwierigkeiten. Ein Kind war vor der Einschulung zurückgestellt worden, bei fünf Kindern nimmt die Lehrerin Verhaltensprobleme an.

In den Leistungstests erzielt diese Klasse in allen drei Testbereichen „durchschnittliche“ Ergebnisse, wobei in allen drei Tests kein einziges „sehr schwaches“ Ergebnis und nur wenige „schwache“ Ergebnisse zu verzeichnen sind. Das Schwergewicht der getesteten Leistungen der Kinder liegt im „ausgezeichneten“ bis „durchschnittlichen“ Bereich (vgl. Katic 2002).

Die Lehrerin (40 Jahre) macht häufig Frontalunterricht, manchmal Gruppen- und Partnerarbeit und sehr häufig Freiarbeit (Wochenplan mit Einzel- und Gruppenarbeit). Bei der Gruppenarbeit finden sich die Kinder von selbst in leistungshomogenen Gruppen; direkte Versuche der Leistungsmischung haben nach der Erfahrung der Lehrerin nicht funktioniert. Nur in Mathematik gebe es Ansätze einer von den Kindern ausgehenden Leistungsmischung, hier würden sich schwächere Rechner zum Teil auch guten Rechnern anschließen. Projekte gibt es selten. Im Wochenplan wird mit unterschiedlich schwierigen und unterschiedlich vielen Aufgaben differenziert, wobei die schwächeren Kinder häufiger mit der Lehrerin zusammenarbeiten.

Die Lehrerin berichtet, dass die Binnendifferenzierung am Anfang zu Schwierigkeiten geführt habe. Die Kinder, denen sie sich besonders widmete, wurden sofort in die Schublade „Die können das nicht, die sind blöd“ gesteckt. Insgesamt sei das Leistungsdenken und das Vergleichen in dieser Klasse sehr ausgeprägt, auch von Seiten der Eltern. Die Eltern würden sich gegenseitig anrufen, um die Punktezahlen bei Lernzielkontrollen zu vergleichen. Sie würden Proben kopieren, um zu kontrollieren, ob die Lehrerin die Punkte auch richtig berechnet habe. Wenn die Lehrerin in ihrer Beurteilung differenziert - sie macht dies z.B. bei einem Kind mit Lese-Rechtschreib-Schwäche - muss sie sich vor anderen Eltern rechtfertigen. Auch beim Wochenplan habe es unter den Kindern gegen Ende des ersten Schuljahres einen starken Wettbewerb um die benötigte Zeit gegeben: *„Manche waren schon mittwochs fertig. Die haben gearbeitet wie verrückt, und super konzentriert. Da musste ich schon mal sagen: ‚Das ist kein Wettbewerb!‘.“*

Am Ende des ersten Schuljahres hat die Lehrerin ein Soziogramm der Klasse erstellt; vier gute Schüler hatten einen hohen Beliebtheitsgrad. Diese seien aber auch sehr umgänglich, freundlich und „immer gut drauf“: *„Bei denen stimmt einfach alles. Die ruhen in sich und das sind keine, die auftrumpfen“.*

Für die Lehrerin ist die *Sitzordnung* in dieser Klasse ein großes Problem. Sie sagt, sie greife inzwischen rigoros ein, denn wenn die Kinder sich ihre Banknachbarn nach eigenen Wünschen suchten, gäbe es viele problematische Konstellationen, die das Arbeitsklima beeinträchtigten. Die Gruppe der „guten und beliebten“ Kinder will die Lehrerin nicht als ausgleichenden Puffer für schwierige Kinder benützen. *„Das fällt mir innerlich schwer. Weil ich dann manchmal denke, die nützt Du jetzt aus dafür, dass da ein bisschen Ruhe ist.“* Zeitweise hatte die Lehrerin leistungshomogene Gruppentische gebildet, um die Differenzierung schneller organisieren zu können. Sie hob diese Ordnung wieder auf, weil sie selbst über die räumliche Abbildung der Leistungshierarchie („Hier sitzen die Guten und hier die Schlechten“) beunruhigt war.

Rückmeldung durch Kommentare und Zeichen

Rückmeldungen gibt die Lehrerin vorwiegend in Einzelgesprächen mit den Kindern und schriftlichen Kommentaren (z.B. „Das hast Du gut gemacht“; „Da musst Du noch üben“) . Für die Mütter von Kindern, die etwas noch nicht begriffen haben, schreibt sie auch spezielle Übungen auf. Es gibt Haken, Sternchen, Stempel, Sticker, aber kein Sammelsystem. Die Zeichen werden dem individuellen Fortschritt entsprechend vergeben. Den Kindern seien diese Zeichen sehr wichtig, nur drei oder vier „wurschtige“ Kinder würden zumindest nach außen so tun, als läge ihnen nichts daran. Die Kinder, die keine positiven Zeichen erhalten, würden eher still reagieren, keine sichtbare Enttäuschung zeigen. Im ersten Schuljahr hat sich die Lehrerin bemüht, jede Arbeit, auch eine nicht so gelungene, mit einem Kommentar zu honorieren, wie z.B.: „Dir ist das und das schon gut gelungen, versuche aber das noch ordentlicher zu machen“. Bei Fehlern sagt die Lehrerin - so meint sie zumindest, denn eines der Kinder berichtet darüber anders - grundsätzlich nie „Das ist vollkommen falsch!“, denn eine solche Reaktion sei eine Bloßstellung der Kinder. Auch sei ihr wichtig, die Mitarbeit der Kinder an sich zu honorieren. Lob und Tadel formuliert die Lehrerin unterschiedlich: Lob sehr direkt, Tadel etwas versteckter, aber auch je nach Kind unterschiedlich.

„Wenn ich das Gefühl hab, das Kind ist total unsicher und kann es wirklich nicht, versuch ich eigentlich eher Mut zu machen und zu sagen ‚Das müssen wir uns wirklich mal ankucken und bleib doch heute mal da, wir schauen uns das zusammen noch mal an‘. (...) Und andere, wo ich merke, die hören nicht zu oder es interessiert sie nicht, und ‚Papa wird's schon richten‘, der erklärt mir das daheim noch mal ... also da kann ich dann schon ein bisschen direkter werden.“

Zeugnisse

Die Zeugnisse erstellt die Lehrerin auf der Basis von Proben und Beobachtungsbögen sowie „dem Gesamteindruck, den ich innerlich permanent mit mir herumtrage“. Die Ergebnisse der Lernzielkontrollen werden individuell gewichtet. Es sei in den ersten beiden Schuljahren Gott sei Dank noch nicht so wie in der dritten Klasse, in der man Punktezahlen zusammenrechnen und in Noten umsetzen müsse. Die Lehrerin verwendet Formulierungshilfen, erstellt aber jedes Zeugnis individuell. Auf einem Elternabend hat sie die Eltern darauf hingewiesen, auf die Nuancen zu achten; sie hat die Eltern auch selbst Beurteilungen formulieren lassen, damit diese ein Gefühl für die Unterschiede bekämen. Die Lehrer seien gehalten, positiv zu formulieren. *„Jeder, der sein Zeugnis liest, denkt ‚Ah, das ist alles Paletti‘, und nachher kommt dann doch nur eine Drei raus oder eine Vier, wenn es dann Noten gibt.“* Der Mangel an den Verbalzeugnissen sei, dass man sie nur im Vergleich verstünde. Den Kindern übersetzt sie ihr Zeugnis individuell, meint aber, die Kinder verstünden auch das nur partiell.

„Ich hab jetzt erst kürzlich eine Mutter gesprochen. Da habe ich, finde ich, im Verhältnis sehr negativ formuliert, sehr deutlich auch die Schwächen des Kindes aufgezeigt. Und der Junge hat das gelesen und gesagt: ‚Ist doch alles Klasse, ich bin super.‘ Was er gut kann, hat er sich gemerkt, und wo drin steht ‚Da muss man noch üben‘ oder ‚Er hat keine Konzentration‘ oder ‚Die Aufmerksamkeit fehlt‘ ..., das überliest er natürlich schlichtweg.“

Die Kinder würden lieber Noten haben. Manche Mütter würden deshalb die Zeugnisformulierungen in irgendwelche Ziffern übersetzen; sie habe jedoch darum gebeten, dies nicht zu tun. Den Kindern

seien die Zeugnisse, insbesondere das allererste, zwar wichtig, aber die Lehrerin glaubt, dass die Zeugnisse für die Kinder deshalb noch keine „echten“ seien, weil es keine Noten gibt. Die Funktion von Zeugnissen hat sie den Kindern als Information an die Eltern erklärt; sie meint, dass Kinder mit älteren Geschwistern eventuell mitbekommen, dass Zeugnisse auch etwas Negatives sein können. Auf die Frage nach der Reaktion der Kinder auf ihr Zeugnis berichtet die Lehrerin von einem Fall in einer ersten Klasse. Eine Mutter rief völlig aufgelöst an, ihre Tochter habe sich mit dem Halbjahreszeugnis eingeschlossen und wolle es ihr nicht zeigen. Die Lehrerin konnte sich diese Reaktion nicht erklären, denn im ersten Zeugnis sei wirklich nur Freundliches vermerkt; auch konnte das Kind das Zeugnis noch nicht lesen. Schließlich brachte die Mutter das Mädchen dazu, mit der Lehrerin zu sprechen. Erst nach einiger Zeit - das Mädchen schluchzte ins Telefon - konnte ihr die Lehrerin den Grund für ihre Verzweiflung entlocken.

„Da stellte sich heraus, dass die Marie das Zeugnis falsch gelocht hatte. Die hat einen superschönen Ordner bekommen für ihre Sachen. Dann hatte sie das wohl falsch gelocht und noch mal gelocht. Bis sie das endlich mal getroffen hat, hatte das Zeugnis, glaub ich, sechs oder acht Löcher. Und das wollte sie der Mutter nicht zeigen.“

Lernzielkontrollen

Lernzielkontrollen kündigt die Lehrerin indirekt an. Das sei zwar nicht erlaubt, aber in der zweiten Klasse nehme sie das locker. Sie sagt den Kindern, „Macht Hausaufgaben“, „Wiederholt“, „Übt das noch mal“ oder gibt ein zusammenfassendes Übungsblatt zu einem Thema. Sie ist sich aber nicht sicher, ob die Kinder die Botschaft verstehen, denn sie ist selbst zwiegespalten.

„Ob es immer so ankommt, weiß ich gar nicht. Weil ich eigentlich auch nicht möchte, dass da immer so ein Druck aufgebaut wird. Ich bin nicht eine, die sagt ‚Und wehe, du übst das jetzt nicht und wenn das dann nächste Woche in der Probe kommt, dann hast Du keine Ahnung‘. Ich versuche schon eher die Motivation nicht daher zu nehmen, dass ... ich dann nachher eine gute Probe schreib und deswegen alles lerne, sondern dass das Interesse einfach für das Thema da ist.“

Leistung in der Klassenöffentlichkeit

Auf die Frage, wie der Leistungsstand der Kinder in der Klasse öffentlich wird, berichtet die Lehrerin, dass dies sowohl von den Kindern ausgehe, als auch in den Familien thematisiert werde. Ein Junge sei z.B. bei Kindern und Eltern als bester Rechner der Klasse bekannt. Die Lehrerin selbst beurteilt ihn jedoch nicht als den besten „Mathematiker“. Sie erklärt sich diese Diskrepanz mit der Schnelligkeit des Jungen bei Übungsaufgaben. Er sei mit Arbeitsblättern am schnellsten fertig. Bei den Kindern käme dann an „Das ist unser bester Rechner“ und sie würden das auch zu Hause erzählen. Die Kinder würden jetzt, in der zweiten Klasse, auch von sich aus gute Leistungen einzelner Kinder, wie z.B. eine gute Idee oder das fehlerfreie Vortragen eines Gedichtes, mit Applaus honorieren. Die Lehrerin hatte in der ersten Klasse solche Rückmeldungen vorgegeben und forciert

sie auch jetzt noch manchmal: *„Aber das hat jetzt einen Applaus verdient!“* Sie hat - wie die meisten anderen Lehrerinnen auch - ein „Klassentier“, eine Handpuppe, die sie für öffentliches Sonderlob einsetzt: *„Also das war jetzt spitzenmäßig!“*. Obwohl die Lehrerin sagt, sie sei eigentlich gegen Wettbewerbsspiele wie „Rechenkönig“, macht sie manchmal „Fünf-Minuten-Rechnen“. Die Kinder, die zuerst mit den Aufgaben fertig sind, bekommen eine kleine Belohnung. Es käme schon auch vor, dass Kinder von anderen Kindern - insbesondere von zwei Mädchen - ausgelacht werden.

Dilemma Ermutigung – Beurteilung

Bezüglich des Dilemmas, Kinder einerseits ermutigen zu wollen, andererseits beurteilen zu müssen, erklärt die Lehrerin, dass dies für sie der Grund war, in die Klassen eins und zwei zu wechseln. Sie war vorher Lehrerin der dritten und vierten Klassen und konnte dort mit diesem Dilemma nicht umgehen. Man könne pädagogisch nicht sinnvoll arbeiten, wenn man ständig im Blick habe, welche Kinder in welche Schullaufbahn-Schubladen gesteckt werden müssten. Sie wolle ihren Unterricht so machen, dass die Kinder Freude am Lernen haben, nicht Freude an guten Noten. *„So ein bisschen desillusioniert bin ich natürlich seit dem Studium schon, weil man sich eigentlich vorstellt, wenn man studiert ... so von diesem Leistungsdenken weg ...“*. Nun bemerke sie, dass gegen Ende der zweiten Klasse, auch von den Eltern aus, dieselbe Situation entstehe wie in den höheren Jahrgängen. Gefördert würde dies auch durch die Diskussion zu Leistungstests für die zweiten und dritten Klassen.

2.4 2. Klasse, Schule C (Bearbeitung Alfred Hössl)

Die Klasse und ihre Lehrerin

Die Zusammensetzung der Klassen in der vierzügigen Jahrgangsstufe 2 erfolgt neben dem Kriterium Geschlecht auch nach dem Hortbesuch sowie der Religionszugehörigkeit (Stundenplanorganisation für Religions- und Ethikunterricht).

Ein Großteil der Kinder der beschriebenen Klasse besucht den Hort.

Die Klassenlehrerin, eine Grundschullehrerin mit langjähriger Berufserfahrung schreibt im schriftlichen Erhebungsbogen über der Hälfte (11) ihrer insgesamt

26 Schülerinnen und Schüler Verhaltensprobleme zu. Sechs haben Schwierigkeiten mit der Sprache, die aber wohl keinen Migrationshintergrund haben. Im Interview bezeichnet sie die Klasse als schwierig: *„Also, ich habe da heuer eine Ausnahmeklasse mit vielen gestörten Kindern, die keine Struktur haben, und dann muss man sich schon ablagen, um überhaupt die Arbeitsruhe herzukriegen.“* Sie nennt Beispiele von Unruhe in der Klasse, Konzentrationsschwächen, Aufmerksamkeitsdefiziten, Vergessen und nicht Finden von Heften und Arbeitsmaterialien oder sich gegenseitig Ärgern - Belastungen für den Unterricht, die *„den ganzen Lernfluss in der Klasse hemmen“* und *„... die ich so stark noch nie erlebt habe; aber ich bin mir sicher, dass das in der nächsten Konstellation wieder ganz anders sein kann.“*

Differenziertes Beurteilungs- und Rückmeldeprinzip

Frau Haubinger vertritt die Auffassung, dass die betreffenden Kinder die nötigen Voraussetzungen für die Anforderungen und Regeln der Schule nicht mitbringen und sieht sich - schon in Anbetracht der Klassengröße und wegen fehlender Hilfen - kaum in der Lage, im Unterricht deren Probleme befriedigend zu lösen:

„Ich muss die Eltern bitten, dass sie das Kind untersuchen lassen, dass sie zum Ergotherapeuten gehen, dass sie einfach therapeutische Hilfe in Anspruch nehmen.“

Bei der sehr sorgfältig erarbeiteten Beurteilung ihrer Schülerinnen und Schüler und den darauf aufbauenden Leistungsrückmeldungen stützt sich Frau Haubinger nicht nur auf ihre unmittelbaren Beobachtungen im Unterricht, sondern interpretiert diese auch vor dem Hintergrund von Sekundärinformationen aus der einschlägigen wissenschaftlichen Literatur. Ein Beispiel aus dem Interview zeigt, dass die Berücksichtigung generalisierender wissenschaftlicher Thesen nicht nur einen Qualitätsgewinn für die Beurteilung eines Kindes bedeutet, sondern auch die Gefahr der Etikettierung in sich birgt, die zur Chancenminderung für seine weitere Schullaufbahn beitragen kann: Das Thema „Startschwierigkeiten“.

„Da gibt es auch Untersuchungen dazu, die besagen: ‚So, wie das Kind in die Schule kommt und wie es die erste Zeit weitermacht, so bleiben die Schulleistungen.‘“

Prinzip einer realistischen Rückmeldung

Die Vermeidung der - wie sie meint - üblichen Verharmlosung anfänglicher Schulschwierigkeiten in Verbindung mit einer unrealistisch motivierenden Beurteilung ist für Frau Haubinger ein grundsätzliches Anliegen für ihre Leistungsrückmeldungen, ebenfalls unterstützt durch ihre Bemühungen, Erkenntnisse aktueller pädagogischer Forschung, aber auch Ergebnisse aus Diskussionen im Kolleginnenkreis für ihren Unterricht nutzbar zu machen.

„... ich halte nichts davon, dass ich dem Kind was vorgaukele und sage: ‚Das hast Du toll gemacht - toll, toll‘ und verwende immer das Wort ‚toll‘ für Dinge, wo es nicht verständlich ist. Also, ich glaube, dass das viel schlechter ist und es gibt da auch Untersuchungen, ganz moderne aus Amerika, die vehement dagegen angehen. Weil die sagen, das Kind kann sich überhaupt nicht mehr einschätzen im Verhältnis zu den anderen. Als ich das gelesen habe - das hat mir eine Kollegin gebracht aus dem Internet -, habe ich mir gedacht: da achte ich jetzt wirklich drauf. Ich sage ja auch immer: ‚Ach toll, schön, usw.‘ Wo wir Lehrer ja wirklich von Berufs wegen her dazu neigen, das einfach so gedankenlos dahinzusagen. Und das ist ja kein Lob. Das ist einfach eine Floskel und das Kind empfindet das sehr schnell als Floskel, ja. Und dann habe ich aber, wenn ich wirklich loben will, ja nichts mehr, also keine Wortwahl oder keine Steigerung. Und ich denke, da sollte man schon ehrlich sein.“

Zur Frage, wie schriftliche Leistungsrückmeldungen zu gestalten seien, sagt sie:

„Also, wir haben auch mit meiner Kollegin lang und breit darüber diskutiert: Wie machen wir das mit den Nachschriften? Schreiben wir jetzt hin: ‚1 Fehler, 2 Fehler, 3 Fehler ...‘ oder schreiben wir hin: ‚Du hast 50 Wörter richtig geschrieben‘. Und wir haben es dann so gemacht: In der ersten Klasse schreiben wir hin: ‚Du hast von 10 Wörtern 8 richtig geschrieben‘ z.B., aber in der 2. Klasse schreiben wir einfach wieder die Fehler hin, weil das Kind das gar nicht umreißen kann: was bedeutet es: Ja, 50 Wörter richtig! Toll! Von 55 sind es 5 Fehler. Das ist natürlich höchstens eine Drei bei der Nachschrift, wenn wir jetzt nach dem alten Notenschema so denken. Auch beim Diktat. Also ich finde, das kann ich gerechterweise gar nicht machen, weil das Kind da wirklich irreführt wird. Und die Eltern auch. Ganz genauso. Und die Drittklassen-Lehrer sagen dann: ‚Ja, und jetzt kommen die Eltern und jetzt müssen wir Dreier und Vierer geben‘ und die sagen: ‚Ja, du hast immer gesagt, die sind doch so gut und da steht drin im Zeugnis, dass er das ordentlich macht und so ...‘ Die verknüpfen das dann nicht mit dieser Notenstufe.“

Im Widerstreit zwischen einer pädagogisch begründeten, aber unaufrichtig positiven Bewertungsstrategie und einem möglichst realistischen, vielleicht aber kompromittierenden und damit sogar demotivierenden Beurteilungsprinzip konzipiert Frau Haubinger zwar die Wichtigkeit von regelmäßigen Erfolgserlebnissen für ihre Schülerinnen und Schüler, von denen die „kindlichen“ Kinder besonders abhängig seien, bezieht aber eine eindeutige Position für eine realistische, am absoluten Leistungsmaßstab der Grundschule orientierte Form der Leistungsrückmeldung, in der auch die defizitorientierten Akzente ein großes Gewicht haben:

„Also ich sage es dem Kind dann schon, wie ich das vorher schon bei den Sternchen gesagt habe. Ich sage: ‚Schau, für Dich hast Du jetzt drei Fehler weniger, für Dich ist das jetzt ein großer Fortschritt, aber Du weißt, es gibt ja auch null Fehler. Aber jetzt schau mal, dass wir

nächstes Mal wenigstens noch mal einen weniger haben.' Also, so versuche ich es den Kindern halt irgendwie nahe zu bringen."

Große Bedeutung des Zeugnisses

Die Leitlinien der Rückmeldung gelten nicht zuletzt für die Zeugnisse, die den Eltern - und in der 2. Klasse auch schon den Kindern - ein realitätsnahes und verständliches Bild zur Situation in der Klasse geben sollen. Frau Haubinger gestaltet die Erarbeitung der Grundlagen ebenso wie die Formulierungen selbst mit großem Aufwand und viel Sorgfalt. Die Bemerkungen zum Sozialverhalten stützt sie auf regelmäßige und differenzierte Schülerbeobachtungen und macht dazu sogar alle sechs bis acht Wochen eine Art Klassensoziogramm (*„Da frage ich immer die Kinder, neben wem möchtest du gerne sitzen, neben wem möchtest du nicht sitzen? Mit wem spielst Du gerne, mit wem spielst Du nicht gerne?“*).

Auch die Beurteilung des Arbeitsverhaltens (Regeln einhalten, Konzentration, Beteiligung am Unterricht usw.) stützt sie auf regelmäßige Notizen zu dem, was ihr bei den einzelnen Kindern auffällt. Das Arbeitstempo der Kinder erfasst sie dabei systematisch statistisch, indem sie bei schriftlichen Arbeiten für jedes Kind vermerkt, als wie vieltes es sein Blatt bzw. Heft abgegeben hat. Bewertungsgrundlage für die Fächerleistungen selbst sind die regelmäßigen Proben bzw. Nachschriften und Diktate, die meist am Ende einer didaktischen Einheit durchgeführt werden. Die relativ große Zahl der berücksichtigten Arbeiten sollen die Leistungen der Kinder in unterschiedlichen Phasen und Befindlichkeiten widerspiegeln und damit eine ausgewogene Beurteilung ermöglichen.

Für gerechte und zutreffende Formulierungen in den Zeugnissen gibt sie sich nach ihren Aussagen große Mühe: Sie prüft dabei genau die Verwendung einschränkender Adjektive wie z.B. „oft“, „häufig“ oder „phasenweise“, um ungerechtfertigte Pauschalisierungen zu vermeiden. Und sie überlegt sich bei der Erwähnung negativer Verhaltensweisen (das Kind ist schlampig, aggressiv) genau, wie diese zu „verpacken“ sind, dass sie die Eltern noch akzeptieren können, ohne dass der Sachverhalt verfälscht wird.

Die Zeugnisse dienen Frau Haubinger auch zur Evaluation ihrer Beurteilungen. Sie verwendet sie als Grundlage für einen notwendigen Meinungsaustausch mit den Eltern und veranstaltet dazu Elternabende oder bittet bei Problemfällen die Eltern in die Sprechstunde. Geht es um das Sozial- oder Arbeitsverhalten des Kindes, möchte sie erfahren, ob die Eltern ihre Bemerkungen bestätigen können oder zu Hause andere Erfahrungen gemacht haben. Ebenso wichtig sind ihr die Rückmeldungen ihrer Kollegin, die die Klasse im 3. Schuljahr übernimmt. Als diese ihr letztmals bestätigte, die Formulierungen in den Verbalzeugnissen seien nach ihren eigenen Erfahrungen in vollem Umfang zutreffend, empfand sie dies als persönliche Belohnung für ihre aufwändige Arbeit mit den Zeugnissen.

Im Interview mit Frau Haubinger wird deutlich, dass sie das Verbalzeugnis der 2. Klasse nicht mehr wie im ersten Schuljahr vorwiegend als Rückmeldung für die Eltern versteht, sondern die Kinder selbst in das Prinzip der Rückkopplung bewusst mit einbezieht, indem sie die Zeugnisverleihung zu

einem besonderen Schulereignis macht und zum Anlass für eine Rückschau aus der Sicht der Kinder nimmt. Für das Zwischenzeugnis schildert sie folgenden Ablauf:

Die Kinder versammeln sich zunächst im Kreis und teilen mit, welche Erinnerungen sie an die Lerninhalte des letzten halben Jahres haben. Die Ergebnisse werden mit Hilfe von Bildern und Symbolen auf einer Zeitspirale festgehalten. Danach können sich die Kinder auf Blättern in den Bereichen Sozialverhalten, Arbeitsverhalten und Fächerleistung selbst einschätzen. Sie bemerkt dazu, das würden die Kinder sehr gerne machen und ein Großteil von ihnen würde sich auch richtig einschätzen.

Ein Beispiel: *„Also, da habe ich ein kleines Blatt vorbereitet mit Gesichtern und ich sage dann: ‚Also, wenn Du jetzt an die anderen Kinder denkst: Wie kommst Du mit denen aus? Kommst Du gut mit denen aus, machst Du Dir in das Gesicht einen lachenden Mund. Hast Du manchmal Streit, ... na ja, mal gut, mal nicht gut, dann machst Du den Mund gerade. Und wenn Du ganz viel Streit hast, dann machst Du Dir einen traurigen Mund.‘“*

Schließlich bespricht sie mit jedem einzelnen Kind die wesentlichen Aspekte seines Zeugnisses, während die Klasse etwas malen darf.

Soziogramme und Sitzordnung

Befragungen wie bei der Zeugnisverleihung führt Frau Haubinger auch bei anderen Anlässen durch. Neben dem Zweck der Schülerbeobachtung dienen sie dem Ziel, die Kinder zur Selbstreflexion aufzufordern; gleichzeitig beinhalten sie aber auch einen partizipatorischen Ansatz. So sind die Ergebnisse der oben erwähnten Soziogramme Basis einer sich etwa alle zwei Monate ändernden Sitzordnung. Allerdings kollidiert dann die von den Kindern mitgestaltete Platzverteilung oft mit der Notwendigkeit pädagogischer Maßnahmen und stimmt schließlich nicht mehr mit ihren Wünschen überein. Dazu die Lehrerin:

„... Und dann sage ich: ‚So Kinder, jetzt stellen wir uns mal an den neuen Platz‘. Dann stellen die Kinder sich hin, dann setzen sie sich hin. Dann sage ich: ‚So, jetzt schauen wir mal: wer sieht irgendwo nicht richtig vor‘, denn das ist ja das Erste, dass man wirklich auch vorsehen kann. Und wer ist jetzt gar nicht zufrieden mit seinem Partner. Wer kommt gar nicht zurecht?“

„In der Regel sind die Kinder dann so einverstanden, aber jetzt kommt das Entscheidende. Jetzt probieren wir das dann einige Tage und dann stellt sich raus, dass ich natürlich welche versetzen muss. Und das ist ja klar: wenn ich jetzt einen versetze, ist natürlich ein anderer mitbetroffen. Ja, und da kommt schon vor, dass dann Konstellationen kommen, - weil ich nicht mehr auf die Wünsche schaue - die eigentlich nicht zusammen wollten. Das ist mir letztes Mal passiert: Da habe ich ein Mädchen neben einen Jungen gesetzt, der eigentlich sehr ruhig ist und dann kam am anderen Tag die Mutter und sagte, also neben dem Mädchen kann er nicht sitzen. Die kann er nicht mal riechen und so ...: ‚Also, das verstehe ich dann. Das ist aber eine absolute Ausnahmeregelung. Wenn die Eltern so kommen und sagen: der muss da oder da sitzen, dann sage ich ihnen schon mal klar: ‚Also, die Sitzordnung ist meine Aufgabe‘.“

„... Und ich versuche auch, dass ich die Kinder, die vorne sitzen, nach einiger Zeit nach hinten tue und umgekehrt. Aber ich habe einige Kinder, die müssen einfach vorne sitzen, weil es ihre Situation so erfordert. Das sind die ASD-Kinder (Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom). Das sind die Kinder, die beständig was anderes machen. Und da habe ich vier in der Klasse.“

Rückmeldungen und sanktionierende Maßnahmen

Münden Rückmeldungen in Maßnahmen, die von Kindern gegebenenfalls auch als Strafe aufgefasst werden können, begründet dies Frau Haubinger immer mit der Notwendigkeit einer arbeitsgerechten Ordnungsstruktur (auch im Interesse der Kinder) und versucht dies den Betroffenen auch in diesem Sinn zu erläutern. Hat etwa ein Kind während des Unterrichts einen Arbeitsauftrag grob vernachlässigt, muss es nach dem Unterricht mit einer entsprechenden Nacharbeit rechnen, um für den weiteren Lernprozess die gleichen Materialgrundlagen wie die anderen Kinder in der Klasse zu haben.

„Also z.B. heut... da haben zwei Kinder einfach nichts getan, während die anderen Kinder den Text über die verschiedenen Thermometer aufgeschrieben haben. Und dann war die Zeit um und die haben nur die Überschrift geschrieben und das Bild eingeklebt. Und das kann ich nicht nacharbeiten lassen im Klassenverband. Das geht nicht mehr. Und die müssen dann halt nach dem Unterricht

bei mir dableiben - ich habe ja auch immer was zu korrigieren oder aufzuräumen - und das nach einer Vorlage in ihr Heft eintragen.“

3 Kinder

Die Auswahlkriterien für die im Folgenden vorgestellten Kinder sind die schulischen Leistungen in Verbindung mit Belastungsrisiken durch subjektiv empfundene Misserfolgserlebnisse.

Die an der Untersuchung beteiligten Kinder wurden über die Klassenlehrerinnen ausgewählt. Diese waren gebeten worden, in ihrer Klasse drei Kinder mit unterschiedlichem Erfolg zu benennen, die den schulischen Leistungsanforderungen in unterschiedlicher Weise gerecht werden, wobei gemessen am Gesamtniveau der Klasse ein schwächeres, ein mittleres und ein überdurchschnittlich gutes Kind einbezogen werden sollte. Tatsächlich finden sich nach der Auswertung der vorliegenden Informationen unter den an der Untersuchung Beteiligten (24) insgesamt 6 Kinder, die jeweils in ihrer Klasse eine untere Randposition einnehmen;

7 Kinder gehören zu den jeweils Besten und 11 Kinder sind dem breiten Mittelbau in ihrer Klasse zuzurechnen.

- 5 Kinder, die am Ende der Leistungshierarchie in ihrer Klasse stehen und mit großen Schwierigkeiten bei der Erfüllung der schulischen Anforderungen zu kämpfen haben, werden vorgestellt, um die Facetten von Misserfolgs- und Belastungsrisiken möglichst deutlich darstellen zu können.
- Von den Kindern, die dem Mittelbau der Klassen zuzurechnen sind, werden 2 leistungsmäßig eher durchschnittliche Kinder mit partiellen schulischen Alltagsproblemen vorgestellt, die aber auch aus ihrer und aus der Sicht ihrer Eltern schwerwiegend sein können.
- Von den Besten ihrer Klasse werden 2 Kinder vorgestellt, die in ihrer Position nicht nur Erfolgserlebnisse haben, sondern auch subjektiven Belastungsrisiken ausgesetzt sind.

Tabelle 5: Die ausgewählten Kinder und ihre Ergebnisse bei den Leistungstests

	Mathematik		Leseprobe		Schreibprobe	
	PR	PR Ø Klasse	PR	PR Ø Klasse	PR	PR Ø Klasse
1. Klasse:						
Petra (Schule A)	12*	54	14	39	43	48
Paul (Schule A)	99	54	66	39	92	48
Ferdinand (Schule B)	13	54	11	67	29	77
Madeleine (Schule B)	64	54	65	67	68	77
Berti (Schule C)	13	39	19	41	43	57
Guido (Schule D)	<1	7	0	8	2	19
2. Klasse:						
Christoph						

3.1 Kinder mit großen Schwierigkeiten

Von den vorgestellten Kindern am Ende der Leistungshierarchie in ihrer Klasse sind fünf Jungen und ein Mädchen, woraus aber keinerlei Rückschlüsse über ein mögliches geschlechtsspezifisches Leistungsgefälle in den beteiligten Klassen gezogen werden kann. Vier Kinder besuchen zum Zeitpunkt der Befragung die erste Klasse. Damit können am Einzelfall Probleme und Versagensrisiken dokumentiert werden, wie sie von Schulbeginn an auftreten können. Wie die folgenden Fälle zeigen, werden dabei durchaus unterschiedliche Problemkonstellationen sichtbar:

- Bei **Petra** komprimieren sich die schulischen Leistungsschwächen im Fach Mathematik. Ihre Misserfolgserlebnisse drohen sehr schnell ihre Schulfreude massiv zu beeinträchtigen.
- **Ferdinand** findet sich am Anfang der Schulzeit schwer im neuen Lebens- und Lernfeld zurecht, seine Randposition zeigt sich an den fächerbezogenen Anforderungen als auch in seiner Stellung im sozialen Klassengefüge.
- **Guido** erscheint als ein Kind mit psychischen und somatischen Problemen, zeigt gravierende Sprach- und Lerndefizite und ist im selektiven System der Schule von einer Einweisung in die Sonderschule bedroht.
- Die relativ schlechten Fächerleistungen von **Berti** werden von häufigen Misserfolgserlebnissen in der Klassenöffentlichkeit begleitet.
- **Antons** Randposition in der Klasse ist nicht so sehr durch schlechte Fächerleistungen als durch seine Konflikte mit der Lehrerin wegen seiner Defizite im Arbeits- und Sozialverhalten bestimmt.

3.1.1 Petra – Verdrussfach Mathe (Bearbeitung Alfred Hössl)

Zur sozialen Situation in der Familie

Petra bewohnt mit ihren beiden Eltern und ihrem neunjährigen Bruder eine Neubauwohnung in einer der für den Ort typischen Wohnsiedlungen mit dreigeschossigen Mehrfamilienhäusern. Die Wohnanlagen haben Spielhöfe, auf denen sich Petra oft spontan mit anderen Kindern am Nachmittag trifft. Der Vater arbeitet als Fertigungsfachmann im Schichtdienst. Die Mutter versorgt als Hausfrau die Familie und fühlt sich mit dieser Aufgabe voll ausgelastet. Die Mutter, mit der das Interview geführt wurde (der Vater kam für kürzere Zeit dazu), hält es im Sinne des Familienlebens nicht für gerechtfertigt, dass ihre Kinder den Hort besuchen, obwohl Petra schon mal den Wunsch dazu geäußert hat. Wegen Petras Schwierigkeiten in der Schule kümmert sich die Mutter intensiv um die Unterstützung bei den Hausaufgaben, allerdings oft nicht mit dem von ihr gewünschten Erfolg. Hier entstehen belastete Situationen zwischen Mutter und Tochter, in denen auch schon mal der Vater aushelfen muss.

„Mit Mathematik ist es oft so, dass ich einfach dabei bleiben muss, weil sie es nicht richtig kann. Ich mache mal die ersten zwei Sachen mit ihr und sage dann ‚O.k., schau mal, ob du alleine weiterkommst‘, und irgendwann höre ich dann schon: ‚Aahh, ich kann das nicht ...‘ und dann muss ich halt rüber und dann bleibe ich meistens dabei stehen, damit es auch irgendwann mal ein Ende

ist. Weil sie dann nebenbei anfangen tate zu spielen, wenn ich aus dem Zimmer gehe und so. Und da bleibe ich dann stehen und sage: ‚So, und jetzt schreibe und jetzt mach mal und das bringen wir jetzt zu Ende‘ und dann hat sie aber schon so einen Hals, sie ist dann ungemein grantig, und da muss ich mich dann auch schon zusammenreißen, dass ich nicht ausfallend werde. Ich bin dann auch froh, wenn es dann endlich vom Tisch ist. Es ist immer irgendwo ein Spannungsverhältnis, also mit meinem Mann kann sie es zum Beispiel besser. Der ist ein ganz anderer Mensch wie ich. Der ist auch nicht so aufbrausend wie ich und hat auch mehr Geduld als ich, also ich stehe dann oft da und sage: ‚Das ist doch nicht so schwer, schau es dir doch noch mal an. Schau, du musst doch bloß hingucken.‘ Ja mei, aber gut, wenn es gar nicht mehr geht, dann gehe ich raus und komme dann zwei Minuten später wieder, und dann hat sie sich beruhigt und ich habe mich beruhigt und dann geht es wieder. ... Und wenn mein Mann Spätschicht hat, dann hat er am Mittag Zeit und wenn sie ihre Aufgaben ganz verheerend macht, dann hilft er ihr. Dann sage ich ‚Du, weißt was, ich koche, mach du das. Ich mag nicht mehr‘, und das ist auch besser so. Da sind wir uns dann wahrscheinlich zu ähnlich, meine Tochter und ich.“

Schulische Leistungen und Selbsteinschätzung

Nach ihren Fächerleistungen in Mathematik und Deutsch gehört Petra zu den leistungsschwachen Kindern in der Klasse. Sie hat im Mathematiktest schlecht abgeschnitten und auch beim Lesetest hat sie, gemessen am Klassenniveau, nur ein unterdurchschnittliches Ergebnis erreicht. Dagegen liegt sie beim Schreibtest mit der „objektiven“ Leistungsbewertung im Klassenmittel (vgl. Katic, S. 84).

Auch in ihrem Zeugnis werden Leistungsschwächen in den Hauptfächern angesprochen, wenn auch vielleicht mit etwas weichgezeichneten Formulierungen wie z.B.: *„Sie bemüht sich, die gelernten Druckbuchstaben formgetreu zu schreiben“* oder *„Petra erreicht insgesamt ordentliche Arbeitsergebnisse“*. Insbesondere für ihr relativ schlechtes Leseergebnis findet sich auch im Zeugnis ein Erklärungsansatz in der Bemerkung, sie würde zwar meist konzentriert, aber noch langsam arbeiten. Im Gegensatz zu den erwähnten Defiziten in Mathematik und Deutsch wird sie in den musischen Fächern durchaus positiv bewertet, im Sport werden ihr sogar *„außerordentlich hervorragende Leistungen“* bescheinigt. Ebenso erfahren ihr Lernverhalten und insbesondere ihr Sozialverhalten hohe Anerkennung. *„Petra ist eine aufgeschlossene, kontaktfreudige Schülerin, die mit allen Kindern in der Klasse sehr gut auskommt. Durch ihre offene und vertrauensvolle Art gewinnt sie problemlos Spiel- und Lernpartner. An die vereinbarten Regeln hält sie sich inzwischen sehr zuverlässig. Sie zeigt sich am Unterrichtsgeschehen sehr interessiert und arbeitet aktiv daran mit. An allen Lernbereichen beteiligt sie sich mit großer Freude.“*

Im Zusammenhang mit ihrer Leistungsbewertung ist auch zu anzumerken, dass sich Petra im Interview einer lebendigen und gewandten, manchmal fast erwachsenen Sprache bedient, einen guten Wortschatz hat und Geschichten aus dem Schulleben anschaulich, folgerichtig und nahezu in Schriftqualität zu erzählen weiß. Dazu folgende wörtlich zitierte Beispiele:

Beispiel „Heute hat es einen Krach gegeben“: *„Also, wir sind da so durch die Schule gegangen und haben die Frau Schneider gesucht. Und die war eben drüben in der Turnhalle.“* *„Warum habt*

ihr sie gesucht?“ „Weil wir nicht gewusst haben, dass sie drüben in der Turnhalle ist, und da hatte sie dann so irgendwas - Bundesjugendspiele - und dann ist sie halt drüben mit denen geturnt, und wir sind derweil durch das ganze Schulhaus gelaufen und haben sie gesucht und haben überhaupt nicht erfahren, dass sie weg war. Und dann, als sie wieder gekommen ist, hat's Krach gegeben.“

Beispiel „Soziale Strategien“: *„Also für die L.(Anm. Ihre Freundin) sind die Jungs immer doof. Aber für mich nicht. Weil wenn dann die L. wieder mal nicht da ist, dann sagt jeder: ‚Nein, du sagst, dass wir doof sind‘ und dann spielen sie nicht mit mir. Und deswegen sage ich auch nie, dass die Jungs doof sind. Das ist ein bisschen blöd, dann hat man keinen zum Spielen mehr.“*

Beispiel „Hilfe bei Rechenaufgaben“: *„Das ist immer das Blöde, weil die Leichten kann ich ja selber schon, aber die Schwierigen kann ich dann eben nicht mehr und da darf man sich nicht helfen, aber bei den Leichten. Wäre schöner, wenn es umgekehrt wäre, bei den Leichten nicht, aber bei den Schwierigen.“*

Petra weiß, dass sie in Mathematik 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 dem Gegenstand. Präzise und realistisch beschreibt sie das Wechselspiel zwischen ihren kognitiven Defiziten und ihrer schwindenden intrinsischen Motivation und hat auch eine Vorstellung von den Leistungsrelationen in der Klasse.

Petra: Ja, wo ich nicht so gut bin, das ist im Rechnen.

I.: *Im Rechnen?*

Petra: Ja, das mag ich nämlich auch nicht. Das ist nämlich meistens total schwierig.

I.: *Total schwierig, ja?*

Petra: Vor allen Dingen wenn man es nicht mag, dann ist das total schwierig.

I.: *Kannst du denn sagen, warum du es nicht so gerne magst?*

Petra: Ich mag es nicht, weil es so schwierig ist, und es ist so schwierig, weil ich es nicht mag.

I.: *Möchtest Du im Rechnen gerne besser werden?*

Petra: Ja, gerne, aber ich kapiere das nämlich immer nicht. ... Ich schaue dann schon immer an die Tafel und versuche es immer wieder zu kapiieren.

I.: *Glaubst du, dass du im Rechnen zu den Schlechteren gehörst in der Klasse oder können es andere auch nicht so gut?*

Petra: Mh, schon, also eine von den Guten bin ich jetzt nicht. ... Die Besten sind die zwei, die vorher schon rechnen können, bevor sie in die Schule gekommen sind, nämlich der N. und der T.

I.: *Und wer sind die Schlechtesten im Rechnen?*

Petra: Puhh, also fast ... ja, zum Beispiel die E. oder von den Jungs ist es der S. der immer so rumhampelt, weil der schaut auch nie auf die Tafel, wenn irgendwas auf der Tafel steht. Und deswegen ist er halt der Schlechteste.

I.: *Passt du schon auf?*

Petra: Ich passe schon auf, aber mir ist dann langweilig, weil ich es nie kapiere.

Auch für die Mutter konzentrieren sich die schulischen Schwierigkeiten von Petra auf das Fach Mathematik. Ihr ist bei der Hausaufgabenbetreuung die Schwäche von Anfang an aufgefallen und sie hat sich von sich aus in der Sorge, ihre Tochter könnte die Schlechteste in der Klasse sein, an die Lehrerin gewandt. Ähnlich wie Petra selbst sieht sie ein Wechselspiel zwischen Ablehnung und Leistungsdefizit:

„Ich glaube jetzt nicht, dass sie es nicht kann, sondern dass es ihr einfach nicht gefällt und deswegen will sie es auch nicht machen. Ich denke, wenn sie ein wenig mehr dahinter wäre, dann würde es auch gehen, denn sie hat so ihre Tage, da geht es ganz toll, da kann sie es relativ gut und dann gibt es Tage, da weiß sie nicht, was $2 + 3$ ist. Da funktioniert gar nichts. ... Da ist eine totale Sperre. Sie ist ein Mensch, der alles eher über das Auge lernt, auch beim Rechnen. Sie zählt entweder die Finger ab oder eben diese Kügelchen, aber im Kopf kann sie sich den Zahlenraum noch nicht.“

Petra erweckt im Interview den Eindruck, als habe sie im Fach Mathematik schon frühzeitig resigniert. Dennoch fühlt sie sich aber wohl in ihrer Schulfreude dadurch nicht insgesamt beeinträchtigt. Zum einen scheint sie nicht einen Ehrgeiz zu entwickeln wie etwa ihr Mitschüler N., dem es schwer fällt, Fehler hinzunehmen. Zum anderen erfährt sie Erfolg und Spaß an der Sache beim Basteln oder beim Sport; auch das Lesen vermittelt ihr Erfolgserlebnisse, wenngleich ihr bewusst ist, dass andere in der Klasse das besser können. Sie fühlt sich in der Schule nicht zuletzt deshalb wohl, weil sie weiß, dass sie bei den anderen Kindern beliebt ist und gute Freundinnen in der Klasse hat.

Wie alle anderen Kinder freut sie sich über die formalen Zeichen der Anerkennung. Da sie aber in der Konkurrenz der guten Schüler um die meisten Punkte und Sternchen nicht mithalten kann, schafft sie sich mit ihrem eigenen Bewertungsmaßstab ihr persönliches Erfolgserlebnis. Auf die Frage nach einem Ereignis in der Schule, über das sie sich besonders gefreut hat, antwortet sie spontan:

„Ja, wo ich meinen ersten Punkt bekommen habe, meinen allerersten. Da habe ich so was ganz was Schönes geschrieben und dann habe ich den Punkt gekriegt, da hab ich mich total gefreut. (Was ich da geschrieben habe), das weiß ich nicht mehr. Ich weiß bloß noch, dass der Punkt gelb war.“

Kompliziertes System Sitzordnung

Petra ist von den drei aus ihrer Klasse befragten Kindern die Schülerin mit den deutlich schlechteren Fächerleistungen, erläutert aber als Einzige die ziemlich komplizierten gruppenspezifischen Prozesse, wie sie sich in der Folge der freien Sitzordnung entwickeln, treffend und anschaulich und lässt dabei auch ihre eigenen sozialen Kompetenzen erkennen.

Dazu folgende Passage aus dem Interview:

I.: Hast du besonders gute Freundinnen oder Freunde in der Klasse?

Petra: Ja, die L. und die E., die I. und die R. und die A.

I.: Sitzt du auch bei denen?

Petra: Nein, nur neben der A. zurzeit. Aber die L. sitzt dann neben der I. und der E., und gegenüber von der I. sitzt dann die R.

I.: Die Frau Schneider hat mir erzählt, ihr könnte euch eigentlich immer hinsetzen, wo ihr wollt?

Petra: Ja, schon, weil das letzte Mal wollte ich mich nämlich schon neben die L. setzen, aber dann sind schon die andern zur L. gegangen und dann musste ich neben der A. sitzen, war nur noch die A. frei.

I.: Und wenn du morgen sagst, du möchtest neben der L. sitzen?

Petra: Ja, dann geht das dann aber natürlich nur, wenn dann eine von denen Drei, die neben der L. sitzen, weg möchte ..., und wenn die A. will, dass ich weg gehe.

I.: Das heißt, ihr müsst es untereinander ausmachen?

Petra: Ja, weil sonst ist ja dann kein Platz mehr

I.: Und findest du das gut

Petra: Mh, schon, weil sonst weiß ja der andere nicht, warum man weg will, dann ist es ja für den anderen auch wieder ungerecht.⁸

Belastungen im Zusammenhang mit fehlerhaften Fächerleistungen oder Defiziten im Arbeitsverhalten erfährt Petra weniger in der Schule selbst als zu Hause bei der Kontrolle der Hausaufgaben und bei gemeinsamen Übungen mit ihrer Mutter.

I.: Schauen deine Eltern die Hausaufgaben immer an?

Petra: Ja, leider, leider kann es nie so bleiben wie es ist. Selbst wenn ich es richtig geschrieben habe, und dann ist nur ein bisschen was, irgendwie wenn der A-Strich so unten ist und dann fehlt da ein kleines Häkchen: „Noch mal den Strich“.

I.: Nervt das?

Petra: Ja, schon, weil ich kann es immer wieder machen, dann dauert es den ganzen Tag bis ich fertig bin.

Die elterlichen Bemühungen um eine schulische Unterstützung von Petra sind nicht nur die Folge persönlicher Bildungsambitionen, sondern resultieren auch aus einem Verpflichtungsgefühl gegenüber der Schule. Dabei übernimmt die Mutter einen fiktiven, subjektiv empfundenen Interessenstandpunkt

⁸ In mehreren Interviews mit Lehrkräften und Kindern fällt auf, dass bei der Benutzung des Singulars die männliche Form gewählt wird, wenn nicht über eine bestimmte Person gesprochen wird. Eine **Lehrerin** schreibt sogar im Zeugnis: „Ihr (sein) Verhältnis zum **Lehrer** ist ...“

der Lehrerin, nach dem Eltern nicht nur für die Lernfortschritte ihres eigenen Kindes, sondern auch für die der ganzen Klasse mitverantwortlich seien. Sie sagt:

„Ich meine, in der Klasse sind doch 24 Kinder und wenn da zwei oder drei dabei sind, bei denen der Groschen halt einfach nicht so schnell fällt, das ist dann wahnsinnig schwierig, die anderen bei der Stange zu halten. Also ich denke, da muss man schauen, dass sie den Anschluss nicht verlieren, also, da muss auch von zu Hause her noch ein bisschen mit unterstützt werden, weil ich denke, dass die Lehrkraft alleine das gar nicht ganz auf die Reihe kriegt. Man kann sich nicht immer nur um die paar kümmern, die es nicht checken, weil die anderen, die müssen ja dann auch wieder weiter beschäftigt werden und die wollen ja auch dann noch mehr. Die, die gut sind in einem Fach, wollen ja auch ihre Bestätigungen, das geht nur, wenn ich ihnen noch andere Sachen anbieten kann. Ich denke, da ist das Elternhaus sicher schon gefordert. ... Und dass wir nur die Mathehausaufgaben machen und damit ist es getan, wird es ganz sicher nicht bleiben, wenn sich ihre Einstellung und ihr Verständnis zu Mathematik nicht ändert. Dann bleibt uns auch nichts anderes übrig, als zu Hause noch mehr zu tun. Da wird sie aber dann auch hoffentlich irgendwann so weit sein und sagen, o.k., dann mache ich halt jetzt ein paar Aufgaben, ja oder versuche mir das noch mal genau anzuschauen, dass sie da einfach ein bisschen offener auch darauf zugeht.“

3.1.2 Guido – Ein sehr schlechter Schüler (Bearbeitung Maria Furtner Kallmünzer)

Guido ist zum Zeitpunkt des Interviews ziemlich genau sieben Jahre alt. Er ist der einzige Schüler in unserer Untersuchung, in dessen Zwischenzeugnis der Vermerk steht „Aufrücken in die nächste Jahrgangsstufe gefährdet“. Trotzdem liest sich der Anfang seines Zeugnisses nicht „schlecht“, denn sein Sozial- und Arbeitsverhalten wird positiv beschrieben. Seine fachlichen Leistungen werden zwar vorwiegend als Leistungsmängel dargestellt, jedoch inhaltlich, nicht sozial-vergleichend. Erst der Gefährdungsvermerk macht so richtig stutzig.

„Guido ist ein heiterer und freundlicher Schüler, der sich rasch im Schulleben zurechtfinden konnte und gut mit seinen Klassenkameraden auskommt. Zur Zusammenarbeit mit anderen ist er bereit und fähig. Vereinbarte Regeln der Klassenordnung kann er leicht einhalten. Gegenüber der Klassenlehrerin verhält er sich offen und mitteilnehmend. Guido nimmt regen Anteil am Unterricht und beteiligt sich mit eigenen Beiträgen. Aufgaben bemüht er sich sorgfältig zu erledigen, benötigt aber noch zusätzliche Hilfen durch die Lehrerin. Hausaufgaben führt er in der Regel gewissenhaft durch. Den Lesevorgang hat er noch nicht begriffen. Erlernte Buchstaben und Laute kennt er nicht sicher, so gelingt ihm das Zusammenlesen von Buchstabenverbindungen und kleinen Wörtern nicht oder nur stockend. Den Sinn der Wörter kann er nur selten erfassen. Intensive tägliche Übung im lauten Vorlesen ist dringend erforderlich. Sein Schriftbild ist noch sehr ungleichmäßig, da er rasch schreibt und die Buchstabengröße nicht immer einhalten kann. In Mathematik kann er die bisher geübten Aufgaben im erarbeiteten Zahlenraum mit Hilfe von Anschauungsmaterial mit wenigen Fehlern lösen. Seine Zahlenvorstellung ist aber noch nicht genügend gefestigt. Neue Aufgabenarten gelingen nur nach zusätzlichen Übungen. Im Heimat- und Sachkundeunterricht kann er einfache Zusammenhänge verstehen und

davon berichten. Geübte Melodien kann Guido singen und sich zu einem Spiellied bewegen. Einfache Grundfertigkeiten hat er in Sporterziehung erlernt. In Kunsterziehung und in Werken/Textiles Gestalten ist er fähig, einfache bildnerische Aufgaben zu lösen. Er hat noch erhebliche Schwierigkeiten im Umgang mit der Schere. Dem Religionsunterricht folgt er aufmerksam, beteiligt sich aber selten mit eigenen Beiträgen. Sollte Guido seine Leistungen nicht verbessern können, ist das Aufrücken in die nächste Jahrgangsstufe gefährdet.“

In den Schulleistungstests schneidet Guido äußerst schlecht ab, er erzielt in allen drei Testbereichen sehr schwache Leistungen; im Lesetest ist er der Schlechteste seiner Klasse, im Schreibtest gibt es nur ein Kind, das ein gleich schlechtes Ergebnis erzielt, in Mathematik gehört Guido zum unteren Fünftel der Klasse (vgl. Katic, S. 95). Da das Zeugnis die Leistung zum Ende des ersten Halbjahres beschreibt, die Tests gegen Ende des Schuljahres durchgeführt wurden, lassen sich Zeugnisse und Testergebnisse hier wie in allen anderen Fällen nicht unmittelbar vergleichen. Hinzu kommen allgemeine Einwände wie die Punctualität der Tests und damit die mögliche Abhängigkeit der Ergebnisse von der Tagesform der Kinder oder anderen Zufälligkeiten. Manchmal werden auch jeweils andere Lernbereiche beurteilt - etwa das Schriftbild im Zeugnis und Rechtschreibstrategien im Test. Deutlich wird jedoch, dass Guido auch gegen Ende des Schuljahres zu den schlechtesten Schülern in seiner Klasse gehört.

Familiensituation (Aussagen der Mutter)

Guido ist der Sohn einer sehr jungen Mutter. Sie war 18 Jahre alt, als Guido geboren wurde. Während der ersten zwei Jahre lebte Guido abwechselnd in den räumlich nahen Haushalten der Mutter und der Großeltern italienischer Herkunft. *„Ich meine, er war so richtig hin- und hergerissen“*. Die Wohnungen und die Sprengelschule liegen im Innenstadt-Randbereich einer Großstadt. Nach ca. zwei Jahren verheiratete sich die Mutter mit einem englischsprachigen Partner. Guido wächst jetzt mit drei Sprachen auf, Deutsch, Italienisch und Englisch. Die Mutter arbeitet in einem Büroberuf in Teilzeit und betreut Guido nach der Schule. Sie hat, obwohl dies ihr dringendster Wunsch ist, keinen Hortplatz bekommen. Manchmal ist Guido jedoch nach der Schule einige Zeit alleine in der Wohnung; die Mutter sagt, sie könne sich dann auf ihn verlassen. Der Vater ist als LKW-Fahrer ständig unterwegs. Guido besuchte den Kindergarten drei Jahre lang.

Nach Angaben der Mutter ist Guido hyperaktiv. Er erbrach sich während der Kindergartenzeit häufig, er hatte und hat Verlassensängste. Er sei „lieb, aber gleichzeitig provozierend“. Nachts stehe er manchmal auf, die Mutter fände ihn völlig verschlafen vor dem Kühlschrank, er meine, er sei auf der Toilette. Die Eltern hatten eine Einschulung erst im nächsten Schuljahr überlegt, nach Beratung mit der Kinderärztin wurde er jedoch regulär eingeschult.

Schulische Situation (Angaben der Mutter)

Die Anfangszeit war für Guido schwer, er sei zu verspielt gewesen, besonders schwer sei ihm das Stillsitzen gefallen. Inzwischen habe er sich jedoch sehr gebessert, die Schule tue ihm gut, sie lenke ihn ab und mache ihm Spaß. Traurig sei er gewesen, als ein anderes Kind gesagt habe, er

sei dick; Guido wollte damals nicht mehr zur Schule gehen. Freude habe er besonders, wenn er Gesichter, Gutmärkten, Stempel bekomme und wenn eine Probe gut ausfalle. Für Hausaufgaben, einschließlich zusätzlichen Lese-Übungen, brauche Guido eine bis eineinhalb Stunden - manchmal wolle er sie nicht machen; je nach Arbeitszeit der Mutter betreut diese die Hausaufgaben unmittelbar oder kontrolliert sie später. Oft bekomme Guido nicht mit, welche Hausaufgaben er auf habe oder verstehe die Aufgaben nicht. Nach Intervention der Mutter frage die Lehrerin ihn jetzt immer, ob er die Aufträge verstanden hat.

Der *schulbezogene Unterstützungsverhalten der Mutter* erstreckt sich auf die Anwesenheit bei den Hausaufgaben bzw. deren Kontrolle, auf zusätzliches Üben, auch in Alltagssituationen (*„Bitte hol mir acht Nüsse aus der Küche“*), auf Belohnungen wie Tierpark- oder Kindertheaterbesuch - etwa anlässlich einer geglückten Lernzielkontrolle - und seltenen Bestrafungen. Mit der Lehrerin hat die Mutter nicht nur bei offiziellen Elterngesprächen, sondern auch in Bring- und Abholsituationen und telefonisch häufiger Kontakt. Das Zeugnis hat sie Guido erklärt, auch dass er sich jetzt mehr anstrengen müsse, um nicht wiederholen zu müssen. Sie hat versucht, an seinen Status als „großes Kind“ zu appellieren (*„Möchtest du mit deinem kleinen Cousin in die gleiche Klasse gehen?“*).

Zu den *Mitschülern* von Guido und deren Eltern hat die Mutter kaum Kontakt. Guido spielt nachmittags meistens mit den Kindern von Verwandten, die in der Nähe wohnen. Anlässlich der Geburtstagsfeier von Guido bei McDonald's fand die Mutter die Schulfreunde von Guido, die aus Ländern wie der Türkei oder Albanien kämen, „verschlossen“.

Bildungsaspiration: Die Mutter wünscht sich, dass Guido den Realschulabschluss erreicht, mindestens den qualifizierenden Hauptschulabschluss. Sie strebt für Guido denselben sozialen Aufstieg an, den sie selbst geschafft hat: *„Ich bin halt sehr dahinter, ich bin halt ein Mensch, ich ... ich habe damals was geschafft und ich möchte, dass mein Kind auch ... Aber ich drücke ihn nicht.“*

Schulische Situation (Aussagen von Guido)

Guido hat Sprachprobleme in mehrerlei Hinsicht; er hat Probleme mit Artikeln, mit Singular und Plural sowie mit Präpositionen. Seine Mutter dagegen spricht sehr gut Deutsch. Insbesondere jedoch fehlen Guido schulelevante Begriffe. Er sagt z.B. „Buch“, wenn ein Arbeitsheft gemeint ist, zeigt die Fibel, wenn ein Heft verlangt ist. Er erklärt umständlich den Ordner oder Schnellhefter, in dem Arbeitsblätter eingeordnet werden: *„Aber wir haben so Blätter, die kann man so in ein Heft rein tun. Wir haben so eine große..., da wo man... da wo alle Leute, die arbeiten da bei die Firma, die tun... die haben so eine großen Buch und da tun sie alle Blätter rein.“*

Hinzu kommen Alltagsprobleme, die ihn beschäftigen. Er hat Probleme mit dem Aufstehen und Anziehen und formuliert selbst Überforderung: *„Aber ich muss immer früh aufstehen. Mich anziehen und alles. (...) Dann will ich lieber wieder zum Kindergarten“*. Guido fühlt sich körperlich unwohl in der Schule: *„Ja, und mir wird immer in der Schule heiß“*; er erwähnt auch Erbrechen. Alltägliche Routinehandlungen, wie das Wechseln der Schuhe bei Hofpausen machen ihm Probleme bzw. er führt sie mit Absicht nicht aus. Dreimal berichtet er während des relativ kurzen Interviews von Klosgeschichten.

Insgesamt erwecken die Aussagen Guidos den Eindruck, dass er vieles nicht mitbekommt, was im Unterricht läuft, dass er alltägliche Routinen noch nicht selbstverständlich beherrscht, diese deshalb große Bedeutung erlangen. Er hat Orientierungsprobleme aufgrund fehlender schulrelevanter Begriffe und wegen körperlichem oder psychischem Unbehagen den Kopf nicht frei für schulisches Lernen.

Trotzdem sagt Guido, dass es ihm gut geht in der Schule. Er habe viele Freunde (sieben Jungen und ein Mädchen zählt er als Freunde auf). Guido hat auch Interesse an Lerninhalten; er berichtet von den Buchstaben, die er gelernt hat, vom Malen und von Rechenspielen, versucht während des Interviews ein neu gelerntes Lied vorzusingen.

Guido weiß um seinen schlechten Leistungsstand im Lesen. Auf die Frage „Bist Du gut im Lesen?“ antwortet er: „*Nn (verneinend). Ist ein bisschen so so. Und wenn man jetzt gut lest, kriegen wir auch Stempel*“, d. h. er formuliert seinen Leistungsstand im Lesen unmittelbar im Zusammenhang mit den „Zeichen“ der Lehrerin. In den anderen Fächern behauptet er jedoch, „gut“ zu sein. Seine Präferenzen sind jedoch eindeutig: Am liebsten, so sagt er dezidiert, sei ihm das Malen; gar nicht gefallen würde ihm das Turnen, beim Laufen werde er immer so müde.

Guidos *Probleme mit schulischer Leistung* lassen sich eher indirekt aus dem Interview erschließen. Von seinem Zeugnis erinnert Guido, dass er „viel lesen“ müsse, alles andere habe er vergessen. Auf die Nachfrage, ob ihn auch etwas gefreut habe an seinem Zeugnis, erinnert sich Guido: „*Dass ich besser bin und immer ruhig bin*“. Mit seiner Antwort bezieht er sich, optimistisch oder sich selbst tröstend, auf die Zeit, die seit dem Zeugnis vergangen ist, in der sich seine Leistungen verbessert haben. Die Formulierung „immer ruhig bin“ - im Zeugnis steht nichts dergleichen - betrifft vermutlich das Stillsitzen, eine für einen hyperaktiven Jungen besondere Leistung. Gleich im Anschluss erwähnt Guido eine Probe über die Uhr, bei der er keine Fehler gehabt habe, andere jedoch schon. Einige hätten deshalb geweint:

Guido: Und da hat die Frau Klein gesagt: „Nur einen halben Fehler, da muss man doch nicht gleich weinen“. Ich hab schon immer Fehler gehabt, und ich hab nie geweint. Einmal hab ich nur einen halben Fehler gehabt und ich hab gar nicht mal geweint. (...)

I.: *Hat Dich schon mal was ganz traurig gemacht in der Schule?*

Guido: Ich bin immer traurig ... (Pause). Wenn die anderen jetzt was weinen, bin ich auch traurig. Und dann helf ich denen ein bisschen.

I.: *Was machst Du da?*

Guido: Da sag ich „Einen halben Fehler, das macht doch gar nichts. Du musst nur besser sein, dann schaffst Du alles“. Und dann sind die wieder ruhig.

Diese Interviewpassage könnte dahingehend interpretiert werden, dass Guido seine Probleme mit den eigenen schlechten Leistungen an anderen Kindern thematisiert. In vielen der Kinderinterviews ist dieses Muster zu finden. Weiterhin zieht Guido den besonders bei Jungen ausgeprägten Stolz, bei schulischen Misserfolgen die eigene Betroffenheit nicht zu zeigen, heran oder schützt seine Identität bereits nach ca. einem halben Schuljahr durch Relativierung der Wichtigkeit schulischer Leistung. Gleichzeitig kann Guido die Traurigkeit der anderen Kinder nachfühlen. Er stellt sich als tröstender

Helfer dar und tröstet sich damit selbst, wenn auch mit einer sehr unlogischen Floskel („Du musst nur besser sein, dann schaffst Du alles“), die seine Hilflosigkeit bezüglich praktikabler Handlungsstrategien zur Leistungsverbesserung zeigen könnte. Auch die Formulierung „dann sind die wieder ruhig“ - die Guido ähnlich bei der Beschreibung seines eigenen Zeugnisses verwendet (vgl. oben) - deutet darauf hin, dass sich Guido mit den „weinenden Kindern“ identifizieren kann.

Vergleich verschiedener Informationsquellen zu Guidos Leistungsstand:

Guidos Zeugnis ist im fachlichen Bereich - selbst in Singen und Sport - sehr schlecht. Dem entsprechen die Ergebnisse der Tests. Guido selbst hält seine Leistung nur in einem Lernbereich - dem Lesen - für schlecht. Nur in diesem Lernbereich erinnert er sich auch an sein Zeugnis. Sehr viel wichtiger sind für Guido die informellen Rückmeldungen der Lehrerin mit „Zeichen“. Über die Gefahr der Klassenwiederholung berichtet er im Interview nichts, obwohl ihm seine Mutter den Gefährdungsvermerk erklärt hat. Seine Lehrerin erwähnt, dass Guido mit Stolz auf sein Zeugnis reagiert habe. Das Zeugnis - es wird mit einem kleinen Ritual ausgegeben - scheint für Guido weniger eine Information über den Leistungsstand, sondern ein davon unabhängiges Dokument zu sein, das zur Schülerrolle gehört und allein deshalb Stolz hervorruft. Seine Lehrerin berichtet, dass auch andere Kinder mit schlechten Zeugnissen stolz sind: *„Also ganz eigenartig. Aber das ... ich weiß nicht, das sind eigentlich immer alle Kinder, die ich bis jetzt gehabt hab ... stolz auf ihr Zeugnis. Die nehmen das einfach stolz in Empfang und zeigen es dann rum, lesen mal so Teilabschnitte vor. Vielleicht liegt's daran, dass sie es halt einfach nicht so ganz durchblicken. Das ist schon was Tolles, so ein Zeugnis.“*

Die Mutter hat der Gefährdungsvermerk im Zeugnis hart getroffen, obwohl sie das Zeugnis ansonsten in Ordnung fand: *„Jetzt dieser letzte Satz, also der hätte nicht unbedingt sein müssen“*. Inzwischen (der Zeugnistermin war einige Wochen vor dem Interview) habe sich Guido jedoch enorm verbessert: *„Hat aber die Lehrerin beim letzten Elternabend gesagt, dass er sich sehr, sehr gebessert hat, also sehr gut auch jetzt ist in allem. Ein bisschen hapert es am Sport, aber so in allen Sachen ist es ... hat er sich sehr gebessert. Und dass er auf alle Fälle die erste Klasse besteht, das ist überhaupt kein Thema.“* Die Mutter sieht Guidos schulische Zukunft optimistisch, man müsse sich nur „dahinter setzen“. Die Lehrerin hält Guidos Leistungen jedoch für *„sehr, sehr schwach“* und beschreibt seine Fortschritte wesentlich verhaltener: *„Von dem Punkt, wo ich das Zeugnis geschrieben hab und auch mit der Mutter gesprochen hab, da hat er sich ein bisschen gesteigert. Also man hat dann gemerkt, jetzt fängt er an, daheim zu lesen und gibt sich Mühe, probiert's wenigstens.“* Im Vergleich zu den Aussagen der Lehrerin und im Vergleich zu den Testergebnissen kann gefolgert werden, dass sich die Mutter über den Ernst der Lage deutlich täuscht.

Sowohl Guido als auch seine Mutter beziehen ihren Optimismus aus den Ermutigungen der Lehrerin. Zu vermuten ist, dass die „harte“ Information über Guidos schlechten Leistungsstand nicht nur aus psychologischen Gründen (z.B. sich selbst Mut machen) verdrängt wird, sondern auch aufgrund der Art der Lehrer-Information. Die Lehrerin formuliert indirekt, wie schwer es ihr fällt, die Gefahr einer Klassenwiederholung zu formulieren, sie legitimiert eine solche Information vor sich selbst als vielleicht heilsamen „Schuss vor den Bug“: *„Dem hab ich dann natürlich auch gesagt ‚Aber es wird ja*

jetzt schon. Jetzt, wenn Du so weiter machst, dann ist es ja gar nicht notwendig, dass wir die Klasse noch mal wiederholen'. Weil das musst ich dem reinschreiben (...) Also man merkt jetzt, das war vielleicht für den grad notwendig, dass er's so ein bisschen schwarz auf weiß irgendwo in einem amtlichen Papier drinnen stehen hat.“ Die Mutter interpretiert die aufgrund des Zwiespalts zwischen Ermutigung und Realismus unklaren Aussagen auf ihre Weise: Die Lehrerin habe sich „hoch entschuldigt“ für den Gefährdungsvermerk, der nicht mehr den aktuellen Leistungsstand wiedergebe, sie habe gesagt *„Frau A., jetzt sind sie mir nicht böse, das war jetzt nur ... Es war auch, um uns zu zeigen, dass wir ein bisschen dahinter sind.“*

3.1.3 Ferdinand – Ein schlechter Start ins Schulleben (Bearbeitung Alfred Hössl)

Zur sozialen Situation in der Familie

Ferdinand bewohnt mit seinen Eltern und seiner elfjährigen Schwester eine Doppelhaushälfte in einer Nachbargemeinde des Schulortes, die nicht zum Schulsprengel gehört. Die Eltern bauen jedoch am Schulort ein Haus, in das sie zum Schuljahreswechsel umziehen werden. Deshalb haben sie ihren Sohn in der ersten Klasse dort angemeldet, damit er in der zweiten Klasse nicht schon wieder die Schule wechseln muss.

Das jetzige Wohngebiet erschwert für Ferdinand den Kontakt zu Gleichaltrigen, weil keine Kinder aus der Klasse in der Nähe wohnen. Er selbst sagt, er habe oft Langeweile, wenn „ich daheim bin und kein Freund kommt und keiner mit mir spielen mag“. Die Mutter von Ferdinand, mit der auch das Interview geführt wurde, ist gelernte Dekorateurin, der Vater Facharbeiter im Außendienst.

Durch die schulischen Leistungsprobleme von Ferdinand ist auch seine Familie ganz konkreten Belastungen ausgesetzt. So hat die Lehrerin sowohl mündlich als auch im Zeugnis („Tägliche häusliche Leseübung ist weiterhin sehr wichtig.“) die Eltern zur häuslichen Nachhilfe aufgefordert. Die Mutter zeigte sich im Interview über die Lese- und Schreibprobleme ihres Kindes sehr gut informiert und bemüht sich wohl im Rahmen ihrer zeitlichen Möglichkeiten um entsprechende Unterstützung. Sie sagt, sie arbeite jetzt in einem Büro, wo sie sich die Zeit ganz gut einteilen könne und jetzt mehr den schulischen Anforderungen ihrer Kinder nachkommen könne. Schließlich müsse sie sich bei ihrer Tochter (5. Klasse) auch noch um die leidigen Textaufgaben in Mathematik kümmern.

Schulische Leistungen und Selbsteinschätzung

Ferdinand hatte einen schlechten Start in die Schule. Sowohl seine Ergebnisse in den Leistungstests als auch die Zeugnisbewertungen charakterisieren ihn als Schüler mit deutlichen Leistungsdefiziten, die sich in Anbetracht des überdurchschnittlichen Leistungsniveaus seiner Klasse besonders gravierend darstellen. Gemessen an der geeichten Stichprobe ist er in allen Tests dem Leistungsbereich 4 zuzuordnen und würde damit in einer „schlechteren“ Klasse nicht zu der Gruppe der „schwächsten“ Schüler zählen.

Die Schulprobleme von Ferdinand betreffen neben seinen Fächerleistungen auch sein Arbeits- und Lernverhalten. Zudem scheint er in der Klassengemeinschaft wenig beachtet zu werden und damit eine eher randständige Position zu haben. In seinem ersten Zeugnis wird er als freundlicher und verträglicher Schüler bezeichnet, der sich jedoch kaum aktiv am Unterricht beteiligt. Seine Mutter bestätigt, dass er schon im Kindergarten in der ersten Zeit sehr scheu gewesen sei und die größten Schwierigkeiten habe, sich in einer ihm unvertrauten Umgebung einzubringen.⁹ Äußerungen von Ferdinand selbst zeigen, dass er seine Situation in der Klasse als belastend empfindet, auch wenn er im Interview betont, dass es ihm in der Schule gut gehe und auch wenn er seine Leistungen insgesamt viel zu positiv einschätzt. Auf die Frage, ob er lieber Partnerarbeit oder Gruppenarbeit mache, sagt er: *„Lieber Partnerarbeit ... weil, da muss man bloß einen suchen, der wo das auch mag. Und bei der Gruppe, da muss man erst mal alle überzeugen, dass man das macht.“* Andere Äußerungen von Ferdinand zeigen, dass Schule für ihn Leistungsdruck und Wettbewerb und damit gleichzeitig auch Stress bedeutet und er sich selbst diesen Herausforderungen nicht immer ganz gewachsen fühlt:

Beispiel Wochenplan: *„Den Wochenplan haben wir auch schon, wir sind schon beim achten. Und da weiß ich noch nicht alles, was man alles machen muss. Weil es stehen nämlich ganz viele Sachen drinnen und die muss man dann schaffen. Da haben wir nur eine Woche Zeit.“*

Beispiel Diktat: *„Also Diktat, das ist so eine kleine Geschichte und mit 0 Fehler muss man das machen. Und selber denke ich das alles schon mal durch, dass es richtig ist und wenn nicht, dann muss man das noch mal schreiben.“*

Beispiel Rechnen: *„Wir haben auch am Computer Programme, Blitzrechnen und das ist ganz schwer. Und da muss man halt ganz schnell sein, dass man eine Zeile kriegt und auf den ersten Platz kommt. Und da ist man dann der Gute, aber wenn einer noch schneller ist, dann ärgere ich mich immer.“*

Rückmeldungen und Wahrnehmungen

Seine problematische Zurückhaltung in der Klasse hängt wohl weniger damit zusammen, dass er die schulischen Anforderungen nicht realisieren oder nicht ernst nehmen würde, wird aber vermutlich auch durch die Misserfolge verstärkt, die er immer wieder erfährt.

Da jedoch die Lehrerin ihn wegen seiner Leistungsdefizite nie tadelt, sondern ihn eher zu ermuntern versucht, fühlt sich Ferdinand in diesem Bereich weniger belastet als etwa durch eine drohende soziale Ablehnung, die von den Klassengefährten ausgeht. Seine Mutter bewertet als das bisher für ihn schlimmste Schultrauma, als er einmal weinend nach Hause kam, weil man ihn in der Pause nicht mitspielen lassen wollte, auch nicht seine guten Freunde.

Die Probleme von Ferdinand im ersten Schulhalbjahr hängen vermutlich zum Teil mit seiner mangelnden Fähigkeit zusammen, sich in einer neuen, „fremden“ Umgebung zurecht zu finden und einzubringen. So besteht für ihn bei zunehmender Vertrautheit der Lebenswelt Schule Anlass zur

⁹ Vor dem Interview mit Ferdinand bestand die Befürchtung, dass er hier kaum etwas sagen würde. Diese Vermutung hat sich im Gespräch nicht bestätigt. Er hat sich daran aktiv und konzentriert beteiligt und detaillierte Schilderungen zum Unterrichtsgeschehen gegeben.

Hoffnung auf Besserung. Sowohl seine Lehrerin als auch seine Mutter stellen fest, nach den Osterferien sei bei ihm ein sprunghafter Fortschritt zu beobachten gewesen.

Am Beispiel von Ferdinand wäre es deshalb von großem Interesse, seine weitere Entwicklung zu verfolgen und der Frage nachzugehen, inwieweit ein schlechter Start ins Schulleben die weitere Schulkarriere prägen muss.

3.1.4 Berti – Leistungsstatus eines schlechten Schülers in der Klassenöffentlichkeit (Bearbeitung Maria Furtner-Kallmünzer)

Familiensituation (Angaben der Mutter):

Berti lebt mit seinen Eltern und zwei älteren Geschwistern (17 und 13 Jahre alt) in einem Arbeiterviertel einer Großstadt. Die Mutter (qualifizierter Hauptschulabschluss) arbeitet Teilzeit als Hausmeisterin, der Vater (Hauptschulabschluss) Vollzeit als Handwerker. Berti war vier Jahre im Kindergarten, geht jetzt in die Mittagsbetreuung und wird danach von der Mutter betreut.

Berti war die beiden ersten Lebensjahre krank, er hatte Atemnot. Er sei deshalb sehr verhätschelt worden. Mit drei Jahren musste er an der Halsschlagader operiert werden. Die Mutter beschreibt Berti als phasenweise „stur“. In Situationen, in denen er sich ängstige, wie z.B. beim Zahnarzt, schalte er total ab, man käme mit nichts mehr an ihn heran, er sei dann „wie in einer anderen Welt“. Berti sei jedoch auch charmant, er könne mit seinen großen Augen andere einwickeln. Berti verwechsle noch „gestern, heute, morgen“, sei jedoch zeitlich zuverlässig. Er gehe z.B. ohne zu trödeln von der Schule nach Hause. In Beziehungen brauche er sichere Absprachen; beim Besuch der Großmutter etwa müsse die Aufenthaltsdauer - „vier mal schlafen“ - genau eingehalten werden. Nachmittags, nach Erledigung der Hausaufgaben - spiele Berti draußen (z.B. Fußball), er brauche Bewegung. Er helfe auch gerne im Haushalt, mache z.B. selbst sein Bett.

Das schulbezogene Unterstützungsverhalten der Mutter wird stark beeinflusst von negativen Erfahrungen mit dem 13-jährigen Bruder von Berti. Der Junge ist Legastheniker; die Legasthenie wurde erst in der vierten Klasse erkannt. Die Eltern fühlten und fühlen sich belastet, sie setzen alles in Bewegung, um dem Jungen zu helfen. Die Mutter hat eine Legasthenie-Elterninitiative gegründet. Der Junge war lange Zeit regelmäßig in Therapie und schon zweimal zu einer sechswöchigen Legasthenie-Kur. Er leide psychisch unter der Legasthenie. Mit großer Aufmerksamkeit beobachtet die Mutter nun Berti, in der Sorge, dass er möglicherweise auch Legastheniker ist: „Man macht sich selber schon fertig.“ Manche Buchstaben, z.B. „d“ und „b“, verwechsle Berti, manche Buchstaben, die er nicht möge, habe er nach ein paar Wochen wieder vergessen. Die ersten beiden Grundschuljahre seien die wichtigsten Schuljahre, sie würden den weiteren Lebenslauf prägen, das sei an Bertis Bruder deutlich geworden. Die Lehrer hätten damals gesagt, das Kind sei eben langsam, es sei eben ein Junge, es sei eben das mittlere Kind, das würde schon noch werden. Erst in der vierten Klasse habe eine junge Lehrerin dazu geraten, den Jungen zu testen.

Hausaufgaben macht Berti selbständig und ohne Probleme; bei Fragen soll er sich an die Mutter wenden; wenn er die Hinweise oder die Kritik der Mutter nicht annimmt, verweist sie ihn an die Lehrerin. Die Hausaufgaben macht Berti - nach einer halben Stunde Spiel- oder Fernsehzeit, die er

nach der Schule brauche - zu Hause. Wenn die Familie nachmittags etwas vorhat, beginnt Berti die Hausaufgaben zuverlässig in der Mittagsbetreuung. Die Mutter übt jeden Tag mit Berti - nur Üben könne helfen - versucht dabei jedoch, Berti die Freude am Lesen zu erhalten und ihn nicht zu überfordern. Der Bruder liest mit Berti am Abend. Anlässlich des abendlichen Lesens hat dieser Berti einmal seine Prisma-Brille gegeben und geglaubt, dass Berti damit viel besser gelesen habe. Man ging sofort zum Augenarzt - ohne Befund. Berti sei sehr enttäuscht darüber gewesen, dass er keine Brille bekommen habe; er habe zwei Stunden überhaupt nichts geredet und sei dann tagelang bedrückt gewesen. Der Augenarzt habe geraten, ihm eine Brille mit Fensterglas zu kaufen, wenn er weiterhin meine, eine Brille zu brauchen, um besser lesen zu können.

In der Familie werden, um das schulische Fortkommen der Kinder zu fördern, bevorzugt Lernspiele gespielt. In den Ferien war Berti eine Woche bei der Großmutter, die mit ihm ein Lesebuch durchlas. In der zweiten Ferienwoche liest die Mutter mit Berti das nächste. Mathematik wird spielerisch geübt. Berti wird z.B. mit Geld zum Einkaufen geschickt und soll dann das Wechselgeld zählen. Berti würde je nach Tagesstimmung mitmachen oder auch nicht, manchmal werde er stur, schalte völlig ab, mache Augen und Ohren zu und gebe überhaupt keine Antwort mehr. Lernzielkontrollen kopiert die Mutter, die Aufgaben werden gemeinsam mit Berti noch mal durchgesehen. Wann Lernzielkontrollen stattfinden, weiß die Mutter ebenso wenig wie Berti. Die Korrekturen und Anmerkungen der Lehrerin in den Heften werden von der Mutter so verstanden, wie sie geschrieben sind, nicht nach ihrer Bedeutung bezüglich des relativen Leistungsstands hinterfragt.

Die Mutter hat - über ein Mitteilungsheft - ständigen Kontakt mit der Lehrerin, beteiligt sich an schulischen Ereignissen wie Ausflügen oder Osterfrühstück sowie als Betreuerin der Kinder. Engere Kontakte hat sie zu den Eltern dreier Mitschüler, ansonsten losere über den Elternstammtisch.

Bildungsaspiration: Berti soll einmal den Realschulabschluss oder den qualifizierten Hauptschulabschluss erreichen.

Schulische Situation (Angaben aus dem Zeugnis und Testergebnisse)

Im Bereich des Sozialverhaltens wird Berti verhalten positiv dargestellt; er habe sich problemlos an das Schulleben mit seinen Regeln gewöhnt, sei bei seinen Mitschülern anerkannt und sein Verhalten sei „meistens in Ordnung“. Sein Arbeitsverhalten wird, was Ordnung und Hausaufgaben betrifft, gelobt, das Arbeitsverhalten im Unterricht wird jedoch kritisiert.

„Im Unterricht wirkt er in der Regel aufmerksam und er meldet sich häufig. Nicht immer kann er sich dann aber zum behandelten Thema äußern. Mitunter hat er Probleme, sich über einen längeren Zeitraum zu konzentrieren. Manchmal fällt es ihm schwer, Arbeitsaufträge zu erfassen und selbständig umzusetzen. Bei der Begegnung mit neuen Aufgabenstellungen ist er oft unsicher und wartet weitere Erklärungen ab“. Die Beurteilung der fachlichen Leistungen wird folgendermaßen formuliert: „Die Druckbuchstaben schreibt er formrichtig, aber noch nicht ganz gleichmäßig auf. Beim freien Schreiben bemüht er sich, selbständig Wörter aufzuschreiben, was ihm aber noch nicht in verständlicher Form gelingt. Einfache Wörter und Sätze erliest er noch stockend und langsam, nicht immer kennt er alle erlernten Buchstaben. Oft versteht er schon den Sinn des Gelesenen. In Mathematik kennt er die Zahlen im Zwanzigerraum und er ist in der Lage, einfache Plusaufgaben auszurechnen.“

Probleme bereiten ihm noch das Zerlegen von Zahlen und das Lösen von Aufgaben mit Zehnerübergang.“

Berti erzielte in den zur Studie gehörenden Tests jeweils ein unterdurchschnittliches Ergebnis. In Mathematik löste er - entsprechend der Zeugnisformulierung - keine Subtraktions- und Zahlenzerlegungsaufgaben. Im Lesen und Schreiben wird eine normale Entwicklung konstatiert, es liegt keine Störung vor (vgl. Katic, S. 91). Bertis relative Leistungsposition in der Klasse ist jedoch sowohl im Lesen als auch in Mathematik schlecht. Im Lesen schneidet nur ein Kind schlechter ab als er, in Mathematik zwei. Im Schreibtest liegt Berti aber im mittleren Bereich.

Schulische Situation (Angaben der Mutter)

Berti gehe gerne in die Schule. Er sei ein sehr aufgewecktes Kind, nehme viel auf, verarbeite dies jedoch langsam. Berti würde erst nach einiger Zeit soziale Kontakte aufnehmen (*„Er kuckt sich seine Leute an“*), sei jedoch in der Klasse „total integriert“. Er wolle überall mitreden und melde sich auch dann, wenn er nichts wisse. Die Mutter hat ihm erklärt, er dürfe schon auch etwas Falsches sagen, aber er solle sich überlegen, ob er sich melde. Berti wird von der Mutter auch als leistungsbewusst beschrieben. Er sehe an seinen älteren Geschwistern, wie wichtig die Schule sei und habe auch eine richtige Vorstellung von der Bedeutung der Schule. Er wolle Lesen, Schreiben und Rechnen lernen. Er wisse, dass man nach vier Grundschuljahren in eine höhere Schule wechseln könne. Die Mutter erklärte ihm, dass das von den Noten abhängige. Vor kurzer Zeit habe er eine Hausaufgabe - die Kinder sollten eine Geschichte schreiben - sehr wichtig genommen. Berti wollte genau wissen, wie man die Wörter richtig schreibt, radierte immer wieder aus, obwohl die Mutter meinte, er könne die Fehler lassen und die Lehrerin gesagt habe, die Kinder sollten nichts verbessern. Die Mutter schätzt Berti als „langsamen Schüler“ ein, der bei Lernzielkontrollen sehe, dass andere schneller seien, dann nervös werde, anfangs zu „hudeln“ und Leichtsinnfehler mache. Vieles habe er zu Hause eigentlich gekonnt, was dann in der Probe falsch sei. Berti sei sehr ordentlich, auch mit seinen Schulsachen.

Freuen würde sich Berti über die Highlights des Schullebens, wie etwa einen Theaterbesuch. Traurig sei er an einem Tag gewesen, an dem er sich wieder gemeldet habe und dann nichts gesagt habe. Berti erzählt schon - zwar nicht am gleichen Tag, aber nach einiger Zeit - von solchen peinlichen Situationen vor der Klasse. *„Mama, die kucken mich immer so dumm an.“* Ansonsten erzählt Berti z.B. von Lerninhalten, einem Ratespiel, das die Lehrerin mit der Klasse macht oder vom Umsetzen. Die Stempel, die die Lehrerin verteilt, nehme er wichtig, würde sich aber in dieser Hinsicht nicht mit anderen Kindern vergleichen.

Das Zeugnis fand die Mutter korrekt, die Leistungsprobleme von Berti seien ihr durch die Lernzielkontrollen und das häusliche Üben bekannt gewesen. Die Punktezahl bei Proben kann die Mutter ungefähr in Noten übersetzen. Gefreut hat die Mutter, dass Berti in die Klasse integriert sei.

Schulische Situation (Aussagen von Berti)

Das Interview mit Berti war sehr kurz mit vielen Pausen. Es gelang nicht, Berti zum freien Sprechen zu bringen; er schwieg auf offene Fragen - ähnlich wie im Unterricht - so lange, bis die Situation peinlich wurde. Auf direkte Fragen antwortete er jedoch jeweils eindeutig mit „Ja“, „Nein“, „schön“ oder mit einer kurzen Information.

Berti beschreibt seine Lehrerin sehr sachlich mit: *„Die macht Sachen mit uns. Lesen, Schreiben, Rechnen. (Pause) ... macht sie mit uns noch Computerspiele.“* Sehr gelobt habe sie ihn noch nie, geschimpft habe sie ihn „einmal“. Auf die Frage, was die Lehrerin zu den Kindern sage, wenn sie mit ihnen ganz zufrieden sei, antwortet er: *„Weiß ich nicht“*. Offensichtlich ist ihm eine solche Situation nicht in Erinnerung. Das Rückmeldesystem der Lehrerin mit Sternchen, Rabe- und Maus-Stempel kennt er (für zehn Sternchen ein Stempel) und sagt, wie auch die anderen beiden interviewten Kinder dieser Klasse, dass der Maus-Stempel besser sei. Die Lehrerin verwendet die Stempel gleichwertig, die Rangfolge ist eine Konstruktion der Kinder. Die Frage, ob ihn schon mal etwas sehr gefreut habe in der Schule, verneint Berti. Auf die Nachfrage, ob denn dort noch gar nichts toll gewesen sei, sagt er: *„Die Schule war toll und (Pause) die Klasse“*. Die Frage nach Trauer oder Zorn beantwortet er mit *„Nn... Doch! Einmal, wie ich aus der Rutsche gefallen bin. Hab mir den Fuß gebr... am Fuß verletzt“*. Weder positive noch negative Gefühle verbindet Berti im Interview mit Leistung. Am ehesten findet er Gefallen „an der Klasse“, d.h. seinen Mitschülern. Die Aussage zur Trauer wegen einer Verletzung deutet darauf hin, dass Berti noch ganz in seiner kindlichen Welt lebt: Sich weh zu tun ist wichtiger als schulische Misserfolge. Als Freund nennt Berti einen Jungen in der Klasse, neben dem er jetzt bald sitzen wird. Über die Mädchen sagt er, die würden die Jungen immer ärgern. Auf Nachfrage wird deutlich, dass er sie ärgert bzw. sich ihren Annäherungsversuchen verweigert: *„Die sagen immer so ... dass ich sie fangen soll. Dann mach ich's halt nicht.“*

Von seinem Zeugnis glaubt er, es sei gut gewesen. Die folgende Interviewpassage zeigt Berti's Selbsteinschätzung bezüglich seines Leistungsstands:

I.: *Gibt's was, was du ganz besonders gut kannst?*

Berti: (Nickt)

I.: *Erzähl!*

Berti: Rechnen.

I.: *Rechnen! Beim Eckenrechnen?*

Berti: Nn, nicht beim Eckenrechnen, normalen Rechnen.

I.: *Das Eckenrechnen, magst du das oder nicht?*

Berti: Bejaht nickend (Pause)

I.: *Und gibt's was, was andere besser können wie du?*

Berti: Bejaht.

I.: *Was?*

Berti: Lesen.

I.: *Und was sagt dann die Frau Reich beim Lesen?*

Berti: Dass ich noch üben muss.

I.: *Und was sagt sie, wenn du's mal gut gemacht hast?*

Berti: Dann gibt sie mir vielleicht einen Stempel.

(...)

I.: *Wenn ein Kind in deiner Klasse irgendwas gut gemacht hat, was sagen dann die anderen Kinder?*

Berti: Nix.

I.: *Nix. Oder was tun sie?*

Berti: Die sagen immer eigentlich ‚Ich hab nur einen Fehler oder zwei oder null‘.

(...)

I.: *Jetzt erzählst mir einfach noch ein bisschen was, was dir selber an der Schule gefällt.*

Berti: Äh.... Rechnen. Lesen. Schreiben und Malen.

I.: *Und das Singen? (Bejaht)*

Berti: Turnen? (Bejaht)

I.: *Und was gefällt dir jetzt von all dem am besten?*

Berti: Äh... Turnen.

I.: *Und wo bist am besten... im Rechnen hast gesagt? (Bejaht) Im Turnen bist auch gut? (Bejaht).*

Vergleich verschiedener Informationsquellen zu Bertis Leistungsstand und sozialer Situation in der Klasse

Bertis Selbsteinschätzung seines Lese-Leistungsstands ist, im Vergleich zum Zeugnis und der relativen Leistungsposition in der Klasse beim Test, realistisch. Das Testergebnis im Lesen - es liegt keine Störung vor - ist jedoch besser, als die Beurteilung der Lehrerin und die Besorgnis der Mutter vermuten lassen. In Mathematik überschätzt Berti sich deutlich, vergleicht man die Selbsteinschätzung mit dem Zeugnis und dem Test. Wie bei anderen Kindern heißt die Rückmeldung „Du musst noch üben“ für Berti, dass die Leistung nicht gut ist. Als positiv gilt der Stempel, den Berti „vielleicht“ bekommt, wenn er gut gelesen hat.

Berti wird im Interview mit seiner Lehrerin erwähnt, so dass es möglich ist, die kurze Bemerkung im Zeugnis, dass Berti sich häufig meldet, sich dann aber „nicht immer zum behandelten Thema äußern kann“, mit der Schilderung der Lehrerin zu vergleichen. Sie beschreibt ihn als ein Kind, das viele peinliche Situationen in der Klassenöffentlichkeit erlebt.

(Der Leistungsstand eines Kindes wird in der Klasse öffentlich) *„... wenn dann einer sich z.B. meldet und keine Antwort sagt. Da habe ich so einen Fall. Der meldet sich oft ... das ist ganz eine unangenehme Situation, da schauen alle den an und da wird's so still in der Klasse. Und jetzt bin ich dann in dem Dilemma, nehm ich den gar nicht mehr dran, um dem das zu ersparen. Aber andererseits ... manchmal weiß er dann auch die Antwort. Und das ist ziemlich scheußlich.*

Ich hab dann irgendwann mal ... hab ich ihn dann angesprochen. Das merken alle Kinder. Auch ich ... hab ich dann immer Angst, wenn ich den drannehme, steht der dann immer in so einem komischen Mittelpunkt, hat sich gemeldet. Ich weiß eben auch nicht, warum der sich melde, und dann gar nichts sagt. Er hat dann irgendwie eine Ladehemmung. (Lachen) Ja, scheußlich.“

Die Lehrerin berichtet, dass sie ihn vor der Klasse besonders lobt, wenn seine Leistungen ausnahmsweise relativ gut sind. Sie beschreibt ein solches Lob anlässlich einer geglückten Lernzielkontrolle. Berti erinnert diese Situation nicht. Er meint, seine Lehrerin habe ihn noch nie gelobt.

Dass Bertis soziale Situation in der Klasse - entgegen der Meinung der Mutter, Berti sei „total integriert“ - nicht unproblematisch ist, wird daran deutlich, dass er selbst nur einen Freund nennt. Die meisten anderen interviewten Kinder nennen mehrere Freunde.

Auch die beiden interviewten Mädchen dieser Klasse sprechen über Berti:

Seine Mitschülerin Angelika weiß, dass Berti vor ihr interviewt worden ist und erwähnt diese Tatsache. Auf die Frage, ob sie mit ihm befreundet sei, meint sie: *„Na ja, geht so“*. Bei der Frage nach Kindern in der Klasse, die etwas besonders gut können, berichtet sie zuerst von Kindern, die gut lesen können, dann von Berti *„... der ganz schlecht lesen kann, der kann die Wörter nicht so gut z'ammleserf“*. Im Zusammenhang mit dem Zeugnis erwähnt Angelika auch Berti - und nur ihn. Bei Berti sei im Zeugnis gestanden, dass er „noch üben müsse“. Die Formulierung „noch üben müssen“ ist, wie gesagt, ein Synonym für schlechte Leistung. Angelika beschreibt sehr anschaulich soziale Prozesse in der Klasse, unter anderem Mädchen-Jungen-Beziehungen. Auch hier wird Berti negativ erwähnt als einer, der einen anderen Jungen wegen seiner Haare auslacht und einen Spott-Reim singt über das „Verliebtsein“ von Angelika und einem Jungen. Ebenso wird der Junge, den Berti als seinen Freund benennt, von Angelika als einer beschrieben, der von der Lehrerin geschimpft wird, weil er Unsinn macht, nie aufpasst und die Anweisungen der Lehrerin nicht befolgt. Berti sagt, er möge diesen Jungen, weil er *„nett“* ist und *„so tolle Sachen macht“*. Möglicherweise hat Berti nur den Jungen als Freund gefunden bzw. sich gerade dem angeschlossen, der sich als Klassenclown profiliert.

Die ebenfalls interviewte Alicia erwähnt Berti im Zusammenhang mit dem Eckenrechnen und dem inoffiziellen Rückmeldesystem der Lehrerin. Beim Eckenrechnen habe sie selbst nur ein einziges mal gewonnen, und dies auch nur deshalb, weil nur „schwache“ Kinder, u.a. Berti, beteiligt waren. Sie habe auch einmal gesehen, dass Berti nicht nur keinen Stempel, sondern sogar ein „Bäh-Gesicht“ bekommen habe. Dies ist offensichtlich eine Erfindung Alicias, denn die Lehrerin vergibt keine „Weingesichter“. Die Aussage kann dahin gehend interpretiert werden, dass Alicia den öffentlich bekannten schlechten Leistungsstand Berti's noch dramatisiert. Durch solche Dramatisierungen wird Berti umgekehrt wieder als „schlechter Schüler“ in der Klassenöffentlichkeit konstruiert.

3.1.5 Anton – Kritik am Arbeits- und Sozialverhalten (Bearbeitung Alfred Hössl)

Zur sozialen Situation in der Familie

Anton lebt mit seinen Eltern und seinem zehnjährigen Bruder in einer modernen, nach den Vorstellungen der Mutter aber etwas zu kleinen Neubauwohnung gehobenen Standards. Seine Mutter (Interviewpartnerin) befindet sich als Diplom-Sozialpädagogin in einem leitenden Angestelltenverhältnis und kann aufgrund ihrer selbstgewählten Arbeitszeiten und des wohnnah gelegenen Arbeitsplatzes auch in den Nachmittagsstunden ihren Kindern Zeit widmen. Ihr Ehemann ist als politischer Flüchtling nach Deutschland eingewandert. Auch er nutzt seinen zeitlichen Spielraum im Beruf (Taxifahrer) zu gemeinschaftlichen Beschäftigungen mit Anton und seinem Bruder. Die regelmäßige häusliche Anwesenheit der Eltern lässt es auch zu, dass Anton nur die Mittagsbetreuung im Hort wahrnimmt, den Nachmittag aber zu Hause verbringt. Nach den Aussagen der Mutter im Interview ist der häusliche Erziehungsstil geprägt von emotionaler Zuwendung und dem Anliegen der Förderung durch positive Verstärkung. Dies gilt auch im Zusammenhang mit den Schulschwierigkeiten von Anton. In ihren Bemühungen um Hilfe und Unterstützung in schulischen Angelegenheiten versucht die Mutter, die spezifischen Bedürfnisse ihres Sohnes zu wahren und seinen Willen zu respektieren. Sie vermeidet erzieherischen Druck in Form von Tadel und Bestrafungen und setzt im kommunikativen Miteinander auf Überzeugungsarbeit und Überredungskunst. Anders als in der Schule erfährt Anton zu Hause mit der Zuwendung, Bestätigung und der Möglichkeit zur Selbstbehauptung und Selbstverwirklichung ein hohes Maß an Lebensqualität, das für ihn auch die Diskrepanz zwischen den Lebenswelten Schule und Familie zusätzlich verstärkt.

Schulische Leistungen und ihre Einschätzung

Wenn seine Lehrerin die Klasse als schwierig bezeichnet, dürfte Anton zu den Kindern zählen, auf die sie ihr Urteil besonders stützt. Er musste in der Schule von Anfang an viel Kritik und negative Rückmeldungen hinnehmen und damit Misserfolgs- und Frustrationserlebnisse erfahren.

Zu seinen aktuellen Fächerleistungen ist zunächst anzumerken, dass er in allen drei Tests eine unterdurchschnittliche Leistung erbracht hat, wobei er sich in Mathematik einem mittleren Leistungsniveau am ehesten annähert und in der HSP 2 die gravierendsten Schwächen zeigt. Auch im Klassenvergleich kommt er mit diesen Werten nicht über das Drittel der schwächeren Testergebnisse hinaus, wobei es in seiner Klasse noch eine kleinere Gruppe von Kindern mit jeweils deutlich schlechteren Testergebnissen gibt.

Die Testergebnisse für Anton im allgemeinen Vergleich spiegeln in etwa die Rangfolge wie die Bewertung im Zeugnis wider. Allerdings vermittelt die Lehrerin bei der Beurteilung seiner Mathematik - Leistungen im Zeugnis („In Mathematik kommt Anton zu nahezu fehlerlosen Ergebnissen.“) eine deutlich bessere Bewertung als der Leistungstest, nach dem er mit der Note 4 eingestuft würde. Ähnlich schätzt die Mutter von Anton, die seine Leistungsdefizite vor allem im Bereich des Rechtschreibens sieht, wiederum seine Lesefähigkeiten höher ein als das einschlägige Resultat der WLLP besagt: *„Ja, also im Lesen hat er keine Probleme, beim Lesen ist er super, ganz flüssig und sehr gut eigentlich.“* Anton selbst folgt im Interview in der Selbsteinschätzung seiner Fächerleistungen im wesentlichen der Beurteilung der Lehrerin.

Frau Haubinger sagt, im Turnen bin ich gut, und im Zeugnis steht auch manchmal, glaube ich zumindestens, dass ich im Sport und im Schwimmen gut bin. Da darf ich auch ins tiefe Wasser,

und die anderen, die nicht schwimmen können, dürfen nur ins kleine Wasser ... Im Schreiben bin ich nicht so gut, aber im Rechnen, da bin ich ganz gut.

Trotz nicht zu übersehender Defizite in den Fächerleistungen liegen wohl seine eigentlichen Schulprobleme im Bereich des Lernverhaltens und auch sein Sozialverhalten erfährt zum Teil deutliche Kritik, mit der er und seine Eltern sich ständig auseinander zu setzen haben.

Spricht seine Lehrerin von vielen schwierigen Kindern in der Klasse, gehört Anton wohl zu den Schülern, die sich den von ihr betonten Ordnungsstrukturen und Regeln, die aus ihrer Sicht für ein effektives Lernen unerlässlich sind, nicht entsprechend anpassen können. Im letzten Zeugnis finden sich ähnlich wie in den beiden vorausgegangenen Zeugnissen folgende einschlägige Bemerkungen:

Zum Sozialverhalten: „Er verhält sich sehr kontaktoffen, tritt selbstsicher in der Klasse auf und bringt sich mit Eifer ins Spiel ein. Der Schüler ist aber immer wieder durch seine Impulsivität und Lebhaftigkeit in Streitereien verwickelt und muss auf passende Umgangsformen hingewiesen werden, was er als sehr frustrierend empfinden.“

... und zum Lernverhalten: „Die Beteiligung des Schülers am Unterrichtsgeschehen ist sehr wechselhaft, da seine Aufmerksamkeit spontan nachlassen kann. Seine Sitz- und Schreibhaltung ist überwiegend unruhig. Anton macht öfter Geräusche und stört dadurch seine Umgebung. ... Hefteinträge werden langsam ausgeführt und Materialien nicht zuverlässig gefunden. ... Das Schriftbild ist sehr uneinheitlich.“

Rückmeldungen und ihre Wahrnehmung

Die kommunikative Situation in der Schule mit ihren wechselseitigen Abhängigkeiten zwischen Agieren und Reagieren war für Anton von Anfang an belastet, der Übergang vom Kindergarten gestaltete sich schwierig.

Seine Mutter berichtet dazu: *„Das erste Jahr war sehr schlimm für mich, weil im Kindergarten habe ich genau das Gegenteil erlebt. Da war eine unheimlich gute Förderung, also da sind sie sehr auf die Kinder eingegangen. Und dann kam er in die Schule und hat jeden Tag seinen Schulranzen hingestellt: ‚Da gehe ich nicht mehr hin‘. Und da hat er sich strikt geweigert, da noch einmal hinzugehen. Und da habe ich Blut und Wasser geschwitzt, dachte mir, was mache ich jetzt, also wenn der ganz am Anfang schon so demotiviert ist. Und das fand ich sehr schwierig und ich hatte viele Gespräche mit der Frau Haubinger gehabt die ganze Zeit ... und die Erzieherinnen haben erzählt: ‚Anton kommt jeden Tag, steht am Zaun und schaut sehnsüchtig in den Kindergarten‘. Und es kam von ihm immer ‚Ich will nicht in die Schule, ich will wieder in den Kindergarten‘. Das war schon schlimm, natürlich wurde da von ihm nicht so viel gefordert, das ist klar. Man weiß, es ist in der Schule anders, das ist auch klar, aber ich denke, mir wäre es halt wichtig gewesen, dass mein Kind sich gerade im ersten Jahr auch wohl fühlt in der Schule.“*

Der schlechte Start in die Schule kam für die Mutter aufgrund der bisherigen Entwicklung ihres Kindes allerdings nicht ganz unerwartet, zumal der Schuleignungstest nicht eindeutig war:

Bei der Einschulung hatte ich das Gefühl, die Feinmotorik ist bei ihm einfach noch nicht so entwickelt, auch vom Schneiden her, und ich habe doch ein bisschen einen Vergleich, weil ich einfach früher mit Kindern im Vorschulbereich gearbeitet habe. Und ich wollte eigentlich gerne, dass er ein Jahr später in die Schule kommt und es war auch nicht ganz klar beim ersten Test, beim zweiten hieß es aber, er wird eingeschult. Ich weiß aber, dass die Direktoren das manchmal auch gerne machen, wenn sie eine Klasse voll kriegen müssen. Und ich hatte immer das Gefühl, er ist ein Jahr zu früh dran. Der Anton war auch eine Frühgeburt und war in allem ein bisschen verzögert in der Entwicklung, verglichen jetzt mit dem großen Bruder zum Beispiel. Er hat erst mit fünf Jahren angefangen gegenständlich zu malen, das ist also sehr, sehr spät. Er hat keinen Kopffüßler gemalt, mit Anfang fünf gar nichts, nur so ganz bunt durcheinander, Farbexplosionen, tolle Bilder, also ich war begeistert, aber gegenständlich null.

Im Interview räumt Anton selbst mit mehreren Äußerungen durchaus ein, dass in der Schule nicht alles glatt für ihn läuft und dass das Verhältnis zwischen ihm und der Lehrerin nicht ungetrübt ist (*„Sie ist manchmal schon nett, aber manchmal auch ein bisschen böse ...und wenn ich schwätze, dann schreit sie los und sagt: ‚Wenn du nicht sofort das Schwätzen lässt, dann muss ich dich woanders hinsetzen.‘“*). Insgesamt entsteht jedoch nicht der Eindruck, als ob die Schule für ihn nur eine Qual wäre. Auch seine Mutter bestätigt dies und meint, Anton würde zwar immer noch nicht gerne zur Schule gehen, sei aber nicht übermäßig belastet:

„... also mir geht es schlechter damit, denke ich, wie dem Anton mit der Lehrerin. Also er sagt zwar immer, wenn ich ihn frage: ‚Wie war's‘, ‚Schön‘, aber im Grunde genommen, er fragt dann immer: ‚Wie oft muss ich jetzt noch schlafen gehen, bis die Schule wieder anfängt?‘ oder sonst irgendwas. Und dann merke ich einfach, dass er nicht gerne geht. Und kommen natürlich auch diese Frustrationen, und mir tut das sehr weh, das zu sehen, wenn er einfach so sagt: ‚Das kann ich ja sowieso nicht, mache das eh nicht schön‘. Wo ich mir denke, es ist sehr viel Frustration da, aber ich habe nicht das Gefühl, dass er jetzt wirklich total darunter leidet, also dass sein ganzes Lebensgefühl damit beeinträchtigt ist, das Gefühl habe ich nicht. Er geht nicht gerne in die Schule, er geht halt, macht aber auch kein Theater, dass er jetzt morgens weint oder er hat keine Störungen, die irgendwie ersichtlich sind, dass er jetzt sich erbricht vor der Schule oder irgendwelche offensichtlichen Störungen zeigt, also das stelle ich bei ihm nicht fest.“

Belastungen in der Familie durch die Schule sind insbesondere geprägt durch das diskrepante Verhältnis zur Lehrerin, das die Mutter im Gespräch immer wieder beklagt und das sie mit ihren konträren pädagogischen Grundauffassungen begründet. Sie billigt der Lehrerin zwar zu, dass sie mit ihren Beurteilungen grundsätzlich nicht falsch liege und räumt auch die Notwendigkeit von Regeln und Ordnungsstrukturen ein für den Unterricht in einer großen Klasse, wenn man 25 Kinder unterrichten müsse, kritisiert aber das völlige Fehlen von Elementen der motivationalen Unterstützung durch positive Verstärkung und ist auch der Meinung, dass der Unterricht anschaulicher und anregender zu gestalten sei.

„Ich denke, die Lehrerin ist sehr motiviert, alles richtig zu machen, legt sehr viel Wert auf Ordnung und auf Strukturen, die sicher irgendwo auch notwendig sind. Also ich bin auch jemand, der sagt, Kinder brauchen Grenzen, brauchen Strukturen, das ist eine Hilfe für ein Kind. Aber ich denke einfach auf eine andere Weise. Und wir haben einfach einen unterschiedlichen pädagogischen An-

satz, wobei ich das sehr honoriere, wie sie sich bemüht und sich sehr viele Gedanken um die Kinder macht. Aber ich würde mir einfach ein bisschen mehr zwischenmenschliche Beziehungen wünschen zu den Kindern, einfach mehr Wärme und ein bisschen mehr Güte, dass auch mal was Positives hervorgehoben wird. Also das fehlt mir einfach. Das war beim Großen bei anderen Lehrkräften nicht der Fall. Ich denke, das ist speziell für meinen kleinen Sohn sehr schwierig, der braucht die positive Unterstützung, der ist sehr frustriert oft von der Schule. Hat oft das Gefühl: ‚Ach das kann ich ja sowieso nicht und das mache ich ja eh nicht richtig‘, und da hätte ich mir einfach mehr menschliche Wärme gewünscht und dass nicht immer nur die negativen Sachen hervorkommen, alles was er nicht kann, sondern dass man dann vielleicht verstärkt auch mal hervorhebt, was er kann und dass man das dann ein bisschen hochhebt und das fehlt mir einfach. Also, ich habe von ihr im Gespräch noch nie was Positives über mein Kind gehört, noch nie. Also nur immer das, was nicht geht, was nicht klappt, wo er Schwierigkeiten hat. Da denke ich, müssen wir darüber reden, das ist klar, aber auch was anderes.“

Das Zeugnis

Wie die meisten anderen Kinder nimmt Anton zu seinen Zeugnissen im Gespräch nur sehr neutral Stellung. Doch auch hier ist von seiner Mutter sehr viel mehr über ihn und seine persönliche Betroffenheit über die im Zeugnis geübte Kritik zu erfahren. So ist er wohl bereits beim Jahreszeugnis der ersten Klasse auf Formulierungen gestoßen, die ihn sehr hart getroffen haben, auch weil er sich hier ungerecht beurteilt gefühlt hat. Dabei ist nicht klar, ob er diese Formulierungen selbst gelesen hat oder ob seine Lehrerin sie ihm im Gespräch erläutert hat. Die Mutter berichtet:

„Der Anton, der hat furchtbar geweint wie er heim kam und hat sich versteckt im Kinderzimmer, wollte das Zeugnis zuerst nicht zeigen und dann habe ich eine ganze Weile ganz liebevoll mit ihm geredet, habe ihn in den Arm genommen, jetzt schauen wir es uns einfach miteinander an und reden darüber. Dann hat er gesagt: ‚Ich bin überhaupt nicht aggressiv‘, das Wort kam schon vor (Anm.: Im Zeugnis stand: ‚Der lebendige und agile Junge konnte sich kameradschaftlich im Umgang mit seinen Mitschülern zeigen, trat aber auch immer wieder spontan auf aggressive Weise in Kontakt, was ihm öfter nicht bewusst schien.‘). Und dann habe ich ihm gesagt: „Da versteht jeder was anderes darunter, das kann schon sein“. Also die Frau H. hat mir eine Situation geschildert, da ist er von hinten auf ein Kind drauf gesprungen, was sich gerade die Schuhe angezogen hat. Das ist jetzt für mich kein aggressives Verhalten, für mich ist das einfach Übermut oder Temperament, und das wurde dann als aggressives Verhalten bezeichnet. Und ich habe dann dem Anton versucht zu erklären, für jeden hat das eine andere Bedeutung. Für dich hat es vielleicht eine andere wie für mich und für die Frau H. wieder eine andere. Du empfindest das so, das kann sein, das ist möglich, und darum hat sie das so gesehen. Aber wenn du sagst, das finde ich nicht, das war nicht so, ist das auch in Ordnung. Dann kannst du auch sagen: ‚Nö, das sehe ich anders!‘.“

Laufende Rückmeldungen

In ihrer Vermittlerrolle zwischen den Rückmeldungen der Lehrerin, den Interessen und Bedürfnissen ihres Sohnes und ihrer eigenen Auffassung möchte die Mutter vor ihrem Sohn nicht gegen die

Lehrerin sprechen, weil sie befürchtet, er würde dadurch nur noch mehr verunsichert. Sie selbst gerät dabei immer wieder in den Konflikt, ihrem Sohn auf der einen Seite die Anforderungen der Schule nahe zu bringen und ihm auf der anderen Seite ihre eigenen pädagogischen Grundsätze zu vermitteln.

„Also zum Beispiel, er schreibt sehr schlampig manchmal, das ist richtig. Aber ich denke, das ist einfach auch ein Kind, der hat eine Wahrnehmungs- und Konzentrationsstörung, und da muss man einfach gucken, wie man ihm das ein bisschen schmackhafter macht, damit das mehr Spaß macht ordentlich zu schreiben. Manchmal mache ich das spielerisch mit den Hausaufgaben, wo ich dann sage ‚Ah, du kannst aber ein bisschen schöner schreiben, aber vielleicht hast du es verlernt oder du kannst doch nicht so schön schreiben?‘ ‚Doch, kann ich‘ und dann schreibt er schön, das ist ein Satz manchmal, dann bemüht er sich einfach mehr und vorher schmiert er das so hin. Dann ist er gefordert, und dann lobe ich ihn und sage: ‚Mensch, das hast du ja total toll gemacht, ja sag einmal‘. Und dann merke ich richtig, wie es ihm gut tut. Und dann, das nächste Mal bemüht er sich, weil er das gerne wieder hören möchte. Und die Frau Haubinger hat ihn jetzt ein paar Mal nachsitzen lassen. Da hat er nicht schön geschrieben, nicht ordentlich. Und da musste er anschließend (nach dem Unterricht) noch dableiben und die Dinge, die er nicht ordentlich geschrieben hat, noch mal machen. Und das fand ich überhaupt nicht gut, weil ich denke, auf diesen Druck reagiert der Anton nur mit Ablehnung.“

Läuft Anton in der Schule Gefahr, dass ihm solche Formen von Ablehnung als Uneinsichtigkeit und mangelnde Anpassungsfähigkeit ausgelegt werden, sieht seine Mutter darin einen Ausdruck eines starken Willens, den sie ihrerseits auf jeden Fall fördern möchte:

„Gerade der Anton, der ist sehr freiheitsliebend, also braucht einfach seinen eigenen Raum. Mein großer Sohn ist eher so jemand, der sehr angepasst ist, also wenn man den wo hinsetzt und sagt, was er machen soll, dann macht er das. Und der Kleine ist eher so ein Kind, das sehr individuell ist, was ich auch toll finde, der hat seinen eigenen Kopf, seine eigene Vorstellung und die vertritt er auch, und das ist was, was ich eigentlich bewundere. Und ich denke, das ist ein gutes Potential, ich will nicht so angepasste Kinder, lieber eigentlich Kinder, die kritisch sind und auch mal sagen: ‚Das mache ich nicht‘ oder ‚das will ich jetzt nicht‘. Ich meine gut, das ist natürlich in der Klasse nicht immer so einfach. Aber das finde ich eigentlich gut, das ist eigentlich eine gute Basis für mich. Ich setze mich auch gerne mit einem Kind auseinander und würde mit ihm diskutieren, und er muss nicht alles richtig finden, was ich richtig finde. Und wenn er mal sagt: ‚Das hat die Lehrerin erzählt und ich glaube es nicht‘. Und er hat mal gesagt: ‚Das glaube ich nicht, da muss ich erst meine Mama fragen‘ oder so. Und da war sie glaube ich ganz beleidigt. Das ist ja eigentlich was, was ich gut finde. Der holt sich mehr Information, der glaubt das nicht ganz.“

3.2 Die durchschnittlichen Kinder mit partiellen Problemen

Während die Probleme der oben vorgestellten Kinder sehr augenfällig und eindeutig zu Tage treten und damit objektive Züge tragen, sind sie bei den folgenden Kindern oft eher von der subjektiven

Wahrnehmung geprägt. Vor allem die Eltern verleihen ihnen in ihrer Einschätzung und mit ihren Bildungsaspirationen eine individuell unterschiedliche Bedeutung.

- Madeleine verdankt vermutlich ihre mittlere Leistungsposition in der Klasse einer intensiven Unterstützung der Eltern bei häuslichen Schularbeiten, die gleichzeitig ein Belastungsrisiko darstellt.
- Christoph beginnt schlecht in der Schule, zeigt aber Tendenzen zunehmender Integration, die von (vorerst unerklärlichen) Teilleistungsstörungen durchbrochen werden.

3.2.1 Madeleine – Unterstützungssystem Familie

(Bearbeitung Alfred Hössl)

Zur sozialen Situation in der Familie

Madeleine wohnt mit ihren Eltern und ihrem fünfjährigen Bruder in einem Einfamilienhaus am Schulort und erreicht ihre Schule zu Fuß in fünf Minuten. Ihr Vater arbeitet als Druckermeister in einem größeren Betrieb in der Nähe des Wohnorts, die Mutter ist gelernte Bürokauffrau, aber nicht berufstätig. Beide

Eltern haben am Interview teilgenommen.

Das Schulleben von Madeleine ist sicherlich durch die Einstellung ihrer Eltern zur Schule mitgeprägt, die bei diesem Fallbeispiel einer besonderen Erwähnung bedarf:

Beide Eltern zeigen gegenüber allen Schulfragen ein außergewöhnliches Engagement. Anders als bei den meisten anderen befragten Eltern ist das Interesse an der Schule nicht in erster Linie situationsbedingt oder bedarfsorientiert, sondern entspringt einer grundlegenden persönlichen Wertvorstellung. Der Vater - schon im Kindergarten Elternsprecher - ist bereits bei der Einschulung seiner Tochter zum Elternbeiratsvorsitzenden der Schule gewählt worden und entwickelt in diesem Amt dezidierte schulpolitische Vorstellungen. Insbesondere bei der Mutter wird auch der Zusammenhang zwischen Engagement und dem Bedürfnis nach eigener Vergangenheitsbewältigung deutlich: Sie beklagt ihre eigene, unbefriedigende Schulkarriere, berichtet in diesem Zusammenhang, ihr Traumberuf wäre Lehrerin gewesen und ihre Eltern hätten sich um ihr schulisches Fortkommen viel zu wenig gekümmert. Ihre eigenen schlechten Erfahrungen und Misserfolgserlebnisse bezeichnet sie als Anlass, die bestmögliche Unterstützung ihrer Tochter als ein zentrales Anliegen ihres derzeitigen Lebensabschnitts zu betrachten. Darüber hinaus identifiziert sie sich so stark mit den Leistungen und dem Arbeitsverhalten von Madeleine, dass der Gedanke aufkommt, sie säße selbst noch mal auf der Schulbank und wolle diesmal alles besser machen, suche also die Rehabilitierung ihrer eigenen Schulvergangenheit.

„Also, wenn sie es (Anm. die Hausaufgaben) bloß hinschmiert, weil es ihr halt schon pressiert, weil sie raus will oder so was, dann sage ich: ‚So, Fräulein, und jetzt machst du's halt noch mal, nicht?‘, weil so was gebe ich dann nicht ab in der Schule.“

Schulische Leistungen und Selbsteinschätzung

Madeleine hat sich sofort im Lebensraum Schule gut zurecht gefunden. Sie liebt ihre Lehrerin, beteiligt sich mit großem Eifer am Unterrichtsgeschehen, hat gegenüber den schulischen Anforderungen von Anfang an ein ausgeprägtes Pflichtbewusstsein entwickelt und hat auch gleich neue Freundinnen in der Klasse gefunden.

Die Ergebnisse der durchgeführten Tests ordnen ihre Fächerleistungen dem durchschnittlichen Bereich zu. Widersprüche zu den einschlägigen Zeugnisbemerkungen lassen sich nicht erkennen, jedoch stimmen die Ergebnisse nicht ganz mit der subjektiven Leistungseinschätzung von Madeleine und ihrer Mutter überein, die Mathematik als das Fach mit den relativ größten Schwierigkeiten bezeichnen.

Im Zeugnis steht: „Sie rechnet alle bisher gelernten Aufgabenarten weitgehend ohne Hilfsmittel, wird jedoch unsicher, wenn Aufgaben von gelernten Mustern abweichen“ und an anderer Stelle „Schriftliche Aufgaben erledigt sie bedächtig, zuverlässig und sorgfältig“.

Die Selbsteinschätzung von Madeleine: *„Im Rechnen bin ich mittel, da überlege ich meistens ganz lang. Aber jetzt bin ich schon besser“* und an anderer Stelle *„Rechnen mag ich fast überhaupt nicht“*. Auf der anderen Seite weiß Madeleine von ihrer Mutter, dass sie *„das beste Zeugnis (hat), das es überhaupt geben kann“*.

Die Mutter zum Thema Mathematik: *„Auch in Mathematik kommt sie gut mit und sie hat zwar Probleme, wenn das jetzt vom Muster ein bisschen abweicht oder so, aber es heißt ja nicht, dass sie es deswegen nicht kann. Sie braucht halt dann ein bisschen länger, aber das ist vollkommen in Ordnung, also waren wir schon zufrieden.“*

Rückmeldungen und ihre Wahrnehmung

Beteiligung und Engagement der Eltern schließen neben den täglichen, gemeinsamen häuslichen Schularbeiten eine regelmäßige und intensive Information über die schulische Entwicklung ihres Kindes ein. Dabei ist das Zeugnis, das sie in seiner Ausführlichkeit und Anschaulichkeit lobend erwähnen, für sie nur eine weitere Bestätigung des Bildes, das sie aus den laufenden Informationen über ihre Tochter und von ihr selbst gewonnen haben.

Zitat Mutter: *„... und man soll sich auch nicht nur auf das Zeugnis verlassen. Es sind ja Elternabende da, wo man mit der Lehrerin reden kann. Ich kann jederzeit zu der Schule raufgehen und kann sagen: ‚Gibt es Probleme?‘ oder sonst irgendwas. Wenn sie in der Schule so Aufgaben geschrieben haben, wo es um Zeit gegangen ist und um Punkte, dann kriegt sie die Sachen mit heim, die kann ich dann anschauen und da sehe ich dann auch, wie viele Punkte sie gehabt hat und da kann ich in etwa dann bewerten, war das jetzt ein Einser, ein Zweier oder so. Das sehe ich ja dann an der Punktzahl.“*

Rückmeldungen aus Gesprächen mit der Lehrerin und aus schriftlichen Arbeiten sowie eigene Erfahrungen beim häuslichen Lernen setzen die Eltern in gezielte pädagogische Unterstützungsstrategien nach dem Leitprinzip um, ihrer Tochter das abzuverlangen, was sie kann, sie aber gleichzeitig in ihrem Selbstbewusstsein zu stärken und Überforderungen zu vermeiden.

Das Engagement für Schulfragen und die Interessenvertretung ihrer Tochter verbinden die Eltern auf der einen Seite mit einer völligen Übereinstimmung mit der Person der Lehrerin und ihrer Arbeit in der Klasse, auf der anderen Seite aber auch mit einer klaren Kritik an den Lernbedingungen infolge der bestehenden Klassenstärke, auf deren Dokumentation sie im Interview ausdrücklichen Wert legten.

Mutter: *„Ja, ein Problem habe ich schon mit der Schule, vor allem mit der Klassenstärke, muss ich sagen. Ich meine, da kann die Schule nichts dafür. Es sind auch schon öfter mal Eingaben gemacht worden. Aber das heißt dann bloß: Bei 64 Kindern wird geteilt und nicht früher. Und da sitzen jetzt in der ersten Klasse 30 Kinder drin, und die Lehrerin hat selbst zu mir schon gesagt, wenn sie nicht regelmäßig Studenten da hätte, die ihr aushelfen, sie würde es nicht schaffen, dass sie den Stoff durchbringt. Der Stoff wird immer mehr, was die Kinder in der ersten Klasse lernen sollen, aber bei 30 Kindern ist das unmöglich. Da gehört eine Höchstzahl gesetzt von 25, ist das schon viel, aber 30 ist unmöglich. Und vor allem auch der Lärmpegel, der ist in der ersten Klasse halt noch so hoch, weil sie kommen vom Kindergarten, die sind nicht gewohnt, dass sie sich einfach so ruhig halten; dann fliegt der Stift wieder, dann fliegt das Mapperl. Mei, die sind einfach noch zu aufgewühlt in der ersten Klasse. Und wenn da 30 Kinder irgendwas anderes tun, jedes Kind macht irgendwas, also das ist für die Lehrerin schlimm und ist für die Kinder nichts. Also, das ist das, was mich schon stört an diesem Schulsystem, muss ich sagen. Die Madeleine ist eine, die gerne ruhig arbeitet, die es gerne ruhig hat, wenn sie ihre Aufgaben macht, und dann sagt sie schon: ‚Mei, Mama, heute haben sie wieder überhaupt keine Ruhe gegeben. Ich habe gar nicht gescheit schreiben können‘. Also der Lärmpegel ist echt ein Manko, und weil man sich halt nicht um jedes Kind so kümmern kann, wenn da 30 Kinder drinsitzen.“*

Vater: *„Ich finde, gerade in den ersten Klassen oder in den zweiten Klassen, wo die Grundlagen eigentlich geschaffen werden, dürfte so eine Klassenstärke eigentlich nicht sein.“*

Aussagen der Eltern zu Schnelligkeit, Konzentration, Üben:

Vater: ...eigentlich habe ich die Erfahrung gemacht, wenn dann die Uhr läuft, wenn es um die Zeit geht, dass sie dann schneller arbeiten kann und auch richtig, als wenn man sagt, „Du hast Zeit“, weil dann schaut sie zum Fenster raus und macht sonst irgendwas. Aber wenn sie weiß, die Uhr läuft, dann geht das.

I: *Sie sagen, die Uhr läuft mit?*

Mutter: Das macht die Lehrerin in der Schule. Also, die schreibt dann die Zeit mit auf das Probenblatt drauf.

Vater: Wir haben es aber daheim auch schon praktiziert mit Mathematikaufgaben, was weiß ich, 16 Aufgaben á zehn Minuten usw. Also da, wenn sie sich konzentriert, schafft sie das locker in acht Minuten.

I: *Sie trainieren also schon die Schnelligkeit?*

Vater: Muss man zwangsläufig.

Mutter: ...wenn die Lehrerin sagt, Schnelligkeit ist auch ein Thema. Weil in der dritten Klasse muss es flotter gehen, warum soll man das Kind nicht schon mal darauf hintrainieren. Ich meine, wenn es ihr jetzt sehr schwer fallen würde, dann würde man vielleicht sagen, o.k., macht man es anders. Aber ich sehe ja, sie kommt mit, sie packt das, ja warum soll man das dann nicht machen, nicht?

Vater: Ja, man muss es ja nicht immer machen. Man kann sie ja kontinuierlich einfach an die Sache gewöhnen.

Mutter: Vor allem wenn wieder ein neues Gebiet dazukommt, wie Minus oder so, dann fügt man Minusaufgaben ein. Oder man geht ein bisschen voraus, dass man sagt, sie rechnen jetzt mit zwei Zahlen. Also gut, dann hängen wir mal drei oder vier (solche Aufgaben) dran, schauen wir mal, ob sie es verstanden hat. Also, solche Sachen machen wir daheim dann schon.

Madeleine macht im Interview glaubhaft und plausibel deutlich, dass sie die Form der Beteiligung ihrer Eltern an ihren schulischen Angelegenheiten weniger als Belastung, sondern im Sinne der intendierten Unterstützung empfindet. Sie akzeptiert die Regelung des Nachmittags nach der Devise „erst die (Schul)arbeit, dann Spiel und Vergnügen“, wobei sie aber auch erwähnt, sie sei „oft fix und fertig“, wenn sie nach fünf oder manchmal sogar sechs Schulstunden nach Hause komme.

Als einem insgesamt sehr offenen und kommunikationsfreudigen Kind ist es Madeleine wohl auch ein Bedürfnis, ihrer Mutter alles Wichtige aus der Schule zu berichten.

Das Interview vermittelt auch den Eindruck, dass die Eltern, insbesondere die Mutter für sie die wichtigsten Bezugspersonen sind, an denen sie sich bei der Wahrnehmung von Leistungsrückmeldungen und der Formung ihres eigenen Leistungsbildes orientiert.

Das große Engagement für die Schule auf beiden Seiten fördert eine Solidarität mit partnerschaftlichen Zügen zwischen Tochter und Mutter, die in mehreren Äußerungen von Madeleine zum Ausdruck kommt. Dazu stellvertretend ein Beispiel: Madeleine nimmt in der Schule am Flötenunterricht

teil und spielt zu Hause immer zusammen mit ihrer Mutter. Da die Klangqualität deren alter Flöte offenbar zu wünschen übrig lässt, hat sie nun beschlossen, das Interviewhonorar ihrer Mutter für den Kauf eines neuen Instruments zur Verfügung zu stellen, damit das gemeinsame Musizieren besser wird.

Zur sozialen Situation in der Klasse

Die Kontaktfreudigkeit, das Mitteilungsbedürfnis und die soziale Sensibilität von Madeleine prägen auch ihr Verhältnis zu Gleichaltrigen in der Klasse. So gefällt ihr an der Gruppenarbeit besonders, dass „wir da zusammenhelfen können“ und die Arbeit aufgeteilt wird. Sie sagt, dass sie anderen oft hilft und gerne mit den Kindern über was redet. *„Besonders, wenn ich zum Beispiel Streit mit den anderen habe, dann können wir zusammen reden.“* Dennoch sind ihre Beziehungen zu Kindern in der Klasse keineswegs frei von Störungen und Konflikten. Im Interview sind es immer wieder Jungen in der Klasse, die ihr Anlass zur Klage geben. Das größte „Schulproblem“ aus ihrer Sicht ist offenbar der Nachhauseweg, wo sie ihrer Aussage zufolge von Jungen des Öfteren geschubst und gestoßen wird. Ihre Mutter bedauert indes, dass sie den gemeinsamen Schulweg ausgerechnet mit zwei Mädchen teilen müsse, mit denen sie sich nicht so gut versteht und dass es da zu gegenseitigen Tätlichkeiten komme. Madeleine selbst antwortet auf die Frage, ob sie auch schon mal jemand geschubst habe: *„Nein ... bloß eins: die L. fällt selber hin und dann gibt sie mir die Schuld, das ist immer blöd.“*

Es ist nicht auszuschließen, dass ihre ausgeprägte Wertorientierung an erwachsene Bezugspersonen auch den Umgang mit Gleichaltrigen prägt und das Risiko in sich birgt, sich in der Klassengemeinschaft schon mal unbeliebt zu machen. Madeleine zum Thema „Konflikte“: *„Manchmal muss das (Anm. Streitigkeiten) auch die Frau Berghofer (die Lehrerin) wieder in Ordnung bringen, weißt du warum? Der Streit mit dem T., wo er mich an die Mauer geschubst hat, das musste Frau Berghofer regeln, weil das haben wir eigentlich schon gelernt und das sollte dann nie am Schulweg vorkommen.“*

Die Internalisierung des Lehrerstandpunkts hat für Madeleine auch eine Perspektive: Sie weiß jetzt schon genau, dass sie einmal Lehrerin werden möchte.

3.2.2 Christoph – Umgang mit einem schlechten Start (Bearbeitung Maria Furtner Kallmünzer)

Christophs drei Zeugnisse zeigen im Bereich des Sozial- und Arbeitsverhaltens eine Tendenz zum Positiven. Kritisiert wird im ersten Halbjahreszeugnis, dass er sich trotz Eifer und Interesse „zwischen durch“ immer wieder ablenken ließe und er Schwierigkeiten habe mit der „äußeren Form schriftlicher Arbeiten“. Er bemühe sich jedoch, seine Mappen ordentlich zu führen. Im ersten Jahreszeugnis gibt es keine Bemerkung zur Aufmerksamkeit, aber noch Kritik an seiner Ordentlichkeit und daran, dass er immer wieder vergesse, seine Hausaufgaben vollständig zu erledigen. Im Zwischenzeugnis des zweiten Schuljahres ist wieder Kritik an der Aufmerksamkeit vermerkt, aber relativ moderat (Christoph arbeite „sehr willig“ mit, brauche aber oft „etwas“ lange, bis er wieder aufmerksam

ist“). In Bezug auf Hausaufgaben und „äußere Form“ werden Fortschritte gesehen (Gewissenhaftigkeit und zunehmend besseres Gelingen). In den beiden ersten Zeugnissen wird ihm bescheinigt, dass er „meistens“ mit seinen Mitschülern gut auskäme, im letzten, dass er sich „unauffällig“ in die Klassengemeinschaft einfüge. Die Beurteilungen der fachlichen Leistungen lesen sich im letzten zur Verfügung stehenden Zeugnis als „gut“ bis „mittel“: „Beim Lesen ist er sehr gewandt; er kann schon relativ schwierige Texte sinnerfassend lesen; sein Vorlesen ist zügig, auch gelingt ihm dabei immer besser eine deutliche Aussprache. Er kann Geschichten sinnvoll verfassen und ohne allzu viele Fehler schreiben. Beim Abschreiben und beim Schreiben kleinerer Diktate unterlaufen ihm nur mehr wenig Fehler. Sehr sicher löst er Plus- und Minusaufgaben im gelernten Zahlenraum; Sachaufgaben bereiten ihm meistens keine Schwierigkeiten. In der Heimat- und Sachkunde bringt er gute Beiträge und er erfüllt weiterhin die geforderten Leistungen.“

In den Leistungstests erreicht Christoph in Mathematik ein gutes Ergebnis. Im Lesen ist er jedoch sehr schlecht (sechs), es wird ein sehr langsames Lesetempo konstatiert. Im Schreiben erzielt er ein durchschnittliches Ergebnis, zeigt jedoch Schwächen in einem Teilbereich (vgl. Katic 2002). Im Klassenkontext liegt

Christoph in Mathematik im oberen Drittel, beim Schreiben im unteren Drittel, im Lesetest schneidet er am schlechtesten ab.

Familiensituation (Aussagen der Mutter)

Christoph ist zum Zeitpunkt des Interviews sieben Jahre und fünf Monate alt. Er lebt mit seiner Mutter (Abitur, akademischer Beruf, zurzeit Hausfrau) und seinem Vater (mittlere Reife, selbständiger Pflegeberuf mit Sechs-Tage-Woche) in einem ländlichen Neubaugebiet, nahe einer mittleren Stadt. Die ersten drei Jahre wurde Christoph vom Vater betreut, die Mutter war damals berufstätig. Christoph besuchte den Kindergarten drei Jahre lang und geht jetzt nach der Schule in die Mittagsbetreuung. Seine Freizeit organisiert Christoph, mit Ausnahme des Fußballtrainings, selbständig.

Schulische Situation (Angaben der Mutter)

Christoph hatte aus mehreren Gründen Anlaufschwierigkeiten:

- Er machte seine Hausaufgaben nicht vollständig oder schlampig. Die Hausaufgaben bzw. ein Teil der Hausaufgaben seien vom Lehrer als „mehr oder weniger freiwillig“ dargestellt worden. Christoph habe nur das Notwendigste gemacht.
- Christoph hat Probleme beim Zusammenspiel der Grob- und Feinmotorik. Malen, Basteln und Schreiben fällt ihm schwer. Er besucht deshalb eine Ergotherapie.
- Er hatte Schwierigkeiten mit den morgendlichen Pflichten (Anziehen, Frühstück); es dauere sehr lange, bis Christoph morgens „in die Gänge komme“. Inzwischen habe sich das etwas gebessert, denn ein Freund hole ihn morgens ab.
- Es sei Christoph anfangs kaum gelungen, in seinen Schulsachen Ordnung zu halten, er habe z.B. im Heft Seiten überschlagen.

- Christoph habe eine Erwartung von Schule gehabt, der die Anfangszeit nicht entsprach. Am Anfang sei, wie im Kindergarten, viel gemalt und gebastelt worden. Christoph aber sei ehrgeizig und habe die Schule unter Leistungsaspekten gesehen.
- Der Lehrer habe im ersten Schuljahr keine für Christoph erkennbaren lobenden Rückmeldungen gegeben. Seitdem er im zweiten Schuljahr Rückmeldungen wie „sauber“ gebe, sei Christoph motivierter, er brauche dies.

Die Anfangszeit war wegen dieser Probleme für die Mutter sehr belastend. Sie sei „der Prügelknaube“ gewesen. Es habe sie einen großen Nervenaufwand und viel Kraft gekostet, konsequent zu sein, denn Christoph inszeniere Machtspiele. Die Mutter musste auf der ordentlichen Erledigung der Hausaufgaben und zusätzlichen Übungen bestehen („*Es geht ja nur durch Üben*“). Christoph habe eine genaue Vorstellung davon, wie eine Aufgabe ausgeführt werden solle; wenn sie ihm nicht entsprechend gelinge, werde er ungeduldig und jähzornig. Die Mutter akzeptierte eine sehr weit gehende Unterstützung Christophs auch deshalb, weil sein Lehrer in einer Klasse mit 29 Kindern wenig Einzelhilfe geben kann.

Die Mutter liest aus den Abstufungen im Zeugnis Notentendenzen heraus, ahnt auch ungefähr, wann eine Lernzielkontrolle kommen könnte, weist Christoph dann (nach ihrer Aussage vergeblich) darauf hin, dass er üben soll. Die Mutter vergleicht auch die Anzahl der erreichten Punkte bei Lernzielkontrollen mit der anderer Kinder.

Wie die meisten der befragten Kinder erzählt Christoph zu Hause von der Schule wenig bzw. nur auf Nachfragen. Ausnahmen sind Ereignisse, die ihn besonders bewegt haben, etwa eine Geschichte, die gelesen wurde und Lernzielkontrollen. Gekränkt sei er einmal im ersten Schuljahr gewesen - er sei „total außer sich“ heim gekommen -, als er eine erledigte Hausaufgabe zu Hause vergessen habe, der Lehrer ihm jedoch unterstellte, sie nicht gemacht zu haben.

Die Frage nach der Bildungsaspiration lässt die Mutter offen.

Schulische Situation (Aussagen von Christoph)

Christoph ist zwar schwer zu verstehen - er spricht sehr schnell mit Dialekt - aber er präsentiert sich im Interview als Experte für die Schule und seiner eigenen Situation. Er kann sich selbst und andere beobachten und diese Beobachtungen verbalisieren. Über Lerninhalte berichtet er fast nichts, wenn, dann unter dem Aspekt der Zeit und der Anstrengung beim Lernen. Seine Selbstdarstellung im Interview erweckt den Eindruck extrinsischer Motivation und Konformität, wobei jedoch gerade in Christophs Fall beim Lesen mancher Interviewpassagen der Verdacht aufkommt, dass er sich im Sinne sozialer Erwünschtheit präsentiert:

Es gehe ihm recht gut in der Schule, er habe aber viel Hausaufgaben, beginne sie um zwei Uhr und brauche meistens bis halb vier.

Mit seinem Lehrer ginge es ihm „*eigentlich ganz gut*“, der sei auch „*sehr nett*“. Christoph schließt aber gleich Kritik an: Der Lehrer verkürze die Pause und bestrafe die Kinder für „Lautsein“. Geschimpft sei er geworden, als er die Hausaufgabe nicht gemacht habe, erläutert aber dann „*Da hab ich mein Heft vergessen*“. Das Ereignis mit der ungerechtfertigten Unterstellung des Lehrers, das die

Mutter erwähnt, geht Christoph offensichtlich nach. Er meint auch, dass der Lehrer früher netter gewesen sei: *„Ist ein ganz netter Lehrer. In der zweiten Klasse ist er dann nimmer so nett wie in der ersten, das merk ich paar mal“*. Christoph erklärt sich das durch *„das Problem in unserer Klasse, dass wir immer nicht so schnell leise sind“*. Die Frage, ob er meine, dass der Lehrer ihn möge, beantwortet Christoph dezidiert positiv. Er habe es - neben anderen Ereignissen, die ihm jetzt nicht mehr einfielen - einmal daran gemerkt, dass der Lehrer zu seinen Gunsten ungerecht war. *„Einmal hat er sogar mit jemand anders geschimpft, weil er was nicht gehabt hat. Dann hab ich das Gleiche nicht gehabt und mich hat er dann gar nicht geschimpft.“*

Christoph beschreibt die inoffiziellen Rückmeldungen des Lehrers, ebenfalls die Bedeutung der Unterlassung von positiven Rückmeldungen. Er differenziert die Rückmeldungen hierarchisch aus in *„Das kannst Du sorgfältiger machen“* (das bedeute „gar nicht so gut“), Namenskürzel des Lehrers („nicht gut“), „sauber“ bzw. „gut“ („gut“) und „recht sauber“ („sehr gut“). Letztere im Vergleich zu den Anmerkungen anderer Lehrkräfte doch recht verhaltene Rückmeldung ist gleichwohl ein seltenes Ereignis. *„Recht sauber kriegt fast ... kriegt man fast nie (enttäuschter Tonfall). Ich hab im zweiten Schuljahr das nur zweimal. Und loben tut er eigentlich auch schon mal.“*

Christoph sagt, ihm gefalle fast alles an der Schule, *„außer paar mal Handarbeiten“*. Forschungsergebnisse vorstellen - die Kinder seiner Klasse dürfen im Rahmen der Freiarbeit zu selbst gewählten Themen forschen - könne er jedoch nicht so oft, denn der Wochenplan sei so umfangreich, dass er kaum zum Forschen käme. In einer Interviewpassage wird deutlich, dass Christoph „Forschen und Forschungsergebnisse vorstellen“ und „Lernen“ trennt. Auf die Frage, ob er das Vorstellen lieber habe als die Wochenplanarbeit, antwortet er zuerst mit *„Ja“*, relativiert aber dann: *„Na ja ... ein bisschen lernen mag natürlich jeder. Das ist schon interessant paar mal. Vorstellen ist natürlich auch interessant, was die anderen Kinder da geschrieben haben.“* Christoph erwähnt auch, dass „man“ den Wochenplan am Wochenende fertig machen müsse, wenn man ihn nicht schaffe; dies sei ihm „einmal“ passiert. Der Wochenplan würde auch zunehmend schwieriger. Genau erläutert Christoph eine Aufgabe, in der er „nicht so gut“ gewesen sei. Der Tenor bei dieser Erläuterung ist: Das dauert zu lange und ist zu mühsam.

An sein letztes Zeugnis erinnert sich Christoph. Er sei in Religion und Sport gut, Lesen könne er sehr gut, Mathematik, so glaube er, gut. Er glaube, schon zwei oder drei Zeugnisse bekommen zu haben. Die Funktion von Zeugnissen erklärt Christoph als Information an die Eltern - damit diese erfahren *„wie gut wir sind“* - obwohl er sich da nicht sicher sei, eigentlich wüsste er nicht, wozu man Zeugnisse bekäme.

Ähnlich schätzt er die Bedeutung von Lernzielkontrollen ein. Diese dienten zur Information des Lehrers, damit der wüsste *„wie gut wir sind“*. Christoph erinnert sich an die Anzahl seiner Fehler bei Lernzielkontrollen. Lernzielkontrollen würden sich die Kinder untereinander zeigen und es gebe dabei auch jeder an: *„Das hab ich super gemacht“*. Es sei schon *„ein bisschen spannend, weil man ja nie weiß ‚Was hab ich jetzt? Hab ich was Gutes, hab ich ein gutes Zeugnis oder eine gute Lernzielkontrolle?‘ Da ist man dann davor ein bisschen aufgeregt“*.

Christoph benennt seinen Leistungsstand in den einzelnen Fächern: Rechnen und Sport könne er gut, Lesen *ganz* gut. Beim Schreiben differenziert er: *„Gut schreib ich eigentlich nicht, aber zurzeit schreib ich eigentlich ganz gut.“*

Sein Verhältnis zu den anderen Kindern in der Klasse beschreibt Christoph als unproblematisch. Er sitze bei seinen Freunden, würde aber nicht mit ihnen schwätzen, denn der Lehrer passe sehr genau auf, ob jemand schwätze.

Die Rückmeldungen der Klasse an einzelne Schüler nimmt Christoph genau wahr. Auslachen gebe es eigentlich nicht in der Klasse. Aber es gebe bei manchen Gelegenheiten Applaus, z.B. bei einer Art Rechen-Wettbewerb. *„Am Schluss bleiben zwei übrig und wer es von denen beiden weiß, ist der Sieger. Und dann klatschen diejenigen. Wenn's ein Bub ist, klatschen die Buben am meisten, wenn's ein Mädchen ist, tun die Mädchen am meisten klatschen.“* Ebenso beschreibt Christoph die Langeweile, die schlechte Leser verbreiten, die Ungeduld der Klasse und ihre Rückmeldung durch „Abschalten“.

In der folgenden Interviewpassage stellt sich Christoph als leistungsbewusst, leistungszuversichtlich und anpassungsbereit dar:

Christoph: Schreiben mag ich auch, eigentlich alles. Der Lennart hat mir gesagt, dass in der fünften Klasse ... dass es dann ein bisschen schwieriger wird.

I.: *In der fünften?*

Christoph: Ja, da wird's dann schon schwieriger, in der Vierten und Dritten. Kann ich schon glauben.

I.: *Hast da schon Angst?*

Christoph: Nein. Wenn man gut aufpasst, dann kann man fast alles perfekt ... nicht immer perfekt, aber ... kann man's.

I.: *Und das Aufpassen fällt dir nicht schwer, oder doch?*

Christoph: Eigentlich fällt mir das nicht schwer. Da ist man dann immer froh, wenn er dann aufgehört hat, dass man endlich selber schreiben kann.

I.: *Wenn der Lehrer das Reden aufgehört hat?*

Christoph: Ja. Da ist man dann immer froh, dass man *endlich* selber schreiben kann. Eigentlich, das Zuhören so, das ist doch ein bisschen langweilig auch. Wenn der Lehrer immer ... „Und *das* müsst ihr beachten und *das*“ (lacht), das ist irgendwann langweilig. Zum Beispiel, wenn man schon was gelernt hat von seiner Mutter und vom Vater, dann erklärt das der Lehrer, und das ist irgendwie langweilig, weil man schon weiß „Das weiß ich doch eh schon“. Und dann ... und dann noch mal erklären ... wie wenn man das auf Tonband aufnehmen müsste, dann noch mal alles ...

I.: *Wenn du irgendwas noch nicht so gut kannst: Ich hab das jetzt so verstanden, dass du dann besser werden willst (Bejaht). Und was tust du dann dafür, dass das besser wird?*

Christoph: Eigentlich, dass das besser wird, pass ich erstens mal viel mehr auf und so. Geb mir auch viel mehr Mühe. Gib mir fast eigentlich immer Mühe. Aber, wenn man dann alles besser machen will, muss man sich schon sehr viel Mühe geben. Und ich geb mir meistens sehr viel Mühe beim Schreiben und so.

I.: *Das heißt, du machst länger ... oder übst länger, oder...?*

Christoph: Also hier am Tag üb ich eigentlich (unverständlich) ... meine Mama lernt mir auch ein bisschen paar mal schreiben und so.

I.: *Noch mal zu dem Aufpassen im Unterricht. Das ist ja gar nicht so einfach, wenn's langweilig ist (Bejaht). Und was machst du da?*

Christoph: Eigentlich kann man da nur aufpassen oder ratschen. Meistens mag ich dann auch gar nicht ratschen, weil ich weiß, dass ich entweder was krieg oder so ... mag ich eigentlich nicht, dass der Lehrer sagt, dass ich aufstehen muss oder dass er mir ins Hausaufgabenheft schreiben will. Das mag ich gar nicht. Da passen wir halt einfach auf. Paar mal ist es ja auch besser, weil dann weiß man's dann, und andere Kinder brauchen noch ein bisschen länger. Wir haben einen, der braucht immer sehr lange. Und dann hat der Lehrer dann nicht ewig Zeit. Und wenn er dann in der Lernzielkontrolle dort mitten drinnen ist und so lang braucht, dann muss er's hergeben. Das ist dann schon blöd, weil da weiß ich ja (unverständlich, evtl.: dass ich nicht alle Punkte hab).

Christophs Lern- und Leistungsbegriff deckt sich - zumindest in der Selbstdarstellung gegenüber der Interviewerin - mit dem vieler Erwachsener: Schulisches Lernen ist gekennzeichnet durch Anstrengung und sich belehren lassen. Forschen ist z.B. nicht „Lernen“. Dementsprechend benennt Christoph auch Strategien, nämlich „sich Mühe geben“, zusätzliches „Üben“ und „Aufpassen“. Er schöpft daraus auch seine Zuversicht: Wenn man dies tut, dann „kann man's“, auch wenn es, wie er antizipiert, zunehmend schwieriger wird in der Schule. Hinzu kommt die Anpassungsbereitschaft auch in Phasen der Belehrung und der Passivität

- Christoph beschreibt sie sehr anschaulich als langweilige Durststrecken - gespeist aus dem Missbehagen an Sanktionen und der Einsicht, dass man das zu Lernende dann auch schneller könne. Letztere ist zwar recht verhalten formuliert und klingt nicht sehr überzeugt: ein „paar Mal“ - ein Ausdruck, den Christoph vermutlich im Sinne von „manchmal“ verwendet - beherrsche man den Stoff schneller, wenn man aufpasse. Christoph vergleicht sich mit anderen Kindern. Erfahrungen wie diese - länger zu brauchen, bis man etwas versteht und kann oder in einer Lernzielkontrolle nicht fertig zu werden - möchte er nicht machen.

Vergleich verschiedener Informationsquellen und Thesen zu Christophs bisheriger Entwicklung

Leistungsstand: Die Testergebnisse im Lesen widersprechen dem Zeugnis, der Einschätzung der Mutter und der Selbsteinschätzung Christophs. Möglich ist, dass Christoph aus irgendeinem Grund nur beim Test schlecht abgeschnitten hat.

Motivation: Entgegen dem Konzept des Lehrers, der seine Klasse nach reformpädagogischen Grundsätzen leitet, stellt sich Christophs Lerngeschichte seit Schulbeginn nicht als zunehmende Entfaltung interessegeleiteten Lernens, sondern als Entwicklung oder Verfestigung extrinsischer Motivation und Anpassung dar. Christoph hat, wie seine Mutter beschreibt, zu Beginn der Schulzeit zwar Ehrgeiz und Leistungswillen mitgebracht, aber zu Hause nur das in seinen Augen Nötigste getan. Nachdem er Anforderungen des Lehrers als „freiwillige Leistung“ begriffen hat, musste seine Mutter ihn unter großer persönlicher Belastung zwingen, diese „freiwillige“ Leistung zu erbringen.

Verhalten: Christophs häusliches und schulisches Verhalten werden diskrepanz dargestellt. Christoph fügt sich in der Schule „unauffällig“ ein. Seine Mutter erlebte ihn bei den Hausaufgaben widerständig, ungeduldig und jähzornig.

Die nach der Beurteilung des Lehrers und der Mutter insgesamt positive Entwicklung Christophs seit Beginn der Schulzeit könnte durch folgende Ursachen bedingt sein:

Christophs Entwicklungsstand zu Beginn der Schulzeit wird von der Mutter als in einigen Punkten nicht den schulischen Ansprüchen genügend beschrieben. Die Mutter bzw. die Familie hat einiges unternommen, um diese Schwierigkeiten zu beheben, wie z.B. Ergotherapie und Durchstehen häuslicher Konflikte. Diese Bemühungen waren offensichtlich erfolgreich, entsprechende Fortschritte werden vom Lehrer auch gesehen. Insbesondere nimmt der Lehrer - wie er im Interview äußert - Rücksicht auf motorische Probleme, er kann deren Auswirkungen akzeptieren.

„Ich hab welche drin, die schreiben äußerst schlampig, aber da weiß ich, dass - wenn ich jetzt an drei Kinder speziell denk - dass da irgendwie feinmotorische Schwierigkeiten da sind. Da bringt's nichts, wenn ich sag: ‚Jetzt hast schon wieder so schlampig geschrieben‘. Da bin ich halt geneigt zu sagen ‚Schau mal her, so wie das da ausschaut, das ist super‘. Dass ich oft manches einfach einkreise und am Rand hinschreib ‚Gut‘.“

Familiale Bemühungen und das Verhalten des Lehrers spielten also zusammen, um Christoph beim Schreiben Fortschritte zu ermöglichen.

Die Art und Weise schulischen Lernens passte sich zunehmend an Christophs Vorstellungen von Schule an. Nach der anfänglichen Mal- und Bastelphase, bei der er aufgrund der motorischen Schwierigkeiten auch wenig Erfolge hatte, ging es um „richtiges“ Lernen. Die spärlichen extrinsischen Rückmeldungen des Lehrers, die erst in der zweiten Klasse einsetzten, kommen, so sagt die Mutter, Christophs Bedürfnis nach Lob entgegen.

Christophs Beziehung zum Lehrer ist zwar nicht völlig ungetrübt - sichtbar an seinen Ausführungen, dass der Lehrer in der zweiten Klasse nicht mehr ganz so nett sei wie in der ersten - aber er wird offensichtlich nicht allzu oft ermahnt oder geschimpft. Insbesondere hat er sich selbst eine Versicherung seiner emotional positiven Beziehung zum Lehrer konstruiert. Aus der Vielzahl der Ereignisse in der Schule filtert er ein Ereignis heraus - die Ungerechtigkeit zu seinen Gunsten - und nimmt es als Bestätigung dafür, dass der Lehrer ihn mag - speziell *ihn*, nicht nur alle Kinder. Aus dieser Sicherheit heraus kann er vermutlich Anweisungen annehmen und auch kritische Rückmeldungen ertragen.

3.3 Die Klassenbesten und ihre Leiden

Von den Kindern, die in der Leistungshierarchie ihrer Klasse ganz oben rangieren, wurden für die folgende Darstellung ein Junge aus einer ersten Klasse und ein Mädchen aus einer 2. Klasse mit zwei unterschiedlichen Belastungssyndromen ausgewählt, die aus der Sicht von schlechteren Schülern und ihren Eltern eher Neid als Mitgefühl wecken mögen, für die Betroffenen aber ernste zu nehmende Probleme darstellen können bzw. zur Beeinträchtigung der Schulfreude führen können.

- **Paul** leidet darunter, wenn er sich nicht ernst genommen und anerkannt fühlt und ist auch durch negative soziale Beziehungen in der Klasse belastet.
- **Anne** leidet im Schulalltag in ihrer insgesamt leistungsschwachen Klasse des öfteren unter dem Gefühl der Unterforderung und Langeweile.

3.3.1 Paul – Leistungsvorsprung und individueller Förderbedarf (Bearbeitung Alfred Hössl)

Zur sozialen Situation in der Familie

Paul lebt mit seiner Mutter und seinem kleineren Bruder in einer der typischen modernen Neubauwohnungen am Ort. Seine Eltern sind ein Jahr vor seiner Einschulung geschieden worden; es besteht aber offenbar eine Regelung zwischen ihnen, nach der sein Vater einmal in der Woche abends zum „Bettbringen“ kommt und ihn auch an Wochenenden regelmäßig betreut. Er ist als Triathlet aktiv und auch für das Training seines Sohnes zuständig. Paul berichtet stolz, dass er schon mal bei „einem Lauf über einen Kilometer und 250 Meter“ eine Silbermedaille gewonnen hat und mit seinem Papa sogar schon mal fünf Kilometer am Strand gelaufen ist.

Seine Mutter ist nicht berufstätig, hat aber am Vormittag ihren pflegebedürftigen Vater zu versorgen und nimmt auch am Nachmittag ihre Kinder oft mit in das Haus ihrer Eltern, wo Paul mit Nachbarkindern im Garten spielen kann. Die Mutter hat ihrem Sohn zwar freigestellt, in den Hort zu gehen, ist aber selbst gegenüber einer Hortbetreuung voreingenommen. (*„Wenn ich an meine Schulzeit zurückdenke, dann waren es halt immer die Hortkinder, die in der Schule etwas schlechter waren. Es können Vorurteile sein, aber ich sehe es halt bei meiner Freundin, die kommt abends von der Arbeit, und dann heißt es bloß schnell: ‚Ach, was hast du denn heute aufgehabt‘; es wird sich halt einfach nicht richtig darum gekümmert.“*). Obwohl sein bester Freund auch im Hort ist, wollte Paul selbst auch lieber zu Hause bleiben (*„Weil es mir daheim viel mehr Spaß macht und weil ich keinen Grund habe, dass ich in den Hort gehen sollte, meine Mama arbeitet ja nicht.“*).

Spontane Kontaktmöglichkeiten zu seinen engeren Freunden hat Paul außerhalb der Schule nur wenige. Zu sehr trennen sich ihre Wege durch unterschiedliche Termine und Verpflichtungen, zumal Paul sich in seiner individualistischen Neigung mit Teakwondo auch noch einen Vereinssport ausgesucht hat, den die anderen in der Klasse nicht betreiben.

Schulische Leistungen und Selbsteinschätzung

Die Meinung seiner Mutter, Paul sei mit seinen Fächerleistungen Klassenbester, bestätigt sich in seinen Testergebnissen und erfährt auch in seinem ersten Verbalzeugnis keinen Widerspruch. Wäh-

rend er im Sprach- und Schreibtest im Vergleich zum insgesamt eher mäßigen Klassenniveau überdurchschnittliche Leistungen zeigt, aber nicht herausragt, liegt seine besondere Stärke wohl in Mathematik. Hier hat er das bestmögliche Testergebnis erzielt. Etwas irreführend, aber für seine Gesamtbewertung letztlich ohne Belang, ist in seinem Zeugnis die besondere Hervorhebung seiner Lesefähigkeiten, die nach der Messlatte des geeichten Tests eher im durchschnittlichen Bereich liegen.

Der entsprechende Zeugnistext lautet: *„Paul beherrschte schon bei Schuleintritt die Lesetechnik. Seine Freude am Lesen, sein Textverständnis sowie der Vortrag sind ausgezeichnet“*. Eine große Übereinstimmung mit den Testergebnissen von Paul ist in der Leistungsbeurteilung seiner Mutter festzustellen. Sie berichtet von seinem besonderen Interesse für Mathematik schon vor der Schule (*„im Kindergarten haben sie ihn „Professor“ genannt“*) und seinem Wissen, das über den Lehrstoff der ersten Klasse deutlich hinausgeht: *„Der hat schon mit 1 000 gerechnet und kann schon Teilen und Malnehmen und er weiß jetzt z.B., dass 1 minus 2 minus 1 ist.“* Sie erwähnt auch in diesem Zusammenhang, dass sie zusammen mit der Lehrerin schon Überlegungen angestellt habe, ob er nach den Weihnachtsferien in die zweite Klasse wechseln sollte.

„In Mathematik hätte ich kein Problem gesehen, aber in Deutsch. Da hätte er was aufholen müssen. Vom Lesen her vielleicht auch nicht, aber das Schreiben ist halt noch nicht da. Er hat ja die Schreibschrift noch nicht gehabt und das wäre halt ziemlich viel zum Nachholen gewesen. Und dann sage ich mir auch, er wäre dann wahrscheinlich nicht mehr Bester, sondern halt im Mittelfeld oder im letzten Drittel. Und ich weiß nicht, ob der Paul das wegsteckt, denn er ist halt schon sehr ehrgeizig.“ Paul selbst erwähnt im Interview nicht, dass er sich für den Klassenbesten hält, ist sich aber seiner leistungsmäßigen Vorrangstellung sicher bewusst und sagt auch, dass er sich darüber freut. Anders als seine Mitschülerin Tamara vergleicht er sich mit den anderen in der Klasse, wenn er erwähnt, dass er auf dem Drachen schon die meisten Punkte habe von allen oder dass er im Rechnen besser sei als der Emil (*„Der ist zwar auch sehr gut, aber ich bin besser.“*).

Rückmeldungen und ihre Wahrnehmung

Das Zeugnis

Unter den Leistungsrückmeldungen hat auch für Paul wie für die meisten Kinder das Zeugnis nur einen geringen Beachtungswert. Er erwähnt zwar, dass sie in der Klasse ein eigenes Zeugnis bekommen hätten, das er verstehen könne. Daraus wisse er, dass er in Textarbeit manchmal noch besser aufpassen müsse. Tatsächlich steht aber eine entsprechende Bemerkung im „echten“ Zeugnis (*„Er sollte sich hier seinen Leistungen entsprechend häufiger am Unterricht beteiligen“*). Seine persönliche Urkunde liest sich indes wie eine allgemeine Arbeitsplatzbeschreibung für Erstklässer und lässt keinerlei persönliche Wertungen erkennen. Aussagen wie *„17 Buchstaben hast du schon gelernt“* oder *„Mit den Zahlen bis 20 rechnest du + und -“* müssen ihm nichtssagend oder gar falsch erscheinen.

Die laufenden Rückmeldungen

Freude an der Schule und Interesse am Gegenstand sind für Paul stark daran gekoppelt, wie die Lehrerin auf seine Bedürfnisse eingeht. Dabei ist es ihm vor allem wichtig, dass sein Wissensvor-

sprung (insbesondere in Mathematik) in den Aufgabenstellungen und Rückmeldungen berücksichtigt wird.

Hier hat er wohl schlechte Erfahrungen mit der Lehrerin gemacht, die Frau Schneider während ihrer Krankheit vertreten hat. Paul sagt dazu: *„Drei Wochen lang hatten wir eine total böse Lehrerin. Die hat die ganze Zeit herumgeschrien, und wenn einer seine Mathematikaufgabe nicht gescheit konnte, hat die gleich gesagt ‚Ach mach jetzt das, was ich dir sage!‘ Seine Mutter erläutert diesen Vorwurf: ‚Die Frau M. (Vertretungslehrerin), auf die war er nicht gut zu sprechen, die hat halt dann (wenn er sich mit Kenntnissen gemeldet hat, die dem Lernstoff voraus waren) gleich gesagt, ‚Nein, das ist alles falsch‘ und hat das halt so abgetan und sie hat ihm dann auch gesagt: ‚Ach, wegen dir muss ich mir jetzt neue Aufgaben ausdenken‘. Da war ich dann drauf und dran, dass ich mal in der Schule vorspreche, weil der Paul, der hat wirklich die Lust verloren.“*

Umgekehrt wird nun die Klassenlehrerin, Frau Schneider, umso mehr geschätzt, als sie auch gezielt auf seine besonderen Fähigkeiten eingeht.

„Ja, er kriegt ja dann von ihr, wenn er früher fertig ist, ein zweites Blatt. Und manchmal hat die Frau Schneider für ihn Sonderblätter. Das heißt also, er kriegt jetzt Aufgaben, die die anderen Kinder noch nicht haben. Und da hat er dann schon ein bisschen mehr zu beißen, aber ihn scheint das auch anzuspornen, wenn er dann als Erster fertig ist. Und ich finde es ja toll, dass die Frau Schneider gesagt hat, sie schaut nicht nur auf die Langsameren, sondern sie fördert auch die Schnelleren und das finde ich also ganz ein tolles Konzept, also auch die Idee von ihr.“

Paul selbst sagt, dass es ihm in der Schule nicht langweilig wird. Dazu fällt ihm ein, dass ihm die Frau Schneider gleich ein neues Arbeitsblatt gibt, wenn er mit dem anderen als Erster fertig geworden ist.

Eine wichtige Kommunikationspartnerin in schulischen Angelegenheiten ist für Paul auch seine Mutter. Obwohl er aufgrund seiner Leistungen auch alleine gut zurecht kommen würde, widmet sie ihm täglich Zeit, betreut seine Hausaufgaben und fungiert dabei mehr als Assistentin denn als Co-Lehrerin. Sie spitzt ihm den Bleistift, radiert Worte aus, die er noch mal schreiben will, aber unterstützt auch seine mathematische Begabung und sein Interesse, indem sie sich auch zu Hause für ihn weiterführende Aufgaben ausdenkt.

„Ja, er hat halt immer gefragt und dann wollte er, dass man ihm Aufgaben aufschreibt und die normalen Aufgaben (3 +4 und so), die waren ihm dann irgendwann zu langweilig. Und dann wollte er halt schon in die Hunderter rechnen und so, und da hat man dann halt solche Aufgaben gestellt, und dann hat er sich hingesetzt und hat eine halbe Stunde gegrübelt, bis er das gelöst hat. Und das hat er also bis auf ein paar Fehler wirklich gut hingekriegt.“

Die soziale Situation in der Klasse

Paul sagt im Interview, wichtiger als Bester zu sein sei es ihm, in der Schule gute Freunde zu haben und auch etwas machen zu können, was ihm Spaß macht. Spaß bringt für ihn nicht nur soziale Anerkennung, dazu gehört offenbar auch die Verwirklichung des Bedürfnisses, sich zurückziehen zu können. Seine Mutter meint, dass ihm die sozialen Kontakte in der Klasse gar nicht so wichtig seien und dass er sich auch einzeln durchkämpfen könnte.

„Das habe ich jetzt erst wieder daran gesehen, dass er zur Frau Schneider gesagt hat, er möchte alleine sitzen. Dann habe ich gesagt: ‚Paul, warum möchtest du denn alleine sitzen?‘. Ja, sein Freund Theo, der lenkt ihn halt immer ab, der redet gerne und dann kann er sich nicht konzentrieren und dann stören ihn die Butterbrotpapiere und das ganze Papierzeug, was auf dem Tisch liegt, und dass sich der dann darüber beugt und dann fliegt die Flasche um und das stört ihn halt alles. Und dann habe ich ihn gefragt: ‚Ist sie dann darauf eingegangen, dass du alleine sitzen darfst‘, ‚Ja, ich sitze jetzt ganz alleine, neben mir sitzt jetzt keiner.‘“

Die Mutter hat sich auch schon um seine soziale Anerkennung in der Klasse Sorgen gemacht und bei der Lehrerin nachgefragt, ob er als Klassenbesten nicht ausgegrenzt werde. *„Nein, wird er nicht“* hat sie ihr geantwortet. In ihrer Zeugnisbemerkung über sein soziales Verhalten erwähnt sie aber auch sein eigenes Distanzbedürfnis: *„Er begegnet seinen Mitschülern verträglich und hilfsbereit, beschränkt sich aber meist auf dieselben Spiel- und Gesprächspartner“*. Im System der Partnerarbeit und des Helferdienstes gehört er natürlich immer zu den Helfern und nie zu denen, die Hilfe benötigen. Dabei erfüllt er seine Aufgaben sehr bereitwillig, erfährt aber bei seinen Hilfsdiensten von seinen Mitschülern nicht nur Bestätigung, wenn er ihnen schon auch mal allzu besserwisserisch begegnet. Einen seiner Mitschüler betrachtet Paul als regelrechten Feind.

„Den hasse ich. Einmal hat er mich geschubst, dass ich auf die Treppe geknallt bin und dann hat er mir noch eine reingehauen; und dann habe ich gesagt, er soll mich nicht mehr schlagen, und dann hat er es versprochen und beim nächsten Mal hat er mir wieder eine draufgehauen. Und der ist so belämmert, der macht nie seine Hausaufgaben.“

Dennoch scheint dieser Konflikt ihn in seiner Schulfreude wohl auch deshalb nicht näher zu beeinträchtigen, weil er es nicht nötig hat, Überlegenheit durch Dominanz bei körperlichen Auseinandersetzungen beweisen zu müssen.

3.3.2 Anne – Langeweile durch Unterforderung (Bearbeitung Alfred Hössl)

Die Situation in der Familie

Anne lebt mit ihrer Mutter und ihrem zweieinhalbjährigen Bruder in einer modern renovierten Innenstadt-Altbauwohnung im Einzugsbereich ihrer Schule. Nach einem Erziehungsurlaub für ihren Sohn arbeitet die Mutter wieder ganztags als Fremdsprachensekretärin. Für Anne bedeutet dies Anforderung zur Selbstständigkeit. Seit der ersten Klasse geht sie alleine in die Schule. Nach dem Unterricht besucht sie den Hort und kommt am Nachmittag in der Regel früher nach Hause als ihre Mutter. Hausaufgaben und Arbeiten für die Schule erledigt sie in der Regel im Hort, zu Hause kontrolliert oder hilft ihre Mutter eher sporadisch. Sie informiert sich zwar über die schulischen Angelegenheiten, vertraut aber ihrer Selbstständigkeit und sieht aufgrund der positiven Rückmeldungen der Lehrerin und der Horterzieherinnen keinen Anlass, in größerem Umfang unterstützend einzugreifen.

„Ich habe eigentlich schon den Eindruck, dass es gut läuft. Ich habe schon hin und wieder das Gefühl oder die Angst, dass ich irgendwie die Kontrolle darüber verliere, was mit der Anne in der Schule passiert. Aber, ich meine, ich habe jetzt noch nirgendwo ein negatives Feedback bekommen,

also sprich, die Anne hat gleich gute Noten. Sie arbeitet gleich. Es ist wirklich noch nie vorgekommen, dass sie vom Hort nach Hause kommt und die Hausaufgaben nicht gemacht hatte. Und es klappt auch ganz gut bei ihr. Ich denke, dass die Anne da schon sehr selbstständig ist. Es war mir immer ein Anliegen dass sie da selbstständig ist. Ich bin das von mir nicht gewohnt gewesen. Meine Mutter hat sich immer neben mich hingesezt und mit mir die Hausaufgaben gemacht. Das sehe ich nicht ein. Ich denke sie schafft es allein.“

Die Mutter hat längere Zeit in Mexiko gelebt und gearbeitet. Sie berichtet, dass sie durch ihren Mann - er ist Mexikaner - dorthin gekommen sei. Anne selbst ist in Mexiko geboren. Als sie fünf war, ist ihre Mutter mit ihr nach München zurückgegangen. Der Vater ist in Mexiko geblieben, besucht aber wohl seine Familie häufiger und war auch während des Interviews in der Wohnung anwesend. Die Mutter erzählt, sie habe in Mexiko mit ihrer Tochter schon auch Deutsch geredet und gehe davon aus, dass sie es auch verstanden habe, Anne selbst habe aber während dieser Zeit nur Spanisch gesprochen.

Schulische Leistungen und ihre Selbsteinschätzung

Anne fällt in den Leistungstests durch ein herausragendes Ergebnis in der Leseprobe auf. Nur zwei von hundert Kindern aus der Vergleichsgruppe der geeichten Stichprobe haben ein noch besseres Ergebnis vorzuweisen. Das Ergebnis verdient nicht nur wegen ihrer fremdsprachigen Biografie, sondern auch angesichts der insgesamt unterdurchschnittlichen Lesefähigkeit (allein 10 Kinder sind hier als sehr schwache Leser mit Leistungsbewertung 5 und 6 einzustufen) in der durch Sprachbarrieren belasteten Klasse besondere Beachtung. Jedoch lässt sich feststellen, dass ähnlich wie in anderen Fällen von besonders guten Testergebnissen, die außerordentliche Leseleistung von Anne - sie kann ja kaum zufällig zustande gekommen sein - in ihrem Zeugnis keine adäquate Bewertung erfährt, zumal sich die entsprechende Bemerkung z.B. keinesfalls positiv unterscheidet von der ihrer Mitschülerin Antonia, die im Test nur die Leistungsbewertung 3 erzielt hat.

Bemerkung für Anne: „Anne liest bekannte und unbekannte Lesestücke fließend und sinnerfassend. Die gute Betonung beim Lesevortrag sollte sie noch üben.“

Bemerkung für Antonia: „Antonia kann sinnerfassend lesen, trägt Lesestücke fließend vor und versucht bei bekannten Texten auch schon gut zu betonen“.

Anne selbst ist sich ihrer Lesefähigkeiten bewusst („*Das gefällt mir eigentlich auch, weil da bin ich eigentlich die einzige, die so gut lesen kann.*“), macht aber gleich eine Einschränkung, wobei sie auch auf ihre Zeugnisbemerkung Bezug nimmt. „*Wir haben einmal einen Lesewettbewerb gemacht, und da habe ich auch mitgemacht, und da habe ich verloren* (Anm.: sie ist zweite geworden), *weil ich nicht so gut betonen kann. Und die D. hat gewonnen, sie hat den ersten Preis gekriegt.*“

Während Anne bei der Schreibprobe auch mit am besten in ihrer Klasse abschneidet, fällt ihr Ergebnis im Mathetest erheblich ab. Ihr Resultat ist identisch mit dem ihres Mitschülers Daniel und liegt damit, gemessen an der Vergleichsgruppe der Stichprobe, gerade noch im unterdurchschnittlichen Bereich.

Ihre Zeugnisbemerkung zum Fach Mathematik ist indes hier eindeutig besser als die von Daniel: „Den Zahlenraum bis 100 hat sie erfasst. Sie rechnet recht sicher und gut. Auch Sachaufgaben löst sie mühelos.“ (vgl. auch Zeugnisbemerkung von Daniel, Ferdinand). Ob nun das relativ schlechte Testergebnis nur ein „Ausrutscher“ war oder auf eine tatsächliche Leistungsschwäche in Mathematik hinweist, die für den beabsichtigten Übertritt ins Gymnasium zu einer Barriere werden könnte, kann anhand der vorliegenden Informationen vorerst nicht eindeutig bewertet werden. Jedenfalls sind für die zweite Möglichkeit weder entsprechende mündliche oder schriftliche Rückmeldungen bekannt, noch lassen sich aus der Selbsteinschätzung von Anne oder aus den geäußerten Wahrnehmungen ihrer Mutter solche Befürchtungen herauslesen. Anne u.a. zum Fach Mathematik:

„In der ersten Klasse habe ich mich beim Schreiben immer gefreut und beim Rechnen habe ich immer ‚Oohh‘ gesagt, aber seit der zweiten Klasse macht es mir richtig Spaß.“

Im Interview mit Anne entsteht der Eindruck, dass sie ihre schulischen Leistungen ziemlich gut einschätzen kann und dabei auch Selbstkritik übt, so zum Beispiel was die Qualität der Hausaufgaben betrifft:

„Die mache ich manchmal schlampig, manchmal ordentlich. Ich muss ja die Hausaufgaben im Hort machen, und manchmal mache ich sie schlampig, weil manchmal ist der Hort früher aus, und dann wollen wir halt, bevor wir abgeholt werden, immer gleich raus, und dann machen wir's halt schlampig und schnell, damit wir rauskommen.“

Wenn sie Konflikte schildert, bemüht sie sich oft, auch die Position der Gegenseite darzustellen oder ihren eigenen Schuldanteil zu erwähnen.

Rückmeldungen und ihre Wahrnehmung

Das größte Problem im Schulleben von Anne ergibt sich aus ihrem Gefühl einer Unterforderung, das in verschiedenen, von ihr selbst und von anderen empfundenen negativen Folgeerscheinungen zum Ausdruck kommt und durch das insgesamt relativ schwache Leistungsniveau in der Klasse verstärkt wird. Anne erledigt ihre Arbeitsaufträge schneller als die meisten anderen oder sieht sich im Unterricht oft damit konfrontiert, dass für sie längst bekannte und geläufige Lerninhalte den schwächeren Kindern noch mühsam erklärt werden müssen. In ihren Reaktionen vermischen sich in solchen Situationen dann oft Ungeduld und Langeweile, die wiederum unerwünschtes Sozialverhalten regelrecht provozieren und damit zu Konflikten mit der Lehrerin und auch in der Klasse führen können.

Anne selbst schildert anschaulich solche Beispiele:

„Also beim Lesen war es mir immer langweilig, weil da kommen bloß ein paar dran und die anderen, die sitzen halt da bloß und sie müssen halt bloß mit der Zeigefinger hinzeigen und es wird dann immer total langweilig.“ (Anm.: Anne kommt nicht so oft dran, weil sie zum einen immer wieder dazwischenredet, und weil ihrer Ansicht nach die Lehrerin schon weiß, was sie kann.)

„Manchmal schimpft mich die Lehrerin, weil ich manchmal reinplatze im Unterricht.“

„Die T. und die S., die können nicht so gut rechnen. Einmal hat die S. gesagt, wo die Frau Schuster gefragt hat: „Wie viel ist 10 mal 10?“, da hat sie: „500“ gesagt, und dann haben sie alle ausgelacht. Aber die Mädchen haben nicht so gelacht.“

L.: Hast du denn gelacht?

„Nein, 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 T. gemeint, ich habe es ihr zugeflüstert, und deswegen hat sie 500 gesagt.“

„... dann fragt die Frau Schuster die Kinder, die das halt nicht können, immer leichtere Aufgaben. Zum Beispiel „Wie viel ist 5 mal 5?“, sie hatte „26“ gesagt, und dann mussten wir ihr das sagen. Und dann melden sich halt alle und dann müssen sie noch mal machen, und das geht dann manchmal so langsam und langweilig.“

(Langeweile) ...“liegt manchmal schon an der Lehrerin, weil sie plappert ja immer so viel, und wir sitzen wir halt da und hören, obwohl wir das schon wissen. Da sagt sie halt manchmal was zweimal, weil manche hören ja nicht zu, und die schon zugehört haben, die langweilen sich. Und um acht Uhr müssen wir dann stillsitzen, dann haben manche die Hausaufgaben vergessen und dann ist wieder Stress. Oder manche haben sie nicht gemacht, dann schimpft sie, und die Kinder, die die Hausaufgaben schön gemacht haben und ordentlich, die langweilen sich, weil sie müssen dann das Geschrei anhören und so, und das Geschimpfe, und das langweilt uns dann auch.“

Unerwünschtes Sozialverhalten, entstanden aus Ungeduld und Langeweile, haben bei Anne auch schon bei der Sitzordnung zu Sanktionen geführt. Annes Mutter wurde darüber auch schon von der Lehrerin informiert, auch ihre Tochter hat sich schon zu Hause über Langeweile in der Schule beklagt, aber sie hat die Situation bisher nicht als ernsthaftes Problem wahrgenommen.

„Frau Schuster hat gesagt, dass sie sehr aktiv ist, die Anne, und dass sie alles sehr schnell erledigt, was sehr lobenswert ist. Und dann ist es ihr aber immer langweilig und dann lenkt sie die anderen Schüler ab mit ihrem Geplapper, und dass sie andauernd am Umsetzen ist, die Anne alle paar Wochen woanders sitzt, weil sie halt ausprobieren muss, welches Kind sich am wenigsten von der Anne ablenken lässt. Vielleicht ist sie irgendwo ein bisschen unterfordert, weil sie schon ein Jahr älter ist. Ich weiß es nicht. Aber es darf nicht immer so sein. Sie sagt ihr ist langweilig. Wenn ich ihr sag: ‚Aber du magst doch die Frau Schuster gern‘, dann sagt sie: ‚Ja, schon, aber es ist so langweilig.‘“

„Ich habe mir eigentlich bis jetzt noch nie so richtig Gedanken darüber gemacht. Sie ist halt unruhig und manchmal versteht sie schneller und es wird ihr dann langweilig, aber ich habe es nicht alles so als konstantes Problem gesehen. Aber jetzt wo ich darüber nachdenke, könnte es schon sein.“

Anne selbst hat zum Thema „Ablenken“ eine etwas abweichende Sichtweise, macht aber gleichzeitig deutlich, dass sie mit der bestehenden Sitzordnung keinesfalls zufrieden ist. Sie sitzt an einem Tisch in der letzten Reihe zusammen mit drei Jungen. Einen davon mag sie, mit den anderen beiden hat sie ihre Schwierigkeiten:

„Das stört mich halt, wenn die beiden ratschen, und der M., der guckt bei mir immer ab. Und wenn ich dann sag: ‚Hör auf, bei mir abzugucken‘, dann sagt er: ‚Du guckst doch selber‘, derweil guck ich gar nicht ab.“

Sie sagt, sie habe sich auch schon beschwert, dass sie in der letzten Reihe so schlecht vorsehen könne und dass doch deswegen die Größeren nach hinten sollten, dennoch seien ihre Wünsche nach einer anderen Sitzordnung noch nie berücksichtigt worden.

„Manchmal hört sie (die Lehrerin) nicht, weil sie mit anderen redet oder so, oder manchmal sagt sie, es ist aber besser, wenn ich hinten sitze, weil sie meint, dass ich größer bin als die Antonia. Aber die Frau Schuster setzt mich nie neben jemand anders, weil sonst ratschen wir immer im Unterricht.“

Das Zusammensitzen mit drei Jungen bedeutet für Anne angesichts der typischen Geschlechterallianzen mit ihren gegenseitigen Abwertungen und Verunglimpfungen, die sie in ihren Aussagen immer wieder thematisiert, sicherlich eine Einschränkung ihrer Kommunikationsbedürfnisse und damit eine zusätzliche Bestrafung. Dennoch kann ihre soziale Situation in der Klasse insgesamt als ein positiver Einflussfaktor für ihre Schulfreude gewertet werden, weil sie fest in ihre Mädchenclique eingebunden ist und die Auseinandersetzungsprozesse gegen die (mental oft unterlegenen) Jungen in der Klasse nicht nur Anlass zur Beschwerde sind, sondern auch eine Reihe sozialer Erfolgserlebnisse beinhalten.

Literatur

- Arbeitsgruppe „Internationale Vergleichsgruppe“, (2003): Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten. Berlin (Im Internet veröffentlichtes Manuskript)
- Bartnitzky, H.: Zeugnisse als lernfördernde Rückmeldungen. In: Böttcher, W./Brosch, U./Schneider-Petri, H. (1999) (Hrsg.): Leistungsbewertung in der Grundschule. Weinheim/Basel, S. 15-29
- Beck, G./Scholz, G. (1995): Soziales Lernen - Kinder in der Grundschule.
Reinbek
- Bellenberg, G. (1999): Individuelle Schullaufbahnen. eine empirische Untersuchung über Bildungsverläufe von der Einschulung bis zum Abschluß. Weinheim und München
- Bellenberg, G./Klemm, K. (2000): Scheitern im System, Scheitern des Systems? Ein etwas anderer Blick auf Schulqualität. In: Rolff u.a.: Jahrbuch der Schulentwicklung Band 11, S. 51-75
- Bofinger, J. (1977): Schullaufbahnen im gegliederten Schulwesen und ihre Bedingungen: Eine empirische Untersuchung, 1. Auflage. München
- Bofinger, J. (1985): Tendenzen des Bildungsverhaltens. Schulwahl und Schullaufbahnen im gegliederten Schulwesen Bayerns von 1974/75 bis 1982/83,
München.
- Borgers, N./de Leeuw, E./Hox. J. (2000): Children as Respondents in Survey Research: Cognitive Development and Response Quality. In: Bulletin de Méthodologie Sociologique, N. 66
- Breidenstein, G./Kelle, H. (1998): Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur. Weinheim und München
- Buff, A. (2001): Warum lernen Schülerinnen und Schüler? Eine explorative Studie zur Lernmotivation auf der Basis qualitativer Daten. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 33 (3), S. 157-164
- Combe/Helsper, W. (1994): Was geschieht im Klassenzimmer? Perspektiven einer hermeneutischen Schul- und Unterrichtsforschung. Zur Konzeptualisierung der Pädagogik als Handlungstheorie. Weinheim 1994
- Deci, E. K./Ryan, R. M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 39,
S. 223-238
- Fend, H. (1991): Schule und Persönlichkeit: Eine Bilanz der Konstanzer Forschungen zur „Sozialisati- on in Bildungsinstitutionen“. In: Pekrun/Fend 1991, S. 9-32
- Fend, H. (1998 b): Schüler sind heute anders: In: Altrichter, H./Krainer, K./Thonhauser, J. (Hrsg.): Chancen der Schule - Schule als Chance. Peter Posch zum 60. Geburtstag. Innsbruck-Wien, S. 15-58
- Furtner-Kallmünzer, M. (2001): Interessen der Kinder aus der Perspektive der Schule. Abschlußbericht Projekt „Lebenswelten als Lernwelten“ - Was lernen Kinder in ihrer Freizeit. Teil II

- Furtner-Kallmünzer, M./Hössl, A. (2001): Machbarkeitsstudie für ein Vorhaben zum Thema: „Schulische Bildungsverläufe, Misserfolge und Belastungen“, Deutsches Jugendinstitut. München
- 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
- Gudjons, H. (1992): Eltern: Sand im Getriebe? In: Pädagogik, 5, S. 6-9
- Grundmann, M./Huinink, J./Krappmann, L. (1994): Familie und Bildung. Empirische Ergebnisse und Überlegungen zur Frage der Beziehung von Bildungsbeteiligung, Familienentwicklung und Sozialisation. In: Büchner u.a. (1994): Kindliche Lebenswelten, Bildung und innerfamiliäre Beziehungen. Materialien zum 5. Familienbericht/Band 4. DJI Verlag Deutsches Jugendinstitut München, S. 41-104
- Helmke, A./Schrader, F.-W. (1998): Entwicklung im Grundschulalter. In: Pädagogik 1998, 6, S. 24-28
- Helmke, A./Schrader, F.-W. (2001): Determinanten der Schulleistung. In: Rost (Hrsg.) (2001), S. 81-91
- Helmke, A./Weinert, F.E. (1997): Bedingungsfaktoren schulischer Leistung. In: Weinert, F.E. (Hrsg.) (1997), S. 71-176
- Hössl, A./Kellermann, D./Lipski, J./Pelzer, S. (1999): „Kevin lieber im Hort oder zu Hause?“. Eine Studie zur Nachmittagsbetreuung von Schulkindern. DJI Verlag Deutsches Jugendinstitut. München
- Kanders, M. u.a. (2000): IFS-Umfrage: Die Schule im Spiegel der öffentlichen Meinung. Ergebnisse der elften IFS-Repräsentativbefragung der bundesdeutschen Bevölkerung. In: Rolff u.a., S. 13-50
- Katic, A. (2002): Schulleistungstests, Anhang zum Schlussbericht der Pilotstudie „Wahrnehmung von Leistungsrückmeldungen in den ersten Grundschuljahren“, München
- Kemmler, L. (1967): Erfolg und Versagen in der Grundschule. Empirische Untersuchungen. Göttingen
- Kemmler, L. (1976): Schulerfolg und Schulversagen. Göttingen/Toronto/Zürich
- Kemnade, I. (1989): Schullaufbahnen und Durchlässigkeit in der Sekundarstufe I. Empirische Untersuchung von Schülerkarrieren in der Stadt Bremen, Frankfurt a.M./Bern/New York/Paris
- Krapp, A. (1997): Selbstkonzept und Leistung - Dynamik ihres Zusammenspiels: Literaturüberblick. In: Weinert/Helmke (1997), S. 701-738
- Krapp, A. (1998): Entwicklung und Förderung von Interessen im Unterricht. In: Psychologie, Erziehung, Unterricht, 44, S. 185-201
- Krapmann, L./Oswald, H. (1995): Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen. Weinheim und München
- Krumm, V. (2001): Elternhaus und Schule. In: Rost (Hrsg.) (2001), S. 108-115
- Nilshon, I. (1999): Hausaufgaben und selbständiges Lernen. Hrsg. vom Deutschen Jugendinstitut, Projekt „Lebenswelten als Lernwelten“, München
- Petillon, H. (1991): Soziale Erfahrungen in der Schulanfangszeit. In: Pekrun/Fend, S. 183-200
- Rheinberg, F. (2001): Paradoxe Effekte von Lob und Tadel. In: Rost, D.H. (2001), S. 530-535

- Roeder, P.M. (1997): Literaturüberblick über den Einfluss der Grundschulzeit auf die Entwicklung in der Sekundarschule. In: Weinert/Helmke (1997), S. 405-421, Weinert, F.E./Helmke, A. (Hrsg.) (1997): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim
- Roßbach, H.-G./Tietze, W. (1996): Schullaufbahnen in der Primarstufe. Münster
- Sacher, W. (1995): Normenprobleme der Leistungsbeurteilung. In: Pädagogische Welt, 49. Jg., H. 2, S. 55-59
- Schiefele, U. (1992): Interesse und Qualität des Erlebens im Unterricht. In: Krapp/Prenzel, S. 85-121
- Simoneit, M. (1952): Fort mit der Schulzensur. Das Beurteilen von Schülerleistungen. Berlin
- Trudewind, C./Windel A. (1991): Elterliche Einflußnahme auf die kindliche Kompetenzentwicklung: Schulleistungseffekte und ihre motivationale Vermittlung. In: Pekrun/Fend (1991), S. 131-148
- Ulich, K. (1993): Schule als Familienproblem. Konfliktfelder zwischen Schülern, Eltern und Lehrern. Frankfurt am Main
- Ulich, K. (2001): Einführung in die Sozialpsychologie der Schule. Weinheim und Basel 2001
- Ulich, K./Jerusalem, M. (1996): Interpersonale Einflüsse auf die Lernleistung. In: Weinert, F.E. (Hrsg.): Psychologie des Lernens und der Instruktion. Göttingen, S. 181-208
- Valtin, R./Würscher, I./Rosenfeld, H./Schmude, C./Wisser, Ch. (1996): Der Beitrag der Schule zur Persönlichkeitsentwicklung. Erste Ergebnisse einer Längsschnittstudie. In: Benner, D./Merkens, H./Schmidt, F. (Hrsg.): Bildung und Schule im Transformationsprozess von SBZ, DDR und neuen Ländern - Untersuchungen zu Kontinuität und Wandel. Erste Ergebnisse aus der Freien Universität und der Humboldt-Universität zu Berlin eingerichteten DFG-Forschergruppe. FU Berlin 1996, S. 219-247
- Valtin, R. (2002): Was ist ein gutes Zeugnis? Noten und verbale Beurteilungen auf dem Prüfstand. Weinheim und München
- Würscher, I./Schmude, C. (2000): Zeugnisbeurteilungen - gestern und heute. Ergebnisse der inhaltsanalytischen Betrachtung ihrer ermutigenden Funktion. In: Czerwenka, K./Nölle, K./Roßbach, H.-G. (Hrsg.) (2000): Jahrbuch Grundschulforschung. Lüneburg
- Ziegenspreck, J. W. (1999): Handbuch Zensur und Zeugnis in der Schule. Historischer Rückblick, allgemeine Problematik, empirische Befunde und bildungspolitische Implikationen. Bad Heilbrunn